



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROSA MEIRE CARVALHO DE OLIVEIRA



**AS NOVAS GEOGRAFIAS DAS CULTURAS, CONHECIMENTOS E
APRENDIZAGENS: AMPLIANDO RELAÇÕES ENTRE O TERRITÓRIO ESCOLAR,
CIDADES E REDES DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

SALVADOR

2011

ROSA MEIRE CARVALHO DE OLIVEIRA

**AS NOVAS GEOGRAFIAS DAS CULTURAS, CONHECIMENTOS E
APRENDIZAGENS: AMPLIANDO RELAÇÕES ENTRE O TERRITÓRIO
ESCOLAR, CIDADES E REDES DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo e (In) Formação
Orientador: Prof. Dr. Edvaldo Souza Couto

**SALVADOR
2011**

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Oliveira, Rosa Meire Carvalho de.

As novas geografias das culturas, conhecimentos e aprendizagens :
ampliando relações entre o território escolar, cidades e redes digitais de
informação e comunicação / Rosa Meire Carvalho de Oliveira. – 2011.
240 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Edvaldo Souza Couto.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação,
Salvador, 2011.

1. Inovações educacionais. 2. Tecnologia da informação. 3. Educação não-
formal. 4. Currículos. 5. Cidade Educadora (Projeto). I. Couto, Edvaldo Souza.
II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.3 – 22. ed.

ROSA MEIRE CARVALHO DE OLIVEIRA

AS NOVAS GEOGRAFIAS DAS CULTURAS, CONHECIMENTOS E APRENDIZAGENS: AMPLIANDO RELAÇÕES ENTRE O TERRITÓRIO ESCOLAR, CIDADES E REDES DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr Edvaldo Souza Couto (UFBA) - Orientador

Prof^a. Dr^a Edméa Santos Silva (UERJ) – Examinadora

Prof. Dr. José Carlos dos Santos Ribeiro (UFBA) – Examinador

Prof^a. Dr^a Maria Cecília de Paula Silva (UFBA) – Examinadora

Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas (UFBA) – Examinador

Ao meus pais, Valdeck Freire de Oliveira (*in memoriam*) e Nilza Pessoa de Carvalho Oliveira, mestres definitivos.

AGRADECIMENTOS

Ao professor e amigo Edvaldo Souza Couto por ter aceitado o desafio da orientação desta tese e por confiar na realização deste trabalho. Sou grata pelos nortes oferecidos à condução desta pesquisa.

Ao professor Miguel Angel Bordas, amigo de todas as horas, pela presença, apoio e orientações valiosas.

Ao professor Nelson De Lucca Pretto, pela confiança depositada. Sou grata por ter aceitado, juntamente com o professor Miguel, compor minha banca de qualificação. Considerei um momento formativo valioso.

Aos colegas, professores e amigos do GEC – Grupo de Estudos em Educação e Comunicação da Faced, pela interlocução e reflexões que ajudaram a pavimentar o caminho desta tese.

À Direção, professores, funcionários e colegas da FACED.

À professora Teresinha Fróes Burnham, pelas conversas iniciais sobre Cidades Educadoras e espaços educativos multirreferenciais.

Aos professores Ana Maria Carneiro da Silva e Bento Silva, da Universidade do Minho (Portugal), pela amizade e conversas frutuosas.

À Edméa Santos e Marco Silva, amigos queridos, pelo incentivo à entrada nesse doutoramento.

À Maria Cristina Ferraz Coelho (Tina), minha psicanalista, pela presença especial na minha vida.

À Sandra Márcia Carvalho de Oliveira, minha irmã querida, cuja ausência é presença permanente.

A Cavalcanti, Calazans e Mario, pelo apoio. A Dante, pela compreensão sobre a importância desse momento formativo.

À Adriana Telles, pela generosidade e amizade.

À Dinamérica Ribeiro, pela eterna amizade, pelo apoio e amor que nunca faltam.

Ao professor Wayne Selcher, do Elizabethtown College, na Pennsylvania (EUA), pela amizade e disponibilidade.

A todos aqueles que sempre estiveram e continuam na torcida.

As redes de poderes, saberes e fazeres nos pegam se nos jogamos nelas; nos envolvem se estamos disponíveis ao diálogo; nos tecem/destecem/retecem se conseguimos compreender os múltiplos caminhos e vários espaços/tempo de aprendizagens e de ensino.

ALVES et al., 2004, p.82

RESUMO

Esta pesquisa trata dos processos de ampliação de fronteiras educativas ancorados no binômio educação-território e suas interfaces com as tecnologias de informação e comunicação (TIC). Para tanto, são analisadas iniciativas que enfocam práticas educativas que se propõem a extrapolar os muros da escola – o Projeto Cidades Educadoras; algumas experiências do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD), uma ONG mineira; bem como o Programa Mais Educação, do governo federal. Foi constituído um amplo diálogo com autores que discutem as temáticas, dentro da perspectiva de estudos críticos e pós-críticos, com vistas a respaldar o enfoque complexo com o qual é desenvolvida esta pesquisa qualitativa de cariz etnográfico. O objetivo é buscar contribuir para os debates que têm em vista o alargamento do campo educativo, no seio de estudos que concebem os limites da escola enquanto espaço privilegiado de formação. O argumento geral é de que, para além dos espaços formais de aprendizagens, vêm se constituindo outras redes polifônicas de saberes, poderes e fazeres, tanto no próprio território das cidades, articuladas à educação formal, não-formal e informal, quanto em redes de caráter global, que potencializam a construção do conhecimento colaborativo. O trabalho aponta para a tensão dos processos educativos quando não levam em conta as transformações promovidas pelas tecnologias digitais de base informática, que afetam as culturas, conhecimentos, identidades e valores das novas gerações de aprendentes, aqui compreendidos como “aprendentes cyborgues”. Tal noção, nesta tese, tem por objetivo também contribuir para o diálogo com o campo educacional, à medida que discute a existência de uma nova sensibilidade promovida pela cibercultura e pelas técnicas, que certamente irão influenciar as questões que os educadores se colocam em relação a que melhor currículo servirá ao atendimento das necessidades de aprendizagem permanente das novas gerações.

Palavras-chave: Território. Currículo. Redes. Tecnologias. Aprendizante Cyborgue. Espaços de aprendizagem.

ABSTRACT

This research deals with the processes of expanding educational boundaries, anchored in the education-territory connection and its interfaces with information and communication technologies (ICT). For this purpose, initiatives are analyzed that focus on educational practices that propose to go beyond school walls – the Educating Cities Project, some experiences of the People’s Center for Culture and Development (CPCD, an NGO in Minas Gerais), as well as the More Education Program of the federal government. A broad dialogue was set up with authors who discuss the issues within the perspective of critical and post-critical studies, in order to support the complex focus with which this qualitative research is developed. The objective is to seek to contribute to the debates that are aimed at broadening the field of education, within studies that understand the limits of schooling when conceptualized as a privileged space for educational development. The general argument is that, apart from the formal spaces of learning, other and many-voiced networks of knowledge, power, and action are being set up, both within the territory of cities, linked to formal, non-formal, and informal education networks, and in networks of a global character, which empower the construction of collaborative knowledge. The study points out the tension for educational processes when they do not take into account the changes promoted by computer-based digital technologies, which affect the cultures, knowledge, identities, and values of new generations of learners, understood here as "cyber learners." Such a notion, in this thesis, also aims to contribute to the dialogue with the educational field, as it discusses the existence of a new sensibility promoted by cyberculture and the techniques that will certainly influence the issues that educators pose regarding which curriculum best serves to meet the lifelong learning needs of the new generations.

Keywords: Territory. Curriculum. Networks. Technologies. Cyber learners. Learning spaces.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 Relação dos Congressos Internacionais de Cidades Educadoras
- Figura 2 Total de Categorias de Experiências das Cidades Educadoras
- Figura 3 Subcategoria Civismo – Banco de Experiências das Cidades Educadoras
- Figura 4 Subcategoria Cultura e Ócio - Banco de Experiências das Cidades Educadoras
- Figura 5 Subcategoria Sistema Educativo - Banco de Experiências das Cidades Educadoras
- Figura 6 Subcategoria Sistema Educativo/Absenteísmo Escolar - Banco de Experiências das Cidades Educadoras
- Figura 7 Número de cidades associadas à AICE, segundo os países com maior representatividade
- Figura 8 Municípios que compõem a Rede Territorial Brasileira de Cidades Educadoras
- Figura 9 Gráfico Número Médio de Experiências no BIDCE por cidade (2009)
- Figura 10 Experiências Brasileiras por cidades
- Figura 11 Categorias do BIDCE
- Figura 12 Categorias mais frequentes de experiências brasileiras por cidade
- Figura 13 Frequência de categorias por projeto
- Figura 14 Frequência de experiências categoria Meio Ambiente
- Figura 15 Frequência de experiências categoria Informação e Documentação
- Figura 16 Mandala de Saberes
- Figura 17 Macrocampos do Programa Mais Educação
- Figura 18 A Roda formada debaixo do pé de árvore
- Figura 19 Damática
- Figura 20 Pedagogia do Biscoito

- Figura 21 Oficina de sucata de ferro – Cooperativa Dedo da Gente
- Figura 22 Roda – Araçuaí/MG
- Figura 23 Brincadeiras – P. Seguro/BA
- Figura 24 Passeio – Santo André/ SP
- Figura 25 Crianças Atendidas pelo Projeto Sementinha (1984-2007)
- Figura 26 Fabriqueta de Softwares
- Figura 27 Projeção do IDEB para 2021
- Figura 28 Resultados UTI Educacional - 4ª Série – Anos 2003/2004
- Figura 29 Resultados UTI Educacional - 8ª Série – Anos 2003/2004
- Figura 30 Convergência de indicadores do Direito de Aprender
- Figura 31 Tendência mundial de venda de dispositivos de informática
- Figura 32 Evolução das configurações educativas e contextos educacionais
- Figura 33 Evolução das configurações educativas e contextos educacionais. Adaptado pela autora.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Desempenho IDEB 4 ^a série/5 ^o ano - Araçuaí (MG)
Tabela 2	Desempenho IDEB 8 ^a série/9 ^o ano - Araçuaí (MG)
Tabela 3	Desempenho IDEB 2009 - comparativo MG/Araçuaí 4 ^a série/5 ^o ano - Estado de Minas
Tabela 4	Desempenho IDEB 2009 - Comparativo MG/Araçuaí - Série 8 ^a /9 ^o ano

LISTA DE SIGLAS

AICE	Associação Internacional de Cidades Educadoras
BIDCE	Banco Internacional de Experiências das Cidades Educadoras
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CERI	Center for Educational Research and Innovation
CEU	Centros de Ensino Unificados
C&T	Ciência & Tecnologia
CIAC	Centro Integrado de Atenção à Criança e Adolescente
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CMC	Computação Mediada por Computador
CPA	Continuous Partial Attention
CPCD	Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento
FCT	Faculdade de Ciências e Tecnologia
GPS	Global Positioning System
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INES	Indicators of Educational Systems
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPDH	Índice de Potencial de Desenvolvimento Humano
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PC	Personal Computer
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE-ESCOLA	Plano de Desenvolvimento da Escola

PDDE-ESCOLA	Programa Dinheiro Direto na Escola
PISA	Program for International Student Assessment
Proinfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
Profic	Programa de Formação Integral da Criança
RV	Realidade Virtual
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação Básica
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SMS	Short Message Service
TAC	Tecnologias de Aprendizagem e Convivência
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UTI	Unidade de Terapia Intensiva
Wifi	Wireless Fidelity

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
2. PERCURSO TEORICO-METODOLOGICO	27
2.1 PESQUISAR EDUCAÇÃO E (DES)TERRITÓRIOS.....	28
2.2 EIXOS TEÓRICOS DA PESQUISA.....	33
2.2.1 Território-Desterritório.....	33
2.2.2 Redes.....	36
2.2.3 Aprendizagem Cyborgue.....	39
2.2.4 Currículo.....	42
2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	47
3. CIDADES EDUCADORAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS ...	49
3.1 AS CIDADES EDUCADORAS E A <i>PAIDEIA</i> COMO INSPIRAÇÃO	49
3.1.1 O modelo grego	53
3.1.2 Para além da <i>paideia</i> grega	55
3.1.3 A contribuição de Philip Coombs	58
3.1.4 Relatórios Faure e Delors	63
3.2 A CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS	65
3.2.1 Fio Condutor	66
3.3 CONGRESSOS, TESES E TIC	68
3.3.1 As cidades educadoras e as TIC	70
3.4 A CIDADE COMO PROJETO EDUCATIVO	73
4. A PRAXIS NO PROJETO CIDADE EDUCADORA	79
4.1 EXPERIÊNCIAS NA ESPANHA E PORTUGAL	79
4.1.1 A experiência da Espanha	80
4.1.2 A experiência de Portugal	83
4.1.3 Perfil educativo das experiências encontradas	84
4.1.4 Municípios do eixo atlântico	86
4.1.5 As experiências práticas e a presença das TIC	89
4.2 A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA NA AICE	91
4.2.1 Participação do Brasil no Banco de Experiências da AICE	94
4.2.2 Perfil de experiências brasileiras no Banco da Aice	95
4.2.2.1 Frequência de categorias por cidade	96
4.2.2.1.1 <i>Categorias Meio Ambiente e C&T</i>	99
5. A PEDAGOGIA COMO POLÍTICA CULTURAL: A CIDADE EDUCADORA E A INCORPORAÇÃO DE ESPAÇOS NÃO FORMAIS E INFORMAIS COMO ESTRATÉGIA DE AMPLIAÇÃO DAS FRONTEIRAS EDUCATIVAS	102

5.1 A “CRISE” DO ESTADO DOCENTE E O SURGIMENTO DA SOCIEDADE EDUCADORA	102
5.1.1 Efeitos da globalização	103
5.1.2 A Sociedade Educadora	105
5.2 A CIDADE E OS NOVOS TERRITÓRIOS EDUCACIONAIS: O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E OS PROJETOS SOCIAIS DO CPCD – SEMENTINHA, SER CRIANÇA E ARAÇUAÍ CIDADE EDUCATIVA.....	108
5.2.1 O Programa Mais Educação	109
5.2.1.1 Articulação Escola-comunidade	111
5.2.1.2 Novos arranjos educativos e a quebra de fronteiras escolar-não escolar	113
5.2.2 As redes de aprendizagens do CPCD: dos Projetos Sementinha e Ser Criança a Araçuaí Cidade Educativa	119
5.2.2.1 As Pedagogias da Roda, do Brinquedo, do Biscoito, do Abraço e do Sabão	120
5.2.2.2 O Projeto Sementinha ou “A escola debaixo do pé de manga”	129
5.2.2.3 O Projeto Ser Criança e a Educação Integral	132
5.2.2.4 Araçuaí Cidade Educativa	133
5.2.2.4.1 <i>O Tic-tac das tecnologias digitais</i>	135
5.3 AS CIDADES EDUCADORAS, A CIDADANIA E A APRENDIZAGEM DE LONGA VIDA	137
5.3.1 A cidadania	137
5.3.1.1 A experiência de Porto Alegre	139
5.3.2 A Aprendizagem de Longa Vida	143
5.4 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO INTEGRAL: MODELOS INSPIRADORES	147
5.4.1 O fracasso escolar, o IDEB e o Direito de Aprender.....	151
5.4.1.1 O Efeito-escola e o Direito de Aprender	159
5.4.1.2 O educando como sujeito de direitos	164
6. CULTURA CYBORGUE E AS NOVAS GEOGRAFIAS DAS APRENDIZAGENS: ENTRE O TERRITÓRIO E O DESTERRITÓRIO	167
6.1 O CYBORGUE	167
6.1.1 As políticas do corpo cyborgue de Haraway	170
6.1.2 Do cyborgue protético ao interpretativo	173
6.2 TECNOLOGIA “UBÍQUA”, “PERVASIVA”, “CALMA” COMO NOVAS EXTENSÕES DO CYBORGUE	178
6.3 MOBILIDADE E UBIQUIDADE: O CYBORGUE E OS TERRITÓRIOS INFORMACIONAIS	180
6.4 JUVENTUDE E CULTURA TECNOLÓGICA	183
6.5 A TEORIA DA APRENDIZAGEM CYBORGUE	188
6.5.1 Aprendizagem cyborgue: tecnologias de acesso x tec-	

nologias de conexão contínua	191
7 O APRENDENTE CYBORGUE E OS NOVOS (DES) TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: O COLETIVO, O COLABORATIVO E O COMUNITÁRIO	196
7.1 AS TÉCNICAS E OS NOVOS DESAFIOS PARA OS CURRÍCULOS	196
7.2 AS TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO E O CONHECIMENTO EM REDE	199
7.2.1 A Sociedade da Aprendizagem e o desafio de preparar	200
7.2.2 O Aprendizente Cyborgue e os novos (des)territórios educativos.....	207
7.3 ENTRE A RODA E A REDE - O COLETIVO, O COLABORATIVO, O COMUNITÁRIO.....	216
(IN) CONCLUSÕES.....	218
REFERÊNCIAS	222

INTRODUÇÃO

Mas, o que é o saber? Não se trata apenas, é claro, do conhecimento científico – recente, raro e ilimitado –, mas daquele que qualifica a espécie: *homo sapiens*. Cada vez que um ser humano organiza ou reorganiza sua relação consigo mesmo, ele se envolve em uma atividade de conhecimento, de aprendizado. O saber, no sentido em que entendemos aqui, é um *savoir-vivre* ou um *vivre-savoir*, um saber co-extensivo à vida. Tem a ver com um espaço cosmopolita e sem fronteiras de relações e de qualidades; um espaço da metamorfose das relações e do surgimento das maneiras de ser; um espaço em que se unem os processos de subjetivação individuais e coletivos.

(Pierre Lévy, em “A Inteligência Coletiva”)

No princípio era o verbo...

Esta tese começou com uma pergunta, numa situação inusitada de reconhecimento, quando me deparei, em setembro de 2006, com uma reportagem da Revista Globo Rural, intitulada “O homem da Roda¹”, por meio da qual tomei conhecimento da premiação a que fez jus um projeto da cidade de Curvelo (MG), no qual dentre os variados instrumentos de ensino-aprendizagem, educadores lançavam mão de aulas ministradas embaixo de uma árvore. Da roda que se formava faziam parte não só os estudantes, mas também seus familiares. A singeleza do processo, que aliava outras pedagogias – esta era chamada de “Pedagogia da Roda” – mobilizou-me intensamente porque confrontava os discursos que ouvia a respeito do papel definidor das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), especialmente de computadores conectados em redes, na formação dos alunos.

Inquietava-me naquela narrativa a pergunta que nas aulas da disciplina de Educação, Comunicação e Tecnologias em curso no primeiro semestre de 2007 passei a fazer-me frequentemente: Como conceber que as Tecnologias de Informa-

¹ *O homem da Roda*. Revista Globo Rural. Edição 263, setembro 2006.

² Conforme define Trivinhos (2003, p. 168), “o conceito de Ciberespaço diz respeito a uma estrutura

ção e Comunicação (TIC) sejam tão definidoras para o processo de ensino-aprendizagem e de conexão de professores e estudantes ao processo global de informação, comunicação e de produção de conhecimentos, quando a realidade demonstra existir uma distância estarrecedora entre o universo das escolas que formam e educam com o acesso efetivo das mesmas às Tecnologias de Informação e Comunicação? E mais: Por que projetos como este da cidade de Curvelo continuam a receber prêmios internacionais pelo caráter inovador de suas singelas proposições educativas? O que este reconhecimento significa quando o confrontamos com os insistentes discursos sobre os perigos da perspectiva de sociedades como o Brasil estarem longe de serem incluídas digitalmente e, especialmente, com os discursos sobre a relação das tecnologias e as escolas?

Pensar a roda que educa e os fluxos de informação e produção de conhecimento em rede aponta para um contexto sobre as mudanças que atingem a sociedade global em todos os aspectos sócio, econômicos e culturais e, dentre deles, a própria Educação, no qual esta pesquisa se situa.

Para essa discussão coube trazer as “implosões de conceitos e teorias” apontadas por Trivinhos (2003) quando discute as transformações geradas a partir do surgimento do Ciberespaço², com reflexos estruturantes em todos os matizes da sociedade.

Mais do que o espírito de época da sociedade tecnológica de fim de século, marcado por um excesso de comunicação jamais visto e pela crise dos saberes em geral [...] -, é o ciberespaço que, na esteira das tecnologias informáticas, impõe a essa teoria um ultimato, convidando-a a fazer uma dura prova do real. [...] Ele redefine, rearticula e reescalona, de maneira original, todos os elementos pertencentes à dimensão tecnológica, sócio-cultural e política da comunicação, determinando novos rumos para as iniciativas acadêmicas voltadas para a crítica metateórica e a constituição de um novo modelo reflexivo. (2003, p. 167)

Do que se trata aqui é de apontar para os efeitos estruturantes da presença de um novo espaço comunicacional oferecido pelas Novas tecnologias de Informa-

² Conforme define Trivinhos (2003, p. 168), “o conceito de Ciberespaço diz respeito a uma estrutura infoeletrônica transnacional de comunicação de dupla via em tempo real, multimídia ou não, que permite a realização de trocas (personalizadas) com alteridades virtuais (humanas ou artificial-inteligência); ou numa só expressão conceitual, a uma estrutura virtual transnacional de comunicação interativa”.

ção e Comunicação estabelecidas em redes de fluxos globais, de conseqüências transformadoras. Trivinhos (2003) traduz algumas dessas transformações, que segundo ele, pressupõem “um macrodeslocamento social e cultural que vai do território ordinário para o ‘info-território’, isto é, da materialidade ciberespacial, o que não revela senão a existência, na sociedade, de uma estrutura midiática avançada em duplicidade paradoxal com as cidades concretas” (TRIVINHOS, 2003, p. 169).

É este duplo, portanto – em certo sentido não necessariamente paradoxal como quer Trivinhos (2003) –, que vemos surgir na roda premiada que educa e nas redes que apontam para um universo comunicacional novo, por onde deverão pulsar todos os processos sócio, econômicos e culturais globalmente estruturados em fluxos de informação e comunicação. Dessa forma, a Educação, premida por aquela que Brunner (2004) chama de 4ª Revolução, está sendo instada a responder, especialmente a partir de uma de suas instituições de maior relevância, a escola, às demandas dessa nova sociedade estruturada em redes.

Canclini (2008, 162) lembra que desde a primeira edição ocorrida em 2004, na cidade de Barcelona, Espanha, e também no segundo encontro em Monterrey, no México, tem-se discutido no Fórum Mundial das Culturas as articulações entre Desenvolvimento Sustentável e expansão do saber, especialmente nesta última edição sob o tema “Monterrey, ciudad del conocimiento”, tratou-se do papel dos avanços científicos-tecnológicos, baseados na informação muito mais do que na produção material.

O que sustenta as discussões sobre a visão que “dá liga” ao duplo apontado por Trivinhos (2003), isto é, os diferentes estágios em que se encontram as sociedades ao longo do globo, é o respeito à diversidade, que propõe a convivência entre os diversos modos de produzir e transmitir o saber de sociedades que desde sempre têm sido sociedades do conhecimento. Conforme Canclini:

Já não parece contraditório que recursos comunicacionais modernos como a televisão e internet contribuam para a expansão de medicinas tradicionais, ou que grupos indígenas utilizem programas computacionais para registrar e dar continuidade a seus mitos e cosmovisões. Existe uma interação às vezes cooperativa, às vezes conflitiva, entre formas antigas e modernas, tradicionais e científicas, de conhecimento³. (2008, p. 163. Trad. livre)

³ “Ya no parece contraditório que recursos comunicacionales modernos como la televisión e Internet contribuyan a la expansión de medicinas tradicionales, o que grupos indígenas utilicen programas computacionales para registrar y dar continuidad a sus mitos e cosmovisiones. Existe una interac-

A Educação sustentável deve levar em conta as diferenças, propondo-se a escutar as diferentes demandas dos grupos sociais, em respeito a sua diversidade cultural. Neste sentido, conforme Canclini (2008), é mais pertinente falar de uma Sociedade do Conhecimento, em lugar de Sociedade da Informação. “A concepção de uma sociedade do conhecimento habilita, em mudança, para perceber e explicar diferenças, desigualdades e contradições que fazem patentes outras dinâmicas sociais⁴” (CANCLINI, 2008, p.163. Trad. Livre).

Sociedade da Informação, contraditoriamente, efetiva rearranjos produtivos e sociais para utilização da informação e seu processamento digital como meios de aumentar a mais valia e o lucro. Canclini (2008) aponta contradições desse modelo:

Então, lograr um desenvolvimento social e cultural mais equilibrado no mundo dependeria que todos os países se integrassem à revolução digital e informacional, todos os setores de cada sociedade tenham acesso a ‘trabalhos inteligentes’ através das novas destrezas e à conexão com as redes de onde se obtém informação estratégica. Supõe-se que a tecnologização produtiva, a expansão dos mercados e sua integração transnacional incrementaram os benefícios econômicos. À medida que se logre o acesso direto e simultâneo à informação avançada, se democratizará a educação e melhorará o bem-estar da maioria. No plano político, crescerão as oportunidades de participação e se descentralizará a tomada de decisões.⁵(CANCLINI, 2008, p. 163. Trad. livre)

Uma das conseqüências da redução de conhecimento a informação seria, segundo Canclini (2008), repetir os mesmos problemas criticados no paradigma iluminista: “Ou seja, ver a educação como imposição de um tipo de racionalidade que asseguraria a priori a produção e transmissão de conhecimentos universais e verdadeiros⁶” (CANCLINI, 2008, p. 164).

ción a veces cooperativa, a veces conflictiva, entre formas antiguas y modernas, tradicionales y científicas, de conocimiento”.

⁴ “La concepción de una sociedad del conocimiento habilita, en cambio, para percibir y explicar diferencias, desigualdades y contradicciones que hacen patentes otras dinâmicas sociales”.

⁵ “Entonces lograr um desarrollo social y cultural más equilibrado en el mundo dependería de que todos los países se integren a la revolución digital e informacional, todos los sectores de cada sociedad accedan a ‘trabajos inteligentes’ a través de las nuevas destrezas y la conexión con las redes donde se obtiene información estratégica. Se supone que la tecnologización productiva, la expansión de los mercados y su integración transnacional incrementarán los beneficios económicos. Em la medida que se logre el acceso directo y simultâneo a la información avanzada, se democratizará la educación y mejorará el bienestar de la mayoría. Em lo político, crecerán las oportunidades de participación y se descentralizará la tomada de decisiones”.

⁶ “o sea ver la educación como imposición de um tipo de racionalidad que aseguraría a priori la producción y transmisión de conocimientos universales y verdadeiros.

Gaspar et al. (2000), ao discutir o futuro da educação em Portugal, afirmam acreditar na expansão do conhecimento através da educação popular como um grande veículo de conscientização e emancipação coletiva. Nesse sentido, propõem novos marcos civilizacionais que possam recuperar valores fundamentais. “A continuidade de uma lógica societal de feição individualista, consumista e predatória é insustentável”, dizem. Eles apontam assim para os processos gerados pela globalização, que a despeito de acentuar as interdependências, “nos planos econômico, político e cultural, numa lógica de consolidação de um sistema global, não deixa de intensificar as diferenças e as desigualdades [...]” (GASPAR et al., 2000, p. 16). Nesse sentido para eles, “a educação pode surgir assim como o instrumento privilegiado de um novo comunitarismo, que as novas tecnologias permitem que seja concebido à escala global”.

A mesma tese é defendida por Jaume Colomer (1999), que em entrevista a Doris Fialcoff (1999) afirma não ter dúvidas de que as cidades do futuro serão, necessariamente e por vocação, “cidades educadoras”.

As sociedades estão diante de um novo Renascimento urbano, a exemplo do movimento europeu que marcou a transição do período medieval. Isso não é uma idéia irrealizável, mas um desafio para desenvolver um novo comunitarismo e novas formas de vida em comum em oposição ao individualismo. (COLOMER, 1999, p.1⁷)

O raciocínio é de que a nova sociedade educativa, centrada na multiplicação de redes de informação e de comunicação, permitirá pensar e agir simultaneamente em nível global e em nível local, recuperando antigas cumplicidades e afinidades de vizinhança, agora "virtual", numa estratégia em que os próprios fatores da globalização são transformados em instrumentos de construção do novo paradigma.

A escola para Gaspar et al. (2000) situar-se-ia agora numa relação de concorrência com outras agências de educação (os meios de comunicação, a família, a igreja etc), numa situação de horizontalidade em que precisa conquistar e defender

⁷ Cf. Entrevista a Dóris Fialcoff. Extra Classe – Sinpro RS. Disponível em: <http://www.sinpro-rs.org.br/extra/nov_99/educacao_2.htm>. Acesso em: 21.jun.2007

o seu espaço e a sua especificidade. Para os autores, na sociedade educativa, estruturada em redes de educação e formação, a instituição escolar constitui apenas um nódulo entre outros, tendo perdido a antiga legitimidade de reclamar o monopólio da função educativa.

Assim, torna-se necessário redefinir e valorizar novos papéis para a escola, adequados a esta nova situação, e que correspondam a funções e objetivos que ela esteja em melhores condições de satisfazer, em comparação com as outras agências da rede educativa.

[...] Mais uma vez, este papel implica uma nova relação da escola com a informação e o conhecimento. Do que se trata é da capacidade de ajudar o aluno a gerir o seu próprio processo educativo, pelo que o paradigma transmissivo, ainda hoje dominante, não tem lugar na escola da sociedade educativa do futuro”. (GASPAR et al., 2000, p. 17)

A pesquisa aqui apresentada focou justamente na interface entre as práticas educativas baseadas no binômio educação-território e as tecnologias digitais, desenvolvidas por meio do foco na política pública transnacional em que se configura o Projeto Cidades Educadoras; em uma política pública do governo federal, o Programa Mais Educação, e de projetos desenvolvidos localmente pela ONG mineira Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD).

É nesse cruzamento que analiso esses exemplos de práticas que prevêm o alargamento das fronteiras educativas entre os espaços formais, não-formais e informais, quando busco marcar a tensão com as práticas culturais nos chamados “territórios informacionais” (LEMOS, 2007). Nesta perspectiva, a pesquisa que subsidia esta tese tem por seu objeto o *processo de territorialização das práticas educativas e suas interfaces com as Tecnologias de Informação e Comunicação*, cujo ícone maior é a internet. Esta, por sua tamanha importância, “passou a ser a base tecnológica para a forma organizacional da Era da Informação: a rede” (CASTELLS, 2003b, p. 7)

Discuto, nesse sentido, a centralidade das práticas que envolvem tanto a formação de redes escola-família-comunidade quanto daquelas situadas no ciberespaço, pelas quais formam-se identidades, produzem-se conhecimentos e valores. Nesse sentido, a pesquisa busca apontar para a realidade dos processos de territorialização centrados na ocupação e formação de redes de saberes que se constituem

no espaço das cidades, tensionando-os com a necessária desterritorialização dessas práticas, que também podem ser realizadas no sentido da apropriação das redes de culturas, conhecimentos e saberes encontradas no ciberespaço, visto como “rizoma” (DELEUZE & GUATTARI, 1995) e como espaço para novos agenciamentos sociotécnicos. A perspectiva aqui é a defendida por Deleuze & Guattari (1995) que veem a territorialização e desterritorialização como processos indissociáveis.

Essa perspectiva aponta para os dilemas e desafios postos aos educadores na tentativa de participar da construção de currículos que respondam às demandas formativas por uma educação significativa dos aprendentes inseridos numa sociedade de risco (BECK, 2010). As perguntas ainda mantêm-se clássicas: Que conhecimentos? Que saberes?, conforme ainda nos indaga a teoria educacional crítica e pós-crítica (cf. ARROYO, 2007; MOREIRA & CANDAU, 2007; ALVES et al., 2004; MCLAREN, 2000; SILVA, 2000; 2007, 2008; FREIRE, 1987; PRETTO, 1999, 2005a, 2005b, 2005c, 2006, 2008), com a firme convicção de que outras educações devem ser postuladas, em direção a um saber complexo e multirreferencial. “É preciso recompor o todo. É preciso recompor o todo para conhecer as partes”, insiste Morin (2007, p. 37), reportando-se à visão do antropólogo Marcel Mauss, para refletir sobre o caráter holístico com que concebe os saberes necessários à educação do futuro.

Esta pesquisa configura-se, em seu desenvolvimento, na visão de que as partes desse todo educacional que dialoga e configura identidades diárias em sujeitos aprendentes necessitam recompor o todo que potencialize as rodas, os pés de árvores, as redes locais de saberes, poderes e fazeres, e também as redes globais, cuja internet é seu ícone maior como “Espaço do saber” (LÉVY, 2007). Como diz Lévy, “sejamos franco: o Espaço do saber⁸ não existe” uma vez que é, no sentido etimológico, “um não-lugar. Não se realiza em parte alguma. Mas se não se realiza já é virtual” (LÉVY, 2007, p. 120).

O “Espaço do saber” deve, assim, ser reconhecido como uma virtualidade, uma recursividade em potência, cabendo aos homens, com suas “inteligências coletivas”, fazê-lo realizar.

⁸ Para Lévy (2007), o Espaço do saber seria um quarto espaço antropológico – após a Terra, o Território e a Mercadoria – estruturado num período de grandes revoluções técnicas, o “noolítico”, termo que o compara às grandes revoluções do neolítico.

Hoje, pelo lado das mercadorias, o Espaço do saber ainda se encontra submetido às exigências da competitividade e aos cálculos do capital. No Território, ele se subordina aos objetivos de potência e à gestão burocrática dos Estados. Na Terra, enfim, ele é absorvido nos mundos cerrados e nas mitologias arcaicas da *new age* ou da *deep ecology*, como se a diversidade da vida, os astros, as energias cósmicas, as grandes imagens do inconsciente coletivo não fossem continuamente produzidos pelos sonhos, signos e maquinações dos homens, como se houvesse uma natureza, como se a grande Terra não fosse delirante, plural, nômade. (LÉVY, 2007, p. 120-121)

Para esta investigação ficou clara a necessidade de uma abordagem teórico-metodológica complexa e multirreferencial para um campo de pesquisa profundamente marcado por uma variedade de contextos. Com esta perspectiva de leitura, análise e compreensão dos objetivos da pesquisa, lancei mão de uma combinação de fundamentos das teorias crítica e pós-crítica nesta investigação. Tadeu da Silva (2007), em “Documentos de Identidade” nos lembra da importância de combinar ambas “para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através da relação de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder” (SILVA, 2007, p. 147).

A partir do sentido de um ethos educativo ou uma pedagogia da aprendizagem para as cidades, estabelecemos uma abordagem culturalista, a qual toma as cidades como espaços de identidade e poder, assumindo o conhecimento oferecido pelas experiências que relacionam o binômio educação-território como parte inerente do poder, no sentido do que pressupõem as teorias pós-críticas. Nesse sentido, opero com Tadeu da Silva (2007) quando equipara educação a outras instâncias culturais, na perspectiva da “crítica cultural do currículo”.

Na adoção dessa perspectiva, busco compreender os modos de articulação das redes de saberes, poderes e fazeres por meio das experiências analisadas, que se realizam tendo a cidade como lócus educativo em sua interface com as tecnologias digitais. Considero que esses modos constituem estratégias para a realização de políticas culturais, que se apresentam tensionadas com as reais demandas de currículos formativos integrais, que necessitam desembocar em um conhecimento integrado, em redes que articulem as partes ao todo.

Como um todo complexo, lançamos mão também nessa abordagem de uma perspectiva histórico-cultural baseada na teoria crítica, no sentido de nos levar a

compreender conceitos fundamentais associados a essas relações de poder que se estabelecem quando se reúnem processos complexos da modernidade, com outros igualmente situados na alta modernidade ou pós-modernidade. Reconhecemos com Santos (1999) ser a sociedade humana o ponto de partida para a reconstrução intelectual de tempo, espaço e mundo como realidades históricas. “Essa realização dá-se sobre uma base material: o espaço e seu uso, o tempo e seu uso; a materialidade e suas diversas formas, as ações e suas diversas feições” (SANTOS, 1999, p. 21).

Com Santos (1999) adotamos as categorias de Espaço, compreendido como “o meio, o lugar material da possibilidade dos eventos” (p. 21) e o meio técnico-científico-informacional, cujas transformações associadas são as tomadas nesta pesquisa. “O meio técnico-científico-informacional é a nova cara do espaço e do tempo. É aí que se instalam as atividades hegemônicas, aquelas que têm relações mais longínquas e participam do comércio internacional, fazendo com que determinados lugares se tornem mundiais (SANTOS, 1999, p. 44)”.

Esta pesquisa qualitativa constitui-se em estudo descritivo, de cariz etnográfico em sua lógica de investigação, orientada, em suas perspectivas epistemológicas, conforme acima citado, por teorias críticas e pós-críticas. Dado o caráter peculiar do objeto, a coleta de dados baseou-se em instrumentos específicos, privilegiando-se a pesquisa documental, associada a etnotextos recursivos diversos – vídeos, entrevistas, depoimentos, fotografias, sites etc – grande parte deles coletada da internet. No caso dos dados levantados na internet, orientei-me pela netnografia, metodologia voltada a estudos e pesquisas em ambientes virtuais, originada da etnografia (MONTARDO & PASSERINO, 2006; AMARAL et al, 2008; AMARAL, 2008). Sua adoção, conforme Amaral et al. (2008, p. 35) “é validada no campo da comunicação pelo fato de que ‘muitos objetos de estudo localizam-se no ciberespaço’ (MONTARDO & ROCHA, 2005, p. 01) e demandam instrumental apropriado para sua análise”.

Os autores veem vantagem no método por considerá-lo menos dispendioso, menos invasivo, ser menos subjetivo e consumir menor tempo. No entanto,

o pesquisador quando vestido de netnógrafo, se transforma num experimentador do campo, engajado na utilização do objeto pesquisado enquanto o pesquisa (KOZINETS, 2007). Assim, o acesso à in-

formação enfrenta dificuldades igualmente proporcionais às dificuldades do pesquisador frente à utilização da tecnologia em si”. (MONTARDO et al., 2008a, p. 36)

No uso tanto da etnografia quanto da netnografia, o objetivo foi permitir uma aproximação ao objeto, a partir do levantamento amplo de dados diretos e/ou transversais associados ao foco da pesquisa, interessada em *analisar e compreender os processos de ampliação das fronteiras educativas, a partir do binômio educação-território e suas interfaces com as Tecnologias de Informação e Comunicação*.

Com o objetivo de uma compreensão intercristica dos dados coletados, utilizei-me da técnica da análise de discurso, buscando a aproximação ao complexo de significações produzidas por cada um dos atores envolvidos. Macedo alerta ao pesquisador sobre o processo de decodificação dos dados levantados, “cuja significação pode residir além do que está expresso” (MACEDO, 2006, p. 146).

Nesse sentido, a interpretação do material levantado convocou-me às necessárias indexalidades, contextualizando as interpretações, buscando-se apoiá-las em referenciais teóricos-epistemológicos num processo de intertextualidade crítica. O cruzamento dos dados dos objetos de análise indicados – o Projeto Cidade Educativa, o Programa Mais Educação e experiências do CPCD – permitiu-me inferir sobre o grau de interface dessas práticas com as TIC, sendo definidor para a compreensão das interrelações processuais que a presença das tecnologias nas práticas educativas ensejam.

Para a multirreferencialidade, os itinerários das pesquisas educacionais são, no entanto, vistos como processos, não como produtos. Segundo Macedo, no dizer de Ardoíno, “a multirreferencialidade trabalha a necessidade das articulações, das combinações, das conjunções face às heterogeneidades como realidades antropológicas” (MACEDO, 2005, p. 22). Ainda, conforme Macedo (2005), Edgar Morin descreve a perspectiva da abordagem complexa afirmando que “a complexidade é uma palavra-problema, não uma palavra-solução”(p.21). Ou seja, a complexidade é compreendida por Morin (2003, p. 147), como “desafio”, não como “resposta”.

Esta pesquisa buscou nos referenciais da complexidade e da multirreferencialidade como uma abordagem “que comporta a imperfeição, incertezas e contradições” (MORIN, 2003, p.148) e também considerou em seu desenvolvimento, a noção de um trabalho implicado.

Uma vez despertados, educadores-etnopedagogos começam a ver as escolas como criações humanas com sentidos, limites e possibilidades, e não se satisfazem em perceber os indicativos do fenômeno; querem interpretá-los radicalmente, com o compromisso de fazer ciência com consciência. (MACEDO, 2006, p. 45)

O argumento geral da tese é de que no processo de alargamento das práticas educativas centradas no binômio educação-território as estratégias para a implementação da chamada educação integral pouco dialogam com a cultura digital e a ciborguização dos aprendentes. A tese mostra a constituição de novas geografias para as aprendizagens, baseadas em pedagogias culturais articuladas a redes de saberes locais (escola-família-comunidade), mas que precisam realizar, ato contínuo ao processo de territorialização, as necessárias desterritorializações, que incorporem nos processos curriculares instituintes-instituídos, as potencialidades da cultura digital, no seio das dinâmicas de uma sociedade que se estrutura em redes.

Para desenvolver o argumento da tese, após essa Introdução, o segundo capítulo – *Percurso teórico-metodológico* – apresenta o problema e as questões de pesquisa, os principais conceitos que fundamentam o desenvolvimento da investigação (território, currículo, redes, aprendente cyborgue, espaços de aprendizagem) e em seguida a metodologia e os procedimentos metodológicos utilizados. O terceiro capítulo — *Cidades Educadoras e Tecnologias Digitais* apresenta e contextualiza a emergência do Movimento das Cidades Educadoras, articulando seu surgimento ao contexto da crise mundial da educação (década de 1960); analisa o papel das Cidades Educadoras e a relação que promove entre as tecnologias digitais e as aprendizagens nos diferentes espaços educativos das cidades. O quarto capítulo, *A práxis no projeto Cidades Educadoras*, faz uma análise das experiências práticas, com o objetivo de identificar os focos de atuação do projeto e em especial a execução das ações, projetos e programas ligados às tecnologias digitais pelas cidades-membros da AICE. No quinto capítulo, *A pedagogia como política cultural: a cidade educadora e a educação não-formal e informal como estratégia de ampliação das fronteiras educativas*, analisa as experiências do Programa Mais Educação e do CPCD, que propõem novas formas de pedagogia como estratégia de ampliação dos tempos, espaços e fronteiras educativas; problematiza seus desdobramentos em interface com as TIC e o Direito de Aprender. No capítulo sexto, *Cultura cyborgue e as novas*

geografias das aprendizagens: entre o território e o desterritório, é feita uma abordagem da cultura cyborgue, tensionando os currículos escolares com os processos de ciborguização juvenil, que dá lugar ao Aprendiz Cyborgue. O sétimo capítulo, *O aprendiz cyborgue e os novos (des) territórios educativos: o coletivo, o colaborativo e o comunitário*, são problematizadas as dinâmicas da Sociedade da Informação, em tensão com os processos formativos das novas gerações de aprendentes. São analisadas as transformações sociais e o currículo em rede e os processos de desterritorialização/re-territorialização como alternativas de resistência subjetiva dos sujeitos às novas demandas globais. Por fim, estão as *Referências* utilizadas na pesquisa.

2. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este capítulo trata das escolhas teórico e metodológicas feitas para o desenvolvimento da pesquisa. O capítulo está dividido em três partes: a primeira delas apresenta aspectos e questões relativos à pesquisa sobre educação e tecnologias. Aqui são apresentados o problema de pesquisa e as questões que norteiam a investigação. Na segunda parte, desenvolvo os principais conceitos utilizados para a análise: território, currículo, redes, aprendente cyborgue e espaços de aprendizagens. Na última parte, trago as considerações metodológicas, em que apresento uma discussão sobre as metodologias de obtenção e análise das informações, detalhando ainda os procedimentos utilizados.

As escolhas foram orientadas pelo problema de pesquisa da investigação aqui apresentada, qual seja, a *análise do processo de territorialização das práticas educativas e suas interfaces com as tecnologias de informação e comunicação* e pelas questões elaboradas para serem investigadas. Nesse processo, cabe uma advertência inicial de que a perspectiva aqui adotada é de que investigador e objeto investigado formam um todo, ou seja, “[...] marcado por seus traços culturais e suas interpretações e busca de significados da realidade que investiga, não pode fugir às suas próprias concepções de mundo” (TRIVIÑOS, 2007, p. 121). Sendo assim, essa relação é concebida como um sistema aberto, no sentido que observa Macedo (2005). “[...] Morin argumenta que conceber todo objeto ou entidade como fechados leva a uma visão de mundo classificatória, analítica, reducionista e de causalidade linear, *zeitgest* da física do século XVII ao século XX” (MACEDO, 2005, p. 28). Cumpre, assim, ao pesquisador, diante do método etnográfico de cariz complexo e multireferencial, lidar com o devir e as intermitências desse processo. Macedo (2006, p.156) pede para não esquecermos de que no processo formativo em pesquisa, “educar é uma forma de cuidado esperançoso, em que rigor, compreensão e co-construção não se excluem”.

2.1 PESQUISAR EDUCAÇÃO E (DES) TERRITÓRIOS

Nesta pesquisa o território é analisado do ponto de vista do alargamento das práticas educativas, que se instituem pela via dos desdobramentos da crise educativa mundial que tem seu auge no final da década de 1960 na Europa, Estados Unidos e América Latina. As tensões associadas à perda de centralidade da escola no processo formativo das gerações fazem surgir políticas transnacionalizadas (TEODORO, 2003) que enfocam a ocupação dos territórios das cidades, pela via da educação não-formal e informal, dentre elas, aquela a que se propõem as Cidades Educadoras. “Já não é a escola – tal como assinalamos nas duas primeiras etapas evolutivas da Cidade Educadora – a que utiliza a cidade, mas **o território que organiza um sistema educativo, como um elemento a mais dentro do qual existe a escola**” (VILLAR, 2001, p. 30. *Grifo meu*). O território nesse sentido, assume o papel de agente executor do processo de educação integral, em que participam família-escola-comunidade, articulada com agentes institucionais públicos e privados. O projeto educativo, numa estrutura integradora com a cultura, resulta ambas” inseparáveis no Plano Estratégico de desenvolvimento sustentável de um território”, completa Villar (2001, p. 30).

No processo de alargamento das práticas educativas organizadas no território, não só é privilegiado o papel de novos e antigos atores – a família e a comunidade -, como passam a ser revalorizados os espaços informais e não-formais de aprendizagens. A escola formal aparece como um dos artífices desse processo, articulando as diferentes redes de aprendizagem, em direção à noção de jornada ampliada e em busca da realização de uma educação integral. Embora tenha seu valor ressaltado (MOLL 2002-2003; 2008, 2009b; GOHN, 2004; GADOTTI, 1995), as tentativas de organização educativa trazem alguma desconfiança em relação aos riscos relacionados à consecução do modelo para os resultados da tarefa formativa.

Esses movimentos que promovem rearticulações de modelos de aprendizagens são aqui interpretados como processos de desterritorializações de práticas escolocêntricas, que se reterritorializam quando compreende a cidade como território-agente da tarefa educativa (VILLAR, 2001), especialmente no que diz respeito ao Projeto Cidades Educadoras. A tensão implicada no processo se estabelece quando os movimentos de territorialização/desterritorialização/reterritorialização pouco dialogam com os novos territórios e espaços de saber, que são os “territórios informacio-

nais” (LEMOS, 2007).

Desde a conclusão da minha dissertação em 2002 tenho voltado minha pesquisa-formação para a compreensão das práticas culturais em redes digitais, que por sua própria natureza, têm fortalecido a percepção sobre os movimentos de desterritorialização de tempos e espaços educativos. A pesquisa defendida na Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia teve como objeto os blogs como fenômeno comunicativo global com funções recursivas variadas, algumas das quais aplicadas à educação. A formação empreendida permitiu-me compreender os novos modos de existir das novas gerações, imersas em práticas culturais mediadas por tecnologias digitais, que em rede, têm transformado a face da sociabilidade contemporânea.

É nesse sentido que concordamos com Santos (2006), quando diz:

Para que o potencial comunicacional e interativo das TIC não seja subutilizado na educação, é necessário um investimento epistemológico e metodológico em práticas pedagógicas, de ações docentes e de pesquisa que apresentem conceitos e dispositivos que dialoguem com o potencial sociotécnico da cibercultura. Assim, é importante que no exercício da pesquisa e da formação docente vivenciemos experiências formativas que agreguem o potencial comunicacional das tecnologias com a implicação metodológica e epistemológica da pesquisa-formação. (SANTOS, 2006, p. 124)

As reflexões que empreendi na pesquisa que estruturou esta tese, a partir de diálogos promovidos ao longo desses quatro longos anos – seja no grupo de estudos (GEC), por meio de artigos, capítulos de livros, participação em congressos e eventos diversos⁹ –, promoveu em mim um olhar mais aberto sobre a expansão das

⁹ OLIVEIRA, Rosa Meire Carvalho de. Aprendizagem Mediada e Avaliada por Computador: a inserção dos blogs como interface na educação. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (Orgs.). **Avaliação da Aprendizagem em educação on-line**. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 333-346.

OLIVEIRA, Rosa Meire Carvalho de. Interfaces colaborativas e educação: o uso do blog como potencializador do processo de avaliação. In: DIAS, Paulo; OSÓRIO, António José (Orgs.). **Ambientes educativos emergentes**. Braga, Portugal: Universidade do Minho – Centro de Competência, 2008, p. 101-118.

COUTO, Edvaldo Souza; OLIVEIRA, Rosa Meire Carvalho de. et al. Limites e possibilidades da Educação a Distância. Um olhar sobre o sujeito da aprendizagem na evasão de cursos via internet. In: TENÓRIO, Robson; LORDELLO, José Albertino (Orgs.). **Formação pela pesquisa**. Salvador: Edufba, 2009.

OLIVEIRA, Rosa Meire Carvalho de. O ciberespaço e a escrita de si na contemporaneidade: repete o velho, o novo blog? In: AMARAL, Adriana; RECUERO, Raquel; MONTARDO, Sandra. **BLOGS.com**. São Paulo: Momento Editorial, 2010, p.55-74.

Dentre os eventos dos quais participei constam o X Congresso Internacional de Cidades Educadoras, São Paulo, 2008; e o Challenges 2007, considerado um dos maiores eventos acadêmicos sobre Edu-

práticas educativas, que tomam como seu locus especial as redes digitais. Nesse processo, discuti a importância do agenciamento dessas interfaces nas práticas curriculares diárias, articulando os saberes, vivências e experiências de uma juventude imersa na cultura digital, de forma a potencializar as aprendizagens, na relação das tecnologias digitais com os currículos.

Nesse cenário e dentro dos propósitos da presente investigação, um aspecto relevante a observar é que há uma tendência de crescimento de estudos que relacionam Educação e Tecnologias. Embora sejam incipientes na apropriação do conceito de territorialização/desterritorialização, demonstram, entretanto, importância para o conhecimento do estado da arte, contribuindo para o desenvolvimento do campo educativo.

Relevante nesse sentido é o recorte de pesquisa realizado por Barreto et al. (2006), quando analisa a produção de teses e dissertações brasileiras sobre Educação e Tecnologias. As análises foram feitas com base numa pesquisa encomendada pelo INEP, da qual participaram as pesquisadoras, que levantaram um total de 331 produções, sendo 242 dissertações, 47 teses e 42 artigos elaborados entre 1996 e 2002.

O recorte analisado priorizou parte desses dados, indicando um crescimento no número de produções no período. Foram analisados 88 documentos, sendo encontrados 66% dedicados à formação de professor a distância, um dos interesses de análise das autoras, sendo o outro ponto de interesse a incorporação das TIC às práticas pedagógicas. Um aspecto interessante a ser aproveitado são as modalidades educativas nas quais as pesquisas se situam, com o uso de terminologias EAD-P (Ensino a Distância-Presencial), Presencial e Virtual (on-line), que indicam uma categorização dos espaços (territórios físicos/virtuais) e modalidades comunicacionais mistas, assíncronas e síncronas.

O foco da pesquisa sobre a relação das tecnologias digitais na formação de professores encontrou a modalidade EAD-P distribuída em vários tipos de políticas de uso dessas tecnologias – TV escola, PROINFO, Outros, Programas e Cursos específicos, com registro de 59% do interesse dos trabalhos; na modalidade presencial da formação o foco ainda esteve baseado em conceitos como “uso de ferrame-

tas”, indicando um estágio anterior de compreensão das tecnologias, marcadas ainda como instrumentos (22% dos trabalhos); e o foco em ambientes virtuais que ocupou 18% do interesse das pesquisadoras. Desse conjunto, depreende-se que o foco do interesse das pesquisas encontradas privilegia três tipos de tecnologias: a informática, TV e vídeo e TIC em geral.

A pesquisa aponta que embora em números absolutos não se registre grande incidência das pesquisas com foco na formação de professores em ambientes de redes digitais, a educação on-line, nos dois últimos anos do período pesquisado (2000-2002) adquire relevo, o que expressa, conforme as pesquisadoras, “que a aprendizagem por meios eletrônicos redimensiona as categorias tempo-espaço e, nesses termos, aponta para a ruptura com a demarcação da sala de aula e da escola, pelo menos na configuração histórica conhecida por todos” (Barreto et al., 2006, p. 36).

Cardoso (2008) vai nos lembrar que em relação às pesquisas que têm a cidade como objeto de estudo no campo educacional, há atualmente três correntes de pesquisas: A primeira, ancorada na geografia, tem na chamada “Didática Urbana” o referencial para as reflexões sobre a vida na cidade. Os estudos se dão em torno dos trabalhos de “Didáctica del medio urbano” concentrados na Faculdade de Educação da Universidade de Barcelona e reunidos em torno da Revista IBER de Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia (1995). Esta linha é operada pelos professores por meio de ações como cursos de férias, com roteiros e itinerários; evolução da cidade, bairros. No Brasil ainda, conforme Cardoso (2008), é “tímida” a pesquisa, “firmada em torno de Ferreira (1996), Gelpi e Shäeffer (1999) e Carlos (1999)”.

A segunda corrente de investigação, também com forte presença em Barcelona, é a que adotamos aqui nesta pesquisa, relacionada aos estudos das Cidades Educadoras. Cardoso (2008) lembra que “suas propostas não situam-se no campo da pesquisa acadêmica, apesar de vários de seus membros serem ou terem sido eminentes pesquisadores ligados às universidades” (CARDOSO, 2008, p. 11), estando associadas, em termos diretos, conforme abordamos nesta pesquisa, ao desenvolvimento e aplicabilidade do “modelo de Barcelona”, instituído por ocasião dos Jogos Olímpicos de Barcelona.

Defendemos nesta pesquisa, no entanto, que a expansão do Projeto das Cidades Educadoras também está associada ao interesse de implementação de “ma-

cropedagogias reformistas” (GONZALEZ & TRILLA, 2005) que veem na cidade um lócus importante da ampliação das fronteiras educativas, como alternativa aos problemas enfrentados pelo modelo escolacêntrico, dentro do cenário da crise mundial da educação e dos problemas estruturais do capital globalizado. Embora Cardoso (2008) não chegue a mencionar em seu trabalho, o cenário de desenvolvimento da pesquisa acadêmica sobre Cidades Educadoras dá-se primordialmente na Espanha, Portugal e Brasil, com trabalhos cujo enfoque têm em boa medida, o processo de territorialização dessas práticas, conforme destacamos com os trabalhos na Espanha de: (AGUDO et al. 2003a, 2003b; FILMUS, 1997; TRILLA-BERNET, 1997, 1993; VILLAR, 2001; VINTRÓ, 2003; GOMEZ-GRANELL, 2003; FERNANDES et al., 2007); Em Portugal de: (PINTO, 2004; MARQUES & MOREIRA, 2009; SIMÕES, 2010); no Brasil, pelos trabalhos de: (MOLL, 2002-2003; 2008; HIDALGO, 2008), dentre outros.

Já a terceira corrente, segundo Cardoso (2008, p. 11), tendo como foco a cidadania, só recentemente recebeu o interesse de pesquisadores. “Sua linha investigativa tem ligações com a construção da cidadania a partir da ausência de espaços de construção da mesma: a escola que tem por lugar a cidade, conforme pode-se verificar em CORREIA (1998)¹⁰”.

É, portanto, no contexto da contribuição no campo da pesquisa educacional que trata da relação entre educação e tecnologias e suas interfaces com o território que compreendemos a relevância desta pesquisa. Por buscar ampliar as análises e reflexões sobre as correlações de práticas educativas que se dão tanto em territórios físicos quanto virtuais, e ao ver nelas a necessidade de uma maior articulação e integração, a partir da compreensão de seus movimentos de territorialização e desterritorialização que também incluam as tecnologias digitais e a cultura produzida no ciberespaço.

É nesse cenário que se insere o problema da investigação – *análise do processo de territorialização das práticas educativas e suas interfaces com as Tecnologias de Informação e Comunicação*. A partir do problema colocado, a pesquisa buscou responder as seguintes questões: Que lugar ocupam as Tecnologias de Informação e Comunicação no Projeto Cidades Educadoras? Que estratégias são utili-

¹⁰ Cf. CORREIA, Teodósia Sofia Lobato. **A pedagogia das cidades e a construção da identidade cidadã**. ANPED, 1998.

zadas pelos diferentes atores (ONGs, governo) no processo de ampliação das práticas pedagógicas que têm a cidade como território educativo? De que forma dialogam as práticas pedagógicas localizadas em territórios físicos com as novas gerações de aprendentes, que já nasceram envoltas e participantes da cibercultura? Que alternativas se configuram no desafio de promover o conhecimento em rede, que leve em conta não somente o território físico, mas também os novos territórios informacionais, que ligam cidades e redes?

2.2 EIXOS TEÓRICOS DA PESQUISA

2.2.1 Território-Desterritório

O Território quer perenizar fronteiras, hierarquias, estruturas. Em contrapartida, o Espaço do saber está sempre em estado nascente. Emerge perpetuamente dos atos e histórias singulares que animam os intelectuais coletivos. Não é jamais estruturado *a priori*, pelo contrário: ele exprime cartograficamente, torna visíveis tranças de durações subjetivas e forçosamente imprevisíveis.

(LÉVY, 2007, p. 156, em “A Inteligência Coletiva”; grifo, no original)

Esta pesquisa demonstra que a relação entre educação e territórios é antiga, iniciada ainda na Grécia com a noção de homem integral encontrada na *Paideia* e aulas em praças públicas que remetem a Platão. A ideia de que todos os lugares podem ser lugares educativos, podem ensinar alguma coisa, surge dessa tradição histórica, que remete à educação a metáfora do oleiro em sua tarefa de moldar o barro. E como lembra Brandão, “a educação é o território mais motivado deste mapa” (1981, p. 26).

O conceito de território aqui aplicado é inspirado em Deleuze & Guattari (1995), estando também definido no trabalho de Guattari & Rolnik (1996):

“[...] o território pode ser relativo tanto a um vivido quanto a um sistema percebido no seio do qual o sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, esté-

ticos, cognitivos. (GUATTARI & ROLNIK, 1996, p. 323)

Deleuze & Guattari (1995) lançam-se, com sua “metodologia do rizoma”, ao desafio de desvelar o potencial das “multiplicidades”, uma alusão clara aos dualismos em que a sociedade moderna por séculos se viu engendrada. Em oposição ao modelo de árvore, o rizoma traduz-se em campo aberto, em rede sem centro, de individualidades, de devires, em espaços e tempos livres e de vetores que as atravessam, e que, conforme Deleuze e Guattari (1995), constituem territórios e graus de desterritorialização.

As noções de território e desterritório atravessam esta pesquisa, não apenas no substantivo “território”, mas se metaforiza, buscando carregar e oferecer ao campo educacional as reflexões que os conceitos contêm. Embora já tenham sido interpretadas como “dualistas”, “antagônicos” incorrendo-se assim num paradoxo interno ao próprio sentido que enuncia (MACHADO apud HAESBAERT, 2007), está claro que como os autores definem, representam puro “movimento”, abertura, transformação, devir.

É essa característica que concebo na interpretação dada aqui nesta pesquisa, quando a noção de território, fechada num tempo medieval, de posse, de identidade, de lutas e poder, remete “os intelectuais coletivos” (LÉVY, 2007) que compõem as redes e espaços de saber do campo educacional, a refletirem sobre a contigüidade movente do conceito, centrada na noção de desterritório.

Lévy (2007) faz questão de nos remeter ao que encontramos no território:

O intelectual coletivo inverte as relações entre o tempo e o espaço instauradas pelo Território. O leitor está lembrado de que o Território constrói sua duração a partir de um dentro e de um fora. Para controlar, orientar os devires, usa dispositivos espaciais: muros, canais, guichês, pontes elevadiças, labirintos burocráticos, intermináveis círculos concêntricos de exclusão e de pertença. (LEVY, 2007, p. 154).

O território nesse sentido é posto para, associado ao binômio educação-território que se instaura nas cidades por meio de pedagogias específicas, interrogar os movimentos que buscam desterritorializar o território escolacêntrico e reterritorializar o espaço urbano.

Na noção desenvolvida por Deleuze & Guattari (1995), o território é produto de agenciamentos, sendo a territorialidade uma característica desses agenciamentos, que se moldam nos movimentos concomitantes de territorialização e desterrito-

rialização tanto dos coletivos de enunciação quanto de corpos maquínicos – máquinas sociais, corpos humanos, corpos cósmicos. Os dois processos implicam assim em seus movimentos centrípetos e centrífugos, os processos de interioridade (territorialização) ou de campos de fuga (desterritorialização), num contínuo em que se processam constantes reterritorializações (HAESBAERT, 2007).

Nesta pesquisa apontamos em nosso objeto para agenciamentos específicos mobilizados por políticas transnacionais e locais que operam uma pedagogia da cidade. Nesse processo de territorialização de práticas educativas que têm efeito em 13 cidades-membros da Rede Brasileira de Cidades Educadoras e mais de 1.500 municípios do Programa Mais Educação, além dos seis municípios que compõem o foco das atividades do CPCD, engendra-se o alargamento das práticas socioeducativas que dão base a propostas de educação integral.

A pesquisa discute o fato de os movimentos de territorialização, desterritorialização/reterritorialização situarem-se na emergência da cibercultura e da experiência dos novos sistemas de aprendizagens on-line, tratando-se dessa forma, da passagem da ideia de estado formativo, sociedade pedagógica para uma sociedade em rede (CASTELLS, 2003a; 2003b).

Nesse sentido, ao refletir sobre as estratégias de ampliação das fronteiras educativas que se utilizam do binômio educação-território, aponta-se para o seu contraponto: os movimentos de desterritorialização e reterritorialização ancorados nas redes digitais de informação e comunicação. No dizer de Lévy (2007) o ciberespaço apresenta-se como um “Espaço de saber”, um espaço antropológico – espaço de significações –, que reúne características encontradas no modelo do rizoma de Deleuze & Guattari (1995). “O espaço do saber acolhe metamorfoses topológicas; cada intelectual ou imaginante coletivo nele abre planícies, topos, minas, novos céus. E em cada área se desenvolve uma quantidade de significações, uma maneira de significar” (LÉVY, 2007, p. 146).

Como espaço antropológico, o Espaço do saber é um quarto espaço a ser ocupado, tendo sucedido os espaços Terra, Território e Mercadoria. Nessa condição, instaura um tempo que em termos de transformações equivale ao período neolítico, no qual se inscreve o Espaço do Território, constituído nos últimos 12 mil anos. Enquanto que a partir do período neolítico, opera-se como identidade a inscrição territorial, a escrita, a geometria e a cartografia, acompanhada da instituição Estado; o Espaço do Saber é para Lévy (2007) considerado “a idade do espírito”, ou o “perí-

odo noolítico”, no qual “a pedra não é mais o sílex, mas o silício dos microprocessadores e da fibra óptica” (LÉVY, 2007, p. 122). A identidade das práticas é associada às competências, à cooperação nômade e hibridação contínua, sendo o ciberespaço o grande espaço de agenciamentos da economia do conhecimento, um período no qual as qualidades humanas são acentuadas.

2.2.2 Redes

Na sociedade em rede a organização do sistema dos *media* e a sua evolução estão em grande parte dependentes dos modos como nos apropriamos socialmente deles. É através da forma como atribuímos papéis sociais de informação, entretenimento, acção e organização a cada *media* que desenhamos as redes de interdependência entre eles.

(Gustavo Cardoso, em “Os media na Sociedade em Rede”)

Esta investigação trabalha com a perspectiva defendida por Castells (2003a) de que o uso e apropriação das tecnologias de informação e comunicação é que irá “amplificar o seu poder ao infinito” (p.69), à medida em que os usuários dela se apropriam e a redefinem.

Usuários e criadores podem tornar-se a mesma coisa. Dessa forma, os usuários podem assumir o controle da tecnologia como no caso da internet. Há, por conseguinte, uma relação muito próxima entre os processos sociais de criação e manipulação de símbolos (as forças produtivas). Pela primeira vez na história, a mente humana é uma força direta de produção, não apenas um elemento decisivo no sistema produtivo (CASTELLS, 2003a, p. 69).

No novo paradigma da tecnologia da informação (FREEMAN, 1998, cf. CASTELLS, 2003a, p. 107), baseada na microeletrônica e telecomunicações, essa apropriação se estabelece no uso das redes digitais, uma das características desse novo paradigma, que em seu conjunto representam a base material da sociedade da informação.

“A lógica das redes” é descrita por Castells (2003a) como a terceira dentre as

características do novo paradigma, presente “em qualquer sistema ou conjunto de relações, usando essas novas tecnologias da informação” (p. 108)¹¹.

A rede passa, então, a ser o *topos* (o lugar) por meio da qual se estrutura a economia de base “informacional, global e em rede”, assim definida por Castells (2003a). É sobre essa lógica que operam as redes globais que processam informação e comunicação de forma distribuída, e que no argumento desenvolvido nesta pesquisa – por oferecerem um potencial de mediação importante para a sociedade contemporânea –, devem ter sua apropriação redimensionada no contexto educativo. “A lógica do funcionamento de redes, cujo símbolo é a internet, tornou-se aplicável a todos os tipos de atividades, a todos os contextos e a todos os locais que pudessem ser conectados eletronicamente” (CASTELLS, 2003a, p. 89).

Redes, no entanto, nesta pesquisa, é um conceito aplicado para as diferentes formas com que se dão as mediações, tanto no ciberespaço¹² quanto nos territórios físicos das cidades, em seus espaços formais, não-formais e informais onde se realizam as partilhas e aprendizagens entre os diversos atores envolvidos (família-escola-comunidade). Nesse sentido, esta investigação busca problematizar os limites pedagógicos das redes de territórios físicos quando fecham-se em rodas de poderes, fazeres, saberes e enclausuram-se sem levar em conta outros poderes, fazeres, saberes disponíveis em sistemas de cognição distribuída, nos quais se configuram as redes digitais de informação e comunicação.

As redes estabelecidas nas tecnologias da roda encontradas na metáfora das Tecnologias de Aprendizagem e Convivência (TAC) do Programa Mais Educação e nas experiências do CPCD vão ao encontro do estabelecimento de redes discursivas importantes, conforme ressalta Warschawer (2001) na experiência vivenciada

¹¹ Segundo Castells (2003a, p. 108-109) as outras características do novo paradigma seriam: 1ª - A informação como matéria-prima – Apresentada como primeira característica, cuja marca principal é de que “são tecnologias para agir sobre a informação, e não apenas informação para agir sobre tecnologias”; 2ª - Penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias – Refere-se à segunda característica, sendo definida como a capacidade de a informação moldar todos os aspectos da existência humana, individual ou coletiva, uma vez que é parte integral de toda a atividade humana; 4ª - Flexibilidade – Quarta característica, associada a valores como reversibilidade, reconfiguração das organizações e instituições, decorrentes do alto grau de mudança e fluidez dos processos no paradigma da tecnologia da informação; Convergência tecnológica – Quinta característica do novo paradigma, reunindo tecnologias antigas em um sistema integrado, como microeletrônica, telecomunicações/rádiodifusão, optoeletrônica e os computadores, todos integrados ao sistema de informação

¹² Conforme Lévy (1999, p. 17), o ciberespaço ou rede consiste no “novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material de comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”.

em pesquisa-formação com foco nas articulações entre rodas e redes.

Assim, em vários momentos na Escola, cada Roda, como um sistema de interações, interagia com outras Rodas. Rodas de Alunos, Roda de Professores, Roda de Professores de Roda, Roda do Núcleo Estratégico e Rodas de Pais que se articulam entre si de maneira complexa, pois um professor, que ora é participante com seus pares na Roda de Professores, será o coordenador de outra Roda, numa classe de alunos. E essa mesma classe terá, em outro momento, um outro professor organizando seus trabalhos coletivos. A coordenadora pedagógica participa da Roda do Núcleo Estratégico mas coordena as Rodas de Professores e a Roda dos Professores da Roda. Para não falar dos outros espaços onde trocas acontecem cotidianamente, como na sala de professores. (WARSCHAUER, 2001, p. 301).

A reflexão que esta investigação traz demonstra a minha inquietação sobre a amplitude das redes estabelecidas pelas tecnologias da roda, indagando em que medida conseguem inserir em seu raio de ação e atenção os “territórios informacionais” (LEMOS, 2007), no que diz respeito às interfaces com as redes digitais de formação e comunicação. Neste ponto, a pesquisa oferece ao debate temas que relacionam aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais nos quais estão estabelecidos os processos ligados à chamada revolução das tecnologias, problematizados no diálogo com diversos autores, a exemplo de Alves et al. (2004), Arroyo (2007), Castells (2003a, 2003b), Lemos (2006, 2007), Lévy (1999, 2007), McLaren (2000), Pretto (1999, 2005a; 2005b, 2006; 2008), Santos (1999, 2007), Teodoro (2003) e Tedesco (2002, 2006).

Por um lado, ao discutir a ampliação das fronteiras educativas, traz ao debate os efeitos da chamada “cultura da virtualidade real”, na qual estão inseridas as novas gerações de aprendentes.

E a comunicação, decididamente, molda a cultura porque, como afirma Postman “nós não vemos ...a realidade...como ‘ela’ é, mas como são nossas linguagens. E nossas linguagens são nossos meios de comunicação. Nossos meios de comunicação são nossas metáforas. Nossas metáforas criam o conteúdo de nossa cultura”. Como a cultura é mediada e determinada pela comunicação, as próprias culturas, isto é, nossos sistemas de crenças e códigos historicamente produzidos são transformados de maneira fundamental pelo novo sistema tecnológico e o serão ainda mais com o passar do tempo. (CASTELLS, 2003a, p. 414).

Por outro lado, reporta-se aos riscos e “vazios” associados à disjunção entre uma nova sociedade estabelecida em rede e seus processos de aprendizagens, que não levem em consideração uma educação e um currículo antenado com os devires de uma sociedade na qual as tecnologias, em especial a internet e sua estrutura em rede distribuída, como afirma Castells (2003b, p. 7-8), “é o tecido de nossas vidas”, tornando-se a alavanca de transição para uma nova forma de sociedade - a sociedade em rede. Por isso, nos adverte.

A menos que, deliberadamente, se construam pontes culturais, políticas e *físicas* entre essas duas formas de espaço, poderemos estar rumando para a vida em universos paralelos, cujos tempos não consegue encontrar-se porque são trabalhados em diferentes dimensões de um hiperespaço social. (CASTELLS, 2003a, p. 518).

Considerar, portanto, a urgência e pertinência da “cultura da virtualidade real” é estar atento às mudanças significativas que atingem em cheio todas as instâncias sociais, e, dentre elas, aquelas implicadas nos processos de subjetivação da cultura pelas novas gerações de aprendentes. A simbiose crescente entre “*phusis*” e “*tekhne*” nos coloca em meio a uma “cyborg society”, uma sociedade onde o humano e o tecnológico se constroem mutuamente”, afirma Lemos (1996, p.1). Nesse sentido, a realidade da tecnocultura não pode ser mais encarada como “dilema”, porque este, conforme nos adverte Castells (2003a), “é, provavelmente, um problema infundado”, uma vez que “a tecnologia é a sociedade e a sociedade não pode ser representada ou compreendida sem suas ferramentas tecnológicas” (CASTELLS, 2003a, p. 43).

2.2.3 Aprendizente Cyborg

Agora: – Como criar uma artistagem docente? O ponto-limite que detona nossos deviresdocentes é o inexperimentado, o imperceptível, o impensável, o inominável, o indizível, o inimaginável, o intolerável. Graças ao acontecimento e ao impessoal, a vida é disputada à morte; e esta obtém valor somente por revelar a vida. A individuação mostra, de um lado, a vida; enquanto a morte fica do lado do Eu: “Toda vida é, obviamente, um processo de demolição” (Deleuze, 1998, p.157).

(Sandra Mara Corazza, em “O docente da diferença”)

A relação da juventude com as tecnologias tem se alargado cada vez mais, ampliando os sentidos do ver, escrever, ouvir e complexificando os modos de ser e estar no mundo. Autores como Couto (2009), Couto et. al. (2008), Lemos (1996, 2006, 2007), Pretto (2006, 2009), Quevedo (2008), Ribeiro et al. (2009), Sales (2010), Tapscott (1999) observam um processo de “ciborguização juvenil”, manifestado, “não apenas na conduta jovem-máquina, mas também nos modos de conduzir a vida, em que fronteiras culturais são permanentemente contestadas, confundidas, subvertidas, transgredidas”, conforme lembra Sales (2010, p.20).

A relação com as tecnologias seriam assim paradigmáticas nos modos de subjetivação dos sujeitos contemporâneos, que tanto mais se naturalizam quanto mais próximas do corpo estão, lembra Santaella (2003). Dentre tais objetos, os celulares estariam na vanguarda da computação ubíqua pela capacidade desenvolvida de prover usuários de tecnologia de localização, conectividade à internet e reconhecimento de voz. As funções que os celulares oferecem são o atrativo para os jovens, imersos em mensagens de SMS, jogos, fotos, vídeos e música, quando os aparelhos em suas funcionalidades, transformam-se em MP3 e apresentam sistema de localização em GPS.

Em **O tempo das Tribos**, Maffesoli (2006) já havia chamado a atenção para esses fluxos que retornavam os modos de ser e conviver dos sujeitos pós-modernos a arcaísmos, nos quais as formas de convivialidade e sociabilidade retratavam um retorno a formas nômades, fusionais, emocionais de que atualmente se revestem as tribos pós-modernas. As redes, vistas por Deleuze e Guattari (1995) como “rizomas”, que em suas características de conexão e heterogeneidade fazem com que “qualquer ponto desse rizoma pudesse ser conectado a qualquer outro” (1995, p.15), desenharam a arquitetura ideal para esse gregarismo.

Nesta investigação o processo de subjetivação juvenil na relação com as tecnologias é refletido a partir da evolução tecnológica, que está transformando as relações entre o ensino e a aprendizagem tradicionais. Garoian & Gaudelius (2001) falam de uma “Cyborg pedagogy” (Pedagogia cyborgue), encarregada de performar um sentido de resistência ao ensino-aprendizagem tradicional, a partir das redes de informação e comunicação, especialmente a internet. Na mesma linha, McPeeters (2010) defende uma “Teoria da Aprendizagem Cyborgue” que estaria transformando

as fronteiras do ensino-aprendizagem tradicionais, antes marcadamente influenciadas pela meritocracia, agora substituídas por processos mais democráticos proporcionados pela participação em rede. “De fato, a construção de barreiras está se tornando menos relevante. Nômades não disputam barreiras e cyborgues são nômades” (MCPHEETERS, 2010, p.38).

O processo de aprendizagem cyborgue vê na ciborguização da cultura a atualização do potencial transformador do virtual, numa perspectiva na qual as propriedades do sistema reticular impregnam as relações de aprendizagens estabelecidas. Nesta pesquisa tratamos de um *plus*, um novo estágio evolutivo do ‘aprendente cyborgue’. A Teoria da Aprendizagem Cyborgue é reforçada pelas práticas sociais dos aprendentes cyborgues, a partir das novas relações que estabelecem com os espaços híbridos, no uso também de tecnologias móveis e ubíquas. Estabelece-se, assim, um plus nessas relações, com a realização de práticas sociais que constituem suas identidades entre plugs ou ‘espaços de lugar’ e nós de redes ou ‘espaços de fluxos’ (CASTELLS, 2003a) que estruturam fisicamente as redes virtuais de informação e comunicação.

É feita uma análise evolutiva do surgimento do termo *cyborg* – “um organismo cibernético, um híbrido de máquina e organismo, uma criatura da realidade social tanto quanto uma criatura de ficção”¹³ (HARAWAY, 1991, p. 149. Trad. livre) – a partir dos trabalhos desenvolvidos por Clynes & Kline (1960), Haraway (1991, 1995), Kunzru (1997), dentre outros autores, adotando com Manoj (2001, p.181), a interpretação de que “o cyborgue é visto como um estado do desenvolvimento tecnológico”. Nesse sentido, são aprofundadas as noções desse processo evolutivo do estágio protético ao interpretativo, chegando até ao ubíquo, por meio do diálogo com Allen (1998); Angus et al. (2001); Castells (2003a); Couto (2009); Canevacci (2005); Deleuze & Guattari (1995); Garoian & Gaudelius (2001); Manoj (2001); McPheeters (2010); Lemos (1996, 2007); Maffesoli (2006); Mattern (2005); Prensky (2008); Pretto (2008, 2009); Quevedo (2008); Ribeiro et. al. (2009); Rocha (2010); Santaella (1998, 2003, 2007, 2010); Souza e Silva (2006); Stone (2009); Tapscott (1999); Trivinhos (2003); Virilio (2005); Weiser (1991), visando problematizar as tensões que envolvem os educandos em seus processos de aprendizagens contemporâneos,

¹³ “A cyborg is a cybernetic organism, a hybrid of machine and organism, a creature of social reality as well as a creature of fiction”.

premidos por currículos disjuntivos, demarcados por redes ainda fortemente localizadas em territórios físicos, que apresentam dificuldades de se apropriar das potencialidades e virtualidades de um currículo hipertextual.

2.2.4 Currículo

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

(Tomaz Tadeu da Silva, em “Documentos de Identidade”)

Com menos de um século de vida, a tradição curricular brasileira já adquiriu relevância científica e pedagógica. Desde as décadas dos anos 1920/1930 quando se dá a origem do campo curricular no Brasil, com forte influência norte-americana e de autores europeus associados à Escola Nova, registra-se o seu desenvolvimento. As primeiras contribuições estão associadas aos trabalhos de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, dentre outros, quando se assiste às importantes inovações implementadas com as reformas educativas propostas por Anísio Teixeira entre 1930-1950, que resultaram na experiência das Escolas-Parque.

Pacheco (2005, p. 8) situa as primeiras obras sobre currículo no Brasil, nos anos 1950/1960, com os trabalhos de João Roberto e Mariana Couto. A década de 1970 dá lugar a trabalhos de linhagem “tecnicista”, a partir de trabalhos de Lina Traidi e Dalila Sperb; já na década de 1980 têm lugar os escritos freireanos e também aqueles desenvolvidos por Saviani. A partir da década de 1990, registra-se uma “significativa” produção no campo curricular brasileiro, sobretudo, com obras de Antônio Flávio Moreira, Tomaz Tadeu da Silva e Alfredo Veiga Neto, dentre outros.

Esse panorama, em linhas rápidas, reflete o avanço das teorias do currículo, cuja tendência atual centra-se, no Brasil, em vertentes críticas e pós-críticas, que têm no pós-estruturalismo a análise social e cultural predominante.

A constatação pós-moderna coloca em questão o papel das “grandes narrativas” e da noção de razão e racionalidade que têm sido centrais ao projeto cognitivo moderno e, derivadamente, àquilo que entendemos como conhecimento educacional (currículo). Ao mesmo tempo, a “virada linguística” descentra o sujeito soberano, autônomo, racional, unitário, sobre o qual se baseia nossa compreensão convencional do conhecimento e da linguagem e, naturalmente, da educação e do currículo. Nessa visão, é a linguagem, o discurso e o texto que ganham importância central. Isso tem que ter consequências profundas e importantes, não apenas para a forma como analisamos o currículo, mas também para a forma como vamos organizá-lo. São essas consequências que ainda não têm sido suficientemente exploradas, mas que devem ganhar crescente atenção. (MOREIRA & SILVA, 2005, p. 34).

Conforme Silva (2007), as teorias críticas e pós-críticas marcam uma diferença em relação às teorias tradicionais, quando o autor vê estas últimas ocupadas em lançar questões sobre quais conhecimentos devem ser selecionados para merecerem ser considerados partes de um currículo.

Sua questão central seria, pois, não tanto “o quê?”, mas “por quê?”. Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder. (SILVA, 2007, p. 16-17).

É nesse sentido que o currículo é compreendido como um “território contestado” (GIROUX, 2008; SILVA, 2007, 2008; SIMON, 2008; MOREIRA, 2004; MOREIRA & SILVA, 2005).

As teorias do currículo não estão, nesse sentido, situadas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras teorias”. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo *epistemológico social*. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado (SILVA, 2007, p. 16. Grifo, no original).

Para Moreira & Silva (2005), o currículo passa a ser concebido “não apenas na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingentes. O currículo é uma arena contestada, é uma arena política” (p. 21).

Nesta pesquisa trabalho com a perspectiva da “Crítica cultural do currículo”, a qual concebe o currículo como terreno de produção e criação simbólicas (SILVA, 2007, 2008; SIMON, 2008; GREEN & BIGUN, 2008; GIROUX, 2008; GIROUX & MACLAREN, 2004). Nesse sentido, Educação e currículo “são partes integrantes de um processo de produção e criação de sentidos, de significações e sujeitos” (MOREIRA & SILVA, 2004, p. 27).

Como artefato cultural produtor de identidades, o currículo é visto como saber em sua concepção conteudística; também como poder, enquanto sustentáculo de relações ideológicas; mas é nas relações entre saber e poder presentes no currículo que as teorias contemporâneas vêm se debruçar, em especial, aquelas de vertente pós-estruturalista. “O currículo, ao lado de muitos outros discursos, nos faz ser o que somos. Por isso o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que construção do conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos” (SILVA, 2008, p. 167).

Concebida no seio dos Estudos Culturais, a “Crítica cultural do currículo” reflete a tendência contemporânea da Teoria Curricular, implicada na noção de ampliação das fronteiras educativas para além do espaço escolar, revelando maior capilaridade entre diferentes instituições sociais, como Educação e mídia, por exemplo. Dessa forma, passa a valorizar sistemas alternativos de mediação para além da cultura científica, colocando ênfase em outros sistemas e processos culturais que também ensinam, que também possuem uma pedagogia e, dessa forma, não apenas a escola, como também outros locais de produção semiótica (meios de comunicação, cinema, música, literatura etc) são considerados como inseparáveis na relação entre cultura e poder.

Esse aspecto é ressaltado por Simon (2008), que alerta sobre a necessidade de um exame cuidadoso dos modos de sua produção.

Organizado no interior de modos particulares de produção semiótica, o processo de escolarização está implicado na formação de regimes discursivos que definem aquilo que conta como recurso material ou social e, ao mesmo tempo, produzem, organizam e regulam ideias e

concepções sobre quais ações são possíveis e legítimas. Como tal, as escolas constituem locais de *política cultural*, organizadas através de modos de produção semiótica que empregam variadas tecnologias culturais para representar, exhibir e facilitar a mediação de asserções de conhecimentos sobre o mundo e sobre nós mesmo/as. (SIMON, 2008, p. 68. Grifo, no original).

As escolas nesse processo seriam vistas como “máquinas de sonhos”, encarregadas de um conjunto de práticas – organizacionais, curriculares e pedagógicas –, entendidas por Simon (2008, p. 68) como “tecnologias culturais”, capazes de “promover um processo organizado e regulado de produção de significados”. Para Giroux (2008), “Os Estudos Culturais desafiam a suposta inocência ideológica e institucional dos/as educadores/as convencionais ao argumentar que os/as professores/as sempre trabalham e falam no interior de relações histórica e socialmente determinadas de poder” (GIROUX, 2008, p. 86).

É assim que nesta investigação as pedagogias encontradas em meus objetos de análise: o Projeto Cidades Educadoras; Programa Mais Educação e experiências do CPCD são compreendidas como “tecnologias culturais” (SIMON, 2008), que refletem a implementação de políticas culturais específicas de ampliação de fronteiras educativas dentro do binômio educação-território. A noção de pedagogia como tecnologia cultural é problematizada no interior de um currículo centralmente regulado por atos constituídos em redes formadas por rodas articuladas pela escola em torno de atores como família-comunidade, dentro de relações que privilegiam as culturas locais.

Deste ponto de vista, a cultura é concebida em seu sentido antropológico, em que se enfatizam os significados que os grupos compartilham, ou seja, os conteúdos culturais. Cultura, conforme Moreira & Candau (2007) identifica-se, assim, “com a *forma geral de vida* de um dado grupo social, com as representações da realidade e as visões de mundo adotadas por esse grupo”. Assim, “a expressão dessa concepção, no currículo, poderá evidenciar-se no respeito e no acolhimento das manifestações culturais dos(as) estudantes, por mais desprestigiadas que sejam” (p. 27. *Grifo, no original*).

Essas representações são aqui tensionadas por um discurso centralmente marcado por uma nova sensibilidade estética, produzida no seio da tecnocultura ou cibercultura. Esta, conforme define Lévy (1999), traduz “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valo-

res que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. O termo especifica, “não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (LÉVY, 1999, p. 17).

A noção de currículo como artefato cultural mediador entre conhecimentos, valores e identidades é também problematizada com o chamado “Direito de Aprender”, e a partir de uma articulação intercrítica com aspectos sócio-econômicos, políticos e culturais, refletido o papel das Tecnologias de Informação e Comunicação para a ampliação das fronteiras entre rodas e redes. Com bem nos lembra Giroux (2008):

Vale a pena observar que a juventude contemporânea não depende apenas da tecnologia do livro e da cultura do livro para construir e afirmar suas identidades; em vez disso eles/elas se enfrentam com a tarefa de encontrar seu caminho numa paisagem cultural descentrada, não mais presa nas amarras da tecnologia da imprensa, de estruturas narrativas fechadas ou na certeza de um futuro econômico seguro. As novas e emergentes tecnologias que constroem e posicionam os/as jovens representam terrenos interativos que atravessam ‘a linguagem e a cultura, sem exigências narrativas, sem complexidades de caráter...A complexidade narrativa deu lugar à complexidade do design; a estória deu lugar a um ambiente sensorio (Parkes, 1944, p. 50)’. (GIROUX, 2008, p. 98-99).

Como atos de significação, os currículos em roda e em rede são concebidos nesta pesquisa como inseridos em relações de poder, território contestado, “em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e arbítrio de outros” (MOREIRA & SILVA, 2005, p. 28). Para Bordas & Silva (2008), “a perspectiva comunitária e suas formas e representações, níveis de consciência e pertinência de indivíduos aos grupos permitem compreender os processos identitários e as transformações de indivíduos em sujeitos comunitários. Nesse sentido, os autores compreendem que “ampliar formas de compreensão e reflexão sobre o tema é, sem dúvida, um investimento emergente e ambicioso” (p. 40).

Nesta perspectiva, a política cultural implicada nos discursos da Pedagogia da Cidade; Pedagogia da Roda (e outras) e Pedagogia da Mandala é compreendida como textos que produzem subjetividades, verdades, valores. “Quando se pratica pedagogia, age-se com a intenção de se criar experiências que, de determinadas maneiras, irão estruturar e desestruturar uma série de entendimentos de nosso

mundo natural e social” (GIROUX & SIMON, 2005, p. 98). A mesma lógica é aplicada à cibercultura, também problematizada a partir de sua contextualização e significação que a situa como vetor e resultante de uma sociedade globalizada, informacional e estruturada em redes.

Apresentados os eixos teóricos, lembramos que na configuração desta pesquisa, eles se interconectam na fundamentação apresentada. Território, Redes, Aprendizagem Cyborgue e Currículo são partes integrantes do problema de investigação, compondo, assim, em seu conjunto, o referencial teórico que estrutura esta pesquisa. Após este desenvolvimento, apresento a seguir considerações sobre a metodologia utilizada, no objetivo de contextualizar as escolhas teóricas e as perspectivas adotadas.

2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Deixados claros no capítulo anterior os critérios teóricos-metodológicos adotados na realização da pesquisa qualitativa, assumi naquele momento a postura própria de uma etnografia crítica, elaborada com base nos referenciais da teoria crítica da Complexidade e Multirreferencialidade. Os procedimentos metodológicos visando analisar e compreender os processos de territorialização das práticas educativas e suas interfaces com as Tecnologias de Informação e Comunicação foram estabelecidos para uma pesquisa descritiva, a qual toma como referente maior a descrição densa e o profundo valor às fontes (MACEDO, 2004).

Dada a natureza específica da própria investigação, cujo campo empírico demonstrou-se multifacetado, optei por uma pesquisa bibliográfica, objetivando levantar dados, cruzar fontes e informações com o objetivo de mapear o contexto e os “modos de existência” dos fenômenos envolvidos. Gil (2007, p. 65) observa que a adoção da pesquisa bibliográfica como método para o delineamento da pesquisa consiste em vantagem ao investigador, permitindo-lhe “a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

No trabalho analítico e interpretativo busquei uma compreensão dos fenômenos investigados, a partir dos dados coletados pelo levantamento bibliográfico,

associado a um olhar sobre o campo empírico no qual os processos contextualizados e datados se desenvolvem. Para esta tarefa, foi adotado, conforme mencionado no Capítulo I, procedimento de netnografia, uma vez que os levantamentos foram realizados em sítios variados, na internet. O objetivo foi realizar um certo trabalho constituído, conforme sugere Fischer (2002 apud SALES, 2010, p. 45), “em garimpar textos, imagens, coisas ditas, visibilidades (técnicas e procedimentos gerados institucionalmente), aceitando a precariedade desses mesmos ditos e, ao mesmo tempo, multiplicando-os relacionalmente e organizando-os em unidades provisórias”.

A metodologia aplicada foi a análise do discurso, que visou identificar os mecanismos de relações de poder embutidos, bem como as formas de resistência aos mesmos. A análise do discurso, conforme Rocha & Deusdará (2005, p.3) “propõe o entendimento de um plano discursivo que articula linguagem e sociedade, e n-tremeadas pelo contexto ideológico”. Dada a abrangência das fontes, optou-se por privilegiar um enfoque nos dados levantados que contribuísse para uma compreensão alargada das relações de poder e subjetivas instituídas. Por meio desses procedimentos e a partir da perspectiva teórica abordada, a pesquisa teve por objetivo analisar os processos de territorialização das práticas educativas ancoradas no binômio educação-território e as interfaces com as Tecnologias de Informação e Comunicação, que passo agora a descrever.

3. CIDADES EDUCADORAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Este capítulo contextualiza a emergência do Projeto Cidades Educadoras. O objetivo é fazer emergir as teorias que sustentam o programa ideológico e filosófico do chamado Movimento das Cidades Educadoras¹⁴, ao identificar os princípios, visões e valores que norteiam o projeto; os atores envolvidos; levanta o papel da Carta das Cidades Educadoras, dos congressos, da dimensão gestora dos municípios e dos cidadãos, enfim a contribuição dos diversos atores para a proposta de uma pedagogia das cidades. O argumento desenvolvido é que a emergência do Projeto Cidades Educadoras dá-se num contexto macro de “pedagogização da sociedade”, quando a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) propõe o ressurgimento de um ethos educativo para as cidades, como saída para a crise mundial de ensino, a partir da formulação de uma educação integral para os cidadãos. Neste particular, interessa-nos para efeito desta tese identificar e analisar o papel das tecnologias digitais no contexto das Cidades Educadoras e a relação que o Movimento das Cidades Educadoras promove entre as tecnologias digitais e as aprendizagens nos diferentes espaços educativos das cidades.

3.1 AS CIDADES EDUCADORAS E A *PAIDEIA* COMO INSPIRAÇÃO

O Movimento das Cidades Educadoras surgiu no ano de 1990, na cidade de Barcelona, Espanha, com a realização do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras. Organizado pela Prefeitura de Barcelona, o evento teve como ponto de partida a proposta da educadora catalã Marta Mata (1926-2006) de discutir “um ideal cívico e educativo que se plasmou no conceito de Cidade Educadora” (POZO, 2008, p.5).

À época prefeito de Barcelona¹⁵, Pasqual Maragall (2008, p.15) lembra que

¹⁴ Cf. AICE. Disponível em: <http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_iaec.html>. Acesso em: 21.jun.2008.

¹⁵ Pasqual Maragall i Mira foi prefeito da cidade de Barcelona durante quinze anos, entre 1982-1997. Em 1986, Barcelona foi escolhida para sediar os Jogos Olímpicos de 1992. A organização dos jogos

Marta Mata – conselheira de Educação de Barcelona entre 1987 e 1995 – representava em si mesma “uma declaração de princípios” assumidos pela geração da Institución libre de Enseñanza e o Institut-Escola¹⁶, à qual ele próprio também pertenceu.

[...] Era a geração dos anos 30, a geração da República, aquelas que em anos convulsivos e em um país quebrado, havia confiado nos valores supremos da educação e da cultura para resolver os problemas do atraso secular e de difícil convivência que arrastava a Espanha¹⁷. (MARAGALL, 2008, p.15. Trad. livre).

Nasceriam aí os fundamentos filosóficos que sustentariam o “modelo de Barcelona” (MARAGALL, 2008; VINTRÓ, 2003), criado na gestão de Maragall por ocasião dos preparativos dos Jogos Olímpicos de 1992, que viria ser a base do Projeto Cidades Educadoras.

Defendíamos um poder próximo às pessoas [...]. Defendíamos que as escolas deviam ser geridas pela cidade, pelo município, perto das famílias e do professorado. Mas também, pode ser que isso seja o mais importante, sabíamos que as cidades educam. Que uma cidade com maneiras, com uma arquitetura bem educada, com um urbanismo a serviço de todos, com um trânsito pacificado, com uma taxa de vitimização reduzida, com a vontade de aproximar a tomada de deci-

gerou uma transformação e uma projeção da cidade sem precedentes. Foi presidente entre 2003-2006 da Generalidade da Catalunha. AICE (2008, p. 15. Trad. Livre).

¹⁶ A Institución Libre de Enseñanza (ILE) foi fundada em 1876 por um grupo de catedráticos dentre os quais Francisco Giner de los Rios, Gumersindo de Azcárate e Nicolás Salmerón, separados da Universidade por defender a liberdade de cátedra e negar-se a ajustar seu ensino aos dogmas oficiais em matéria religiosa, política ou moral. A tarefa educadora do grupo foi seguida à margem dos centros universitários do estado, mediante a criação de um estabelecimento educativo privado, cujas primeiras experiências se orientaram com o ensino universitário e mais tarde para o ensino primário e secundário. De 1876 até a Guerra Civil de 1936, a ILE se converteu no centro de gravidade de toda uma época da cultura espanhola e em causa para a introdução na Espanha das mais avançadas teorias pedagógicas e científicas que se desenvolviam fora das fronteiras espanholas. Sob a influência de Giner e a IEL se empreenderam desde organismos públicos, importantes reformas nos terrenos jurídicos, educativo e social e foram criados organismos como o Museu Pedagógico e a Junta para a Ampliação de Estudos. Em torno da Junta e do Museu cristalizaram desde 1907 até 1936 tentativas de reforma científica e educativa que deram lugar a iniciativas pioneiras como o Instituto-Escola, as bolsas pra ampliar estudos no estrangeiro, as colônias de férias, a Universidade Internacional de Verão ou as missões pedagógicas, atuantes durante a Segunda República. Disponível em URL: <<http://www.fundacionginer.org/historia.htm>>. Acesso em 2.mai.2010

¹⁷ “Era La generación de los años treinta, la generación de la República, aquella en años convulsos y en un país quebrado había confiado en los valores supremos de la educación y de la cultura para resolver los problemas de atraso secular y de difícil convivencia que arrastraba España”.

são das pessoas, dos bairros, dos coletivos diversos, é mais provável que criem mais cidadania do que muitos programas educativos por mais bem intencionados que sejam. [...] É com esse espírito, com a ideia de que, efetivamente, a cidade pode e deve ser um marco educador, que agora faz quase vinte anos, surgiram as Cidades Educadoras. (MARAGALL, 2008, p.16. Trad. livre)¹⁸

Maragall (2008) relembra que nos anos anteriores aos Jogos Olímpicos, o “modelo de Barcelona”, foi apresentado por ele durante várias viagens à Europa e Estados Unidos. “Aquele modelo despertou interesse em todas as partes” (p.15). Vintró (2003, p.44) revela que o modelo aplicado foi construído em torno do equilíbrio entre vetores como “crescimento econômico, transformação urbanística e bem-estar, coesão social e participação cidadã”, resultado, dentre outros fatores, do desenvolvimento e aplicação de diferentes planos estratégicos, como o Plano de Desenvolvimento Econômico e Social, Plano Integral de Desenvolvimento de Serviços Sociais, o Plano Estratégico do Setor Cultural e o Projeto Educativo de Cidade.

Dentro do Movimento o conceito de Cidades Educadoras foi “cunhado e assumido” em 1989 pelo Ajuntamento de Barcelona (BELLÓT, 2008, p.19), portanto, um ano antes da realização do I Congresso. Propunha, conforme a autora, dois significados: de uma proposta integradora da educação formal, não-formal e informal e também de “um compromisso político, público e ativo” envolvendo diversos atores. Além das famílias e escolas, municípios, associações, indústrias culturais, empresas e outras instituições e coletivos.

O conceito de Cidades Educadoras é compreendido a partir dos princípios da Carta das Cidades Educadoras, que busca sustentar o ideal “cívico e educativo” proposto no I Congresso (1990). “[...] A cidade educadora é aquela que, consciente do papel fundamental das cidades na educação das pessoas manifesta a vontade e o compromisso de incidir de maneira intencional e sistemática sobre a ação educativa que tem lugar na cidade” (COLOMER, 1999, p.8)¹⁹. Nesse sentido, toma o espa-

¹⁸ “Defendíamos que las escuelas debían ser gestionadas por la ciudad, por el municipio, cerca de las familias y del profesorado. Pero también, y puede que esto sea lo más importante, sabíamos que las ciudades educan. Que una ciudad “con maneras”, con una arquitectura bien educada, con un urbanismo al servicio de todos, con un tránsito pacificado, con una taxa de victimización reducida, con la voluntad de acercar la toma de decisiones a las personas, a los barrios, a los colectivos diversos, es más probable que cree ciudadanía que no muchos programas educativos, por bienintencionados que sean [...] Es con este espíritu, con la idea que efectivamente, la ciudad puede y deber ser a la vez marco y agente educador, que ahora casi veinte años, surgieron las ‘ciudades educadoras’ ”.

¹⁹ Cf. FIALCOFF, Dóris. Entrevista com Jaume Colomer. Eu educo, tu educas. Extra Classe- Sinpro-RS. Disponível em: <http://www.sinpro-rs.org.br/extra/nov_99/educacao_2.htm>. Acesso em:

ço urbano como agente visando desenvolver todas as suas potencialidades educativas, incorporando para isso os princípios de uma cidade educadora.

A função educadora, conforme a Carta, traduz-se na capacidade de assumir uma intencionalidade e responsabilidade com o desenvolvimento de seus habitantes. Essa função educadora ultrapassaria as funções tradicionalmente desenvolvidas pelas cidades – econômica, social, política e de prestação de serviços – para estimular a formação integral de seus habitantes, a partir de uma proposta integradora de educação formal, não-formal e informal.

Pensamos que para alcançar este desenvolvimento estratégico, a educação deve ser um instrumento básico. A formação é possível desde muitos âmbitos da vida cotidiana, posto que as pessoas aprendem e se educam no transcurso de toda a vida, por isso a cidade pode passar de um simples cenário da ação educativa para converter-se em agente educador. Devemos deixar então de considerar as diferentes formas de educação e aprendizagem como independentes das outras e articular a complementariedade dos âmbitos e momentos da educação (CABEZUDO, 2006, p.2. Trad. livre)²⁰.

Dessa forma, conforme entende a AICE, o objetivo das Cidades Educadoras é atingido “quando toda a cidade está voltada para cuidar integralmente do cidadão, ajudando a promover políticas e ações que impulsionem a qualidade de vida das pessoas, seu compromisso com o espírito de cidadania e os valores de uma democracia participativa e solidária” (Carta das Cidades Educadoras, 2004).

Dentre os mecanismos para se atingir os objetivos constam, segundo Bosch (et al., 2008, p.274. Trad. livre)²¹:

- 1) a coordenação dos estímulos educativos em uma concepção de educação permanente;
- 2) a informação;

21.jun.2007

²⁰ Pensamos que para lograr este desarrollo estratégico, la educación debe ser un instrumento básico. La formación es posible desde muchos ámbitos de la vida cotidiana, puesto que las personas aprenden y se educan en el transcurso de toda su vida, por ello la ciudad puede pasar de ser un simple escenario de La acción educativa para convertirse en agente educador. Debemos dejar entonces de considerar las diferentes formas de educación y aprendizaje como independientes las unas de las otras, y articular la complementariedad de los ámbitos y momentos de la educación.

²¹ “1. la coordinación de los estímulos educativos, en una concepción de educación permanente; 2. la información; 3. la ordenación urbana, el urbanismo; 4. la formación específica de los educadores profesionales; 5. el asociacionismo; 6. la comprensión de los lenguajes urbanos; 7. la acogida de los inmigrantes; 8. la propia identidad”.

- 3) a coordenação urbana e o urbanismo;
- 4) a formação específica dos educadores não-profissionais (as famílias);
- 5) o associativismo;
- 6) a compreensão das linguagens urbanas;
- 7) a acolhida dos imigrantes;
- 8) a própria identidade.

A inspiração para o modelo político viria da *polis* grega (POZO, 2008; TRILLA, 1997) configurando-se o direito de acesso a uma Cidade Educadora como desdobramento da participação ativa dos cidadãos.

3.1.1 O modelo grego

Na Grécia, a *paideia* encarna o ideal de educação que oferecerá à *polis* o homem adulto perfeito, principal legado cultural entre gerações. “A ideia de educação representava para ele [o homem grego] o sentido de todo o esforço humano. Era a justificação última da comunidade e individualidade humanas”, lembra Jaeger (1995, p.7), em sua monumental obra *Paideia: a formação do homem grego*.

A *polis* era ao mesmo tempo uma expressão geográfica e política. O termo designava tanto a cidade quanto a população submetida a sua soberania (PLATÃO, 1999), indicando a força atávica que unia o cidadão político aos destinos da cidade. A *paideia*, como ideal de formação harmônica desse homem adulto e livre, compara a educação a um oleiro em sua tarefa de moldar o barro (JAEGER, 1995, p.13). A missão de moldar corpo e consciência do homem perfeito estendia-se por toda a vida com um único objetivo: garantir o pleno desenvolvimento de suas capacidades éticas e artísticas para servir à *polis* como cidadão participativo.

Os gregos ensinam que a educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes. É o exercício de viver e conviver é o que educa. Portanto, é a comunidade quem responde pelo trabalho de fazer com que tudo o que pode ser vivido e aprendido da cultura seja ensinado com a vida – e também com a aula – ao educando (BRANDÃO, 1981, p.47).

A educação grega do “homem vivo” está baseada na formação do corpo e do

espírito por meio de uma proposta que privilegia o belo (imagem ideal) e o bom (*kalos kagathos*). Formar o homem grego era formar para a vida, desenvolver nele uma consciência global, cultivada de dentro, a partir do espírito e de valores intrínsecos à tarefa de servir à comunidade. Daí que o *arete* (o mais alto ideal cavaleiresco), o conjunto de virtudes do nobre grego, era inculcado desde muito cedo pela própria essência política, social e cultural da *polis* em que vivia, definida no respeito às tradições e na sua missão de servir à comunidade.

O sentido formativo do homem grego estaria assentado no termo *Bildung* (formação, configuração), designando no sentido grego e platônico a essência da educação. “Contém ao mesmo tempo a configuração artística e plástica, e a imagem, a “ideia”, ou tipo normativo [...]” (JAEGER, 1995, p.13). Significando dizer que o homem grego da *paideia* figura para a humanidade como modelo de validade universal, que se tornou a grande marca do seu legado cultural.

Em sua obra, Jaeger (1995) deixa claro que em se tratando de *paideia*, o sentido empregado é mesmo “formação”, diverso em sua raiz, do termo educação. “A formação manifesta-se na forma integral do homem, na sua conduta e comportamento exterior, na sua atitude interior. Nem uma nem outra nasceram do acaso, mas são antes produtos de uma disciplina consciente” (1995, p.24).

Silva (2003) esclarece que em sua origem semântica, o pólo educar, do latim *educare*, designa tanto o desenvolvimento intelectual ou moral como físico; já o conceito de formar, do latim *formare*, aponta para uma profunda transformação de todo o ser, configurando o saber, o saber-fazer e o saber-ser (2003, p.26-27). Na formação, o sentido aproximar-se-ia daquele dos gregos quando põe em jogo o aspecto ontológico. Formar equivaleria a educar, uma vez que como a educação, a formação agiria sobre a totalidade do indivíduo.

Percebe-se, portanto, que a educação na cidade diretamente associada ao conceito de *paideia*, envolve desde o princípio uma gramática pedagógica (o que ensinar, como ensinar, quem ensina, a quem ensinar, onde ensinar); política (com que finalidade formar); ética e estética (com que valores formar e que tipo de homem formar); de classes (a quem formar), cultural (que valores transmitir), dentre muitas outras, que confrontam “o campo de luta” (GADOTTI, 1995) da tarefa da Educação.

Nesse sentido, como veremos a seguir, quando reaparece mais recentemente, a pedagogia política na cidade converte-se em pedagogia política da cidade, com a finalidade de incorporar o espaço urbano à educação (seja formal, não-formal ou

informal) do cidadão, como forma de desenvolvimento. O fim da educação deixa de ser o cidadão, pleno do ideal de “homem vivo”, perfeito. Subverte-se o ideal de formação permanente de homem em processo pelo objetivo de alcançar a elevação do nível de desenvolvimento econômico-social por meio da participação de cidadãos ativos em cidades educativas e, mais tarde, educadoras.

3.1.2 Para além da *paideia* grega

Essa perspectiva que vê a cidade como agente educador, que passou a partir de 1990 a ser incorporada como princípio da Carta das Cidades Educadoras, também se apóia em outras pedagogias. Trilla (1997) observa que a ideia de cidades educativas ou educadoras além da *paideia* grega, está assentada em utopias renascentistas, como a Cidade do Sol, do escritor Tommaso Campanella²². Além disso, segundo afirma, o conceito foi “intuído” por renovadores pedagógicos no Século XX, como John Dewey (1859-1952) e o Movimento da Escola Nova²³, Freinet e seus seguidores; P. Goodman, o Movimento de Cooperação Educativa na Itália; a experiência da chamada Escola sem paredes e a Educação Popular de Paulo Freire, no Brasil.

Embora de conteúdo diverso, essas pedagogias, conforme Trilla (1997), tinham como motor o desejo de tirar as escolas do isolamento e vinculá-la ao seu entorno. Pode-se, segundo ele, considerar até ideias extremadas como as que apresentou Ivan Illich, em “Sociedade sem Escolas” (1971), ao defender a dissolução

²² Trata-se Escritor italiano a sua obra Cidade do Sol (1623), de caráter idealista, é comparada a obras universais, como Utopia, de Thomas Morus e A República, de Platão. A obra foi escrita, na qual Campanella descreve sua visão de uma cidade ideal. Trilla-Bernet (1997, p.14) aponta para o aspecto de a cidade ter nas paredes os sete ciclos que a formavam, os quais traziam toda a ciência acumulada até aquele momento. O objetivo era oferecer às crianças, acompanhadas dos mais velhos, a possibilidade de instruir-se passeando por suas ruas.

²³ O escolanovismo acredita que a educação é o exclusivo elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, aptos a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nessa sociedade. De acordo com alguns educadores, a educação escolarizada deveria ser sustentada no indivíduo integrado à democracia, o cidadão atuante e democrático. Cf. “Escola Nova e o movimento de renovação do ensino”. Disponível em: <<http://www.educador.brasilecola.com/gestao-educacional/escolanova.htm>>. Acesso em: 3.mar.2009.

total da escola do tecido social. As ideias de Illich têm sido tomadas hoje como metáfora para denunciar o distanciamento existente entre o currículo escolar e o mundo dos estudantes, quando se enfatiza o discurso de que “a escola acabou” ou de que “a escola está morta” (REIMER, 1979).

Em trabalho mais recente, Gonzalez & Trilla (2005) situam o ressurgimento da cidade enquanto espaço educativo em torno do que denominam “Macropedagogias educativas reformistas”, um conjunto de trabalhos desencadeados pelos estudos de Coombs (1968)²⁴, Faure (1973) e Delors (1996) que apontam a cidade como locus importante de ensino-aprendizagem. Os trabalhos apresentam-se como tentativas de refletir e buscar alternativas aos problemas enfrentados pela educação, a partir da crise que se estabelece mundialmente e alcança seu ápice no final da década de 1960.

A conhecida “crise” do sistema de ensino esteve cristalizada em um cenário de revoltas populares e de descontentamento geral, simbolizados nas passeatas estudantis de Paris no ano de 1968, e em várias partes do mundo. A crise desdobrou-se em perspectivas sombrias para a educação em um mundo pós-guerra que se reerguia, a partir de denúncias sobre a ineficiência dos sistemas educativos que criava obstáculos à formação para o trabalho; carência de recursos para investimentos; dificuldades na educação de nível superior; necessidade de maior regulação da demanda de acesso à educação e burocracia. “Agora, ao invés de apresentá-la [a escola] como um dos motores de transformação e melhoria da sociedade ou como instância promotora do desenvolvimento econômico e social, é denunciada como um mecanismo importante para a reprodução das desigualdades sociais”, afirma Ferreira (2006, p.114).

Além do conhecido trabalho de Bourdieu e Passeron (1964), na França, sobre os estudantes universitários, no qual denunciaram a existência de um caráter classista da universidade e terminaram por influenciar os movimentos estudantis, a autora cita os trabalhos de Touraine²⁵ e de Lipset²⁶ sobre a mesma temática, e de Collins

²⁴ O livro foi publicado no Brasil em 1976 pela editora Perspectiva, com prefácio à edição escrito pelo próprio Coombs.

²⁵ Considerado o mais importante sociólogo da década de 1960, Alain Touraine (1925 -) participou diretamente como um intelectual de esquerda, dos conflitos que mobilizaram a França naquele período. Ligado à escola da Sociologia do Trabalho, Touraine escreveu obras importantes como “Lutte étudiante” (1978), “Sociologie de l’Action” (1965) e “La Société post-industrielle” (1969). Seu trabalho tem sido relevante a partir da década de 1990, como chave dos debates sobre Ciências Sociais. Tem influência sobre temas como ação social, movimentos sociais, democracia e modernidade. Cf. DIANI,

(1967)²⁷, nos Estados Unidos. A tendência segundo Ferreira (2006), radicaliza-se na década seguinte com o livro *A Reprodução*, de Bourdieu e Passeron (1975) e *Aparelhos Ideológicos de Estado*, de Althusser (1970). “Em seu conjunto afirmam a educação como local de exercício do poder a serviço dos grupos sociais que dominam o conjunto da sociedade” (p. 114). Além desses problemas, a autora lembra:

No nível econômico, os problemas decorrentes da crise do petróleo, do movimento de concentração das empresas transnacionais, da superprodução, de um certo esgotamento dos recursos naturais e da difícil integração dos países subdesenvolvidos ao sistema mundial, são aspectos a destacar” (FERREIRA, 2006, p.116).

É a partir deste quadro que as “Pedagogias macroeducativas reformistas” vêm refletir e apontar saídas para a crise e a reforma do sistema de ensino, tendo dentre as propostas aquela indicada por Coombs (1968), de uma integração entre a educação formal, não-formal e informal. Seriam assim, “macroeducativas”, conforme Gonzalez & Trilla (2005), por buscarem tratar globalmente das questões educativas, seja em âmbito formal quanto no aspecto não-formal ou informal, detendo-se mais na política e na planificação educativa do que necessariamente nos aspectos internos e didáticos das instituições de ensino. Por outro lado, “reformistas”, conforme os autores, dizem respeito ao fato de advogarem mudanças nos sistemas educativos, mas sem colocar em questão importantes aspectos sociais, políticos e econômicos que os estruturam.

[...] Em geral, a parte projetiva desse discurso é de signo progressista, mas expressada com a suficiente generalidade e retórica como para que possa ser assumida sem compromissos expressos pelo

M. & CLARK, J. Alain Touraine. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=Gkg0jpX5JEkC&pg=PA127&lpg=PA127&dq=alain+touraine+diani+e+clarck&source=bl&ots=plBd5fe4ai&sig=0Jhl9xZa2kuw0M1rp7R853X81cl&hl=pt-BR&ei=AbcrStPvJJ-Mtge3tuG2CA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1>. Acesso em: 15.fev.2009. *Grifo meu*.

²⁶ Sociólogo norte-americano de ascendência russa, Seymour Martin Lipset (1922-2006) conviveu diretamente com os conflitos sociais que estouraram em vários estados americanos. À época professor em Berkeley dedicou um livro à compreensão desse movimento inicial, que se estendeu a várias outras universidades a partir de fins de 1964. É autor de “Political Man: The Social Bases of Politics” (1960). Compreendia que nas sociedades industriais avançadas, as análises sociológicas estavam substituindo as ideologias, contribuindo para a explosão de uma fase pós-política. *Grifo meu*

²⁷ Sociólogo americano, Randall Collins (1941-) destacou-se como pensador a partir dos finais da década de 1960, quando oferece críticas ao modelo funcionalista da educação, que se presta à reprodução e à seleção. Dentre seu conjunto de obras se impõem temas como a desigualdade social, a violência, o conflito e a democracia. *Grifo meu*.

mais amplo setor do espectro político-democrático: estes autores e obras – significativamente vinculados ou auspiciados por organismos internacionais – têm podido ser citados sem necessidade de fazer um grande alarde de hipocrisia ou cinismo, pela direita, a esquerda e o centro. As aportações destas pedagogias macroeducativas destacam-se mais no diagnóstico a fazer do estado da educação do que pelas realizações práticas que têm gerado. (GONZALEZ & TRILLA, 2005, p. 230. Trad. livre)²⁸.

O caráter projetivo das chamadas “Macropedagogias educativas reformistas” parece ter ganhado ao longo do tempo uma incrível influência no discurso educacional, constituindo-se o grande norteador dos debates associados à educação do futuro. Neste particular, destacam-se as ideias de Coombs (integração de sistemas educativos e aprendizagem de longa vida), mais tarde também desdobradas pela UNESCO por meio dos Relatórios Faure e Delors, e pela OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (Cf. CERI, 1992); bem como os conceitos adotados pela Comissão Delors (1996) ao definir os quatro pilares para uma educação do futuro. É interessante lembrar que também o conceito de “Cidades Educativas” apresentado pelo Relatório Faure (1973) constituiu-se no primeiro embrião do Movimento das Cidades Educadoras.

3.1.3 A contribuição de Philip Coombs

A obra de Phillips Coombs, por exemplo, intitulada “A crise mundial da educação” (1968) dá seqüência aos debates inaugurados em 1967 na Conferência Internacional “World Crisis in Education”, que teve lugar em Williamsburg, no estado americano da Virgínia (EUA). Como diretor do Instituto Internacional de Planejamento de Educação da Unesco, Coombs ofereceu a base intelectual da conferência, que sustentaria os discursos sobre a crise na educação pelas próximas décadas em países da América Latina, Europa e Estados Unidos.

²⁸ “En general, la parte proyectiva de este discurso es de signo progresista, pero expresada con la suficiente generalidad y retórica como para que pueda ser asumida, sin compromisos expresos, por el más amplio sector del espectro político democrático: estos autores y obras –significativamente vinculados o auspiciados por organismo internacionales– han podido ser citados, sin necesidad de hacer un gran alarde de hipocresía o cinismo, por la derecha, la izquierda y el centro. Las aportaciones de estas pedagogías macroeducativas destacan más en el diagnóstico que hacen del estado de la educación que por las realizaciones prácticas que han generado”.

Em 1979, novo estudo foi conduzido por Coombs visando identificar os impactos da crise no sistema educativo na década de 70 e antecipar os problemas que poderiam advir nas décadas seguintes: 1980 e 1990. As conclusões principais do trabalho aparecem no livro “Futuros problemas mundiais na educação” (1982), quando Coombs mais uma vez constata as previsões sombrias feitas nas análises anteriores:

De imediato ficou claro que as primeiras advertências tinham sido um falso alarme e que a crise educativa certamente se havia intensificado e havia adquirido dimensões adicionais nos anos transcorridos. Ao mesmo tempo havia alentadoras provas de progresso, ao que de nenhuma maneira suficientes como para contrapor as forças da poderosa crise que todavia estava em ação. (COOMBS, 1982, p.8. Trad. livre.)²⁹

A visão de Coombs é de que a crise na educação seria uma crise de adaptação quando o sistema escolar deixou de dar conta das necessidades de formação dos indivíduos numa sociedade global em permanente mudança. O ponto de corte de suas ideias leva a educação a ser concebida como um sistema, ao sustentar que a crise mundial vivida pela educação não dizia respeito a cada país em particular, mas tratava-se de uma crise com reflexos no conjunto da sociedade e na economia. A partir de então, a educação que até aquele momento era vista como parte de sistemas educativos nacionais independentes, passa a ser tratada como sistema educativo mundial, interpretado “como única forma de enfrentar a crise, através de soluções conjuntas” (ALVAREZ, 2001, p.51).

A saída proposta para a crise passa por mudanças funcionais no sistema educativo, desde a administração, currículo, formação de professores, métodos de ensino, bem como sua integração com a educação formal, não-formal e informal. Coombs propõe um sistema “inovador” que, “integrado”, fortaleça a tendência à estabilidade política e o controle.

O uso que fazemos da expressão ‘sistema educacional’ compreende não apenas os vários níveis e tipos de ensino formal (primário, se-

²⁹Cf. “Pronto quedó en claro que las primeras advertencias no habían sido una falsa alarma y que la crisis educativa ciertamente se había intensificado y habría adquirido dimensiones adicionales en los años transcurridos. Al mismo tiempo había alentadoras pruebas de progreso, aunque de ninguna manera suficientes como para contrarrestar las fuerzas de la poderosa crisis que todavía estaban en acción”.

cundário, pós-secundário, geral e especializado), mas também todos os programas e processos sistemáticos de educação e ensino que acontecem fora do ensino formal (COOMBS, 1976, p.27).

Além dessas qualidades, o sentido considerado “inovador” previa o desenvolvimento de “capital humano”³⁰, com vistas a um “mercado mundial de educação”. Esse impulso à educação seria promovido a partir da criação de um sistema de cooperação internacional entre países, por meio do qual os mais desenvolvidos aportariam uma “ajuda extra” àqueles economicamente mais carentes, de forma a gerar maior equilíbrio entre as partes do sistema. Como saída para a crise, as políticas de desenvolvimento estabelecidas a partir de planos e programas pelos países ricos se voltaram para a educação. É desse período a criação de agências internacionais como a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), que passa a avaliar e monitorar o desempenho de seus países-membros no quesito educação.

Sobre este aspecto, Teodoro (2003) denuncia a construção de uma agenda globalizada por organismos transnacionais como a OCDE, realizada de forma “sutil” por meio de sistemas estatísticos europeizantes, utilizados para monitorar os sistemas nacionais de educação. Denominado de “globalização de baixa intensidade”, um conceito desenvolvido pela Escola de Boaventura de Sousa Santos, busca caracterizar no caso da educação, o fenômeno do “gerencialismo global”, cujos efeitos se traduzem em “uma verdadeira agenda global para as reformas próximas” (2003, p.91), como consequência da realocação do poder de gestão econômica dos estados nacionais para instituições globais.

Como efeito desse processo de produção de indicadores para mediar e avali-

³⁰ A Teoria do capital humano desenvolveu-se a partir dos trabalhos de vários economistas, como Theodore Schultz (1963) e Harbison & Myers (1965). Buscou explicar os ganhos de produtividade gerados pelo fator humano na produção. A teoria enfatizou o papel da educação como um dos principais fatores para o aumento da produtividade econômica e, conseqüentemente, como componente importante para a maximização dos lucros do capital. Nesse sentido, concebeu a educação como pressuposto para o desenvolvimento econômico, valorizando em seus desdobramentos uma visão tecnicista que vê no esforço dos indivíduos para educar-se a chave para o desenvolvimento. “O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a idéia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento”, afirma Lalo Watanabe Minto. Cf. Teoria do Capital Humano. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/apresentacao.html>>. Acesso em: 23.fev.2009.

ar os sistemas educativos nacionais, Teodoro (2003, p.92) atribui a “notável similitude de opções assumidas pelos estados nacionais” ao final dos anos 1990, no que diz respeito à formulação das respectivas políticas educacionais, evidenciando a fixação de uma agenda global. A “Globalização de Baixa Intensidade” tenderia a dominar entre países cujo nível de trocas ou diferenças de poder são pequenas³¹.

Pelo seu impacto nas políticas de educação dos países centrais (e em muitos países situados na semiperiferia dos espaços centrais), o projeto centrado em torno da construção e recolha dos indicadores nacionais de ensino assume uma particular relevância. Tendo como expressão pública mais conhecida a publicação anual *Education at a Glance* [Um olhar sobre a Educação], este empreendimento da OCDE foi decidido na sequência de uma conferência realizada em Washington, em 1987, por iniciativa e convite do Ministério da Educação dos Estados Unidos e do secretariado da OCDE, em que participaram representantes de 22 países, bem como diversos peritos e observadores convidados. O ponto principal da agenda da OCDE no campo da educação era, nessa época, a *qualidade do ensino*, que serviu como questão de partida para o lançamento do projecto INES, actividade dessa organização internacional em toda a década de 1990. (TEODORO, 2003 p. 89).

O mesmo CERI (Center for Educational Research and Innovation), órgão da OCDE responsável pelo projeto INES, também produziu e assinou em 1992 um documento oficial de 130 páginas, especialmente escrito para ser apresentado no II Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Gotemburgo, Suécia, fato que nos sugere uma estreita vinculação entre o desenvolvimento do Movimento das Cidades Educadoras e agendas globalizadas.

Intitulado *City Strategies for Lifelong learning*³² e alinhado com o tema do congresso, o estudo apresentou os parâmetros que fizeram até os dias atuais o conceito

³¹ Embora não pertença à OCDE, o Brasil integra o projeto INES (Indicators of Educational Systems/Indicadores dos Sistemas Educacionais) desde 2006. A presença brasileira no programa é de responsabilidade do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). A partir do trabalho desenvolvido no INES foram criadas pesquisas e programas de abrangência internacional, como por exemplo a Talis (Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem) e o Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos). O INES produz indicadores educacionais por meio do cruzamento de diferentes dados, como número de alunos versus número de habitantes e número de alunos versus evasão escola (Fonte MEC. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/tras/news08_03.htm>. Acesso em: 15.mar.2008. Dentre os indicadores do INES, o Brasil obteve a 53ª posição em leitura, 57ª em matemática e 53ª em ciências entre 65 países avaliados no PISA em 2009. Cf. MEC. Disponível em: <http://www.euvocetodospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em: 27.dez.2010.

³² CERI/OCDE. *City Strategies for Lifelong Learning*. Gottenburg: Suécia. Comitee of City of Gothertburg and Organisation for Economic Co-operation and Development, 1993. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/3/57/34931642.pdf>>. Acesso em: 26.mar.2008.

da “Aprendizagem ao longo da vida” um dos mais importantes para a organização, na relação com seus países-membros. Este documento em particular trazia as articulações entre esse tipo de aprendizagem, também, como vimos, defendido pela Unesco e outras instituições europeias em seus relatórios, com o papel das cidades no processo.

Os mesmos argumentos que consolidaram o documento permanecem, ao que parece, pilares da compreensão do Projeto Cidades Educadoras instituído pela Associação Internacional de Cidades Educadoras, em implementação em países-membros e não-membros associados à OCDE. A “Aprendizagem ao longo da vida” foi o tema do congresso, realizado naquele mês de novembro e, segundo o documento, “combinava os interesses da CERI ao das 140 Cidades Educadoras ali congregadas”. O documento apresentava “exemplos dos graus nos quais as cidades poderiam incentivar a cultura da aprendizagem de longa vida” (CERI, 1992, p.8-9).

Dentre esses graus de interesses, o documento destaca como as cidades são importantes para este tipo de aprendizagem:

- Primeiro: Pessoas relatam a participação em atividades de aprendizagem no ambiente imediato;
- Segundo: Pela importância de criar coerência entre diversos atores envolvidos em planejar e implementar educação e treinamento;
- Terceiro: A participação e engajamento em comunidade facilitam a aprendizagem.

Além destes itens, são destacados fatores que poderiam ser considerados na promoção da “Aprendizagem ao longo da vida”:

- O desenvolvimento de largas coalizões de cidades coordenando relevantes atores dos setores públicos e privados;
- A coordenação de trabalho orientado e lazer geral orientado com a finalidade de educar e treinar, de forma que os cidadãos relatem tanto o desenvolvimento como indivíduos quanto como trabalhadores;
- A coordenação do aprendizado entre pessoas de diferentes idades para aprender juntos e aprender um com o outro;

- O uso da mídia local como ferramenta de conscientização e aprendizagem;
- A promoção de uma “cidade de aprendizagem”, na qual comunidades atendem para a aprendizagem em comunidades como forma de mudança de seus próprios futuros.

Em 1970, de acordo com o estudo, as razões da Unesco em defesa da “Aprendizagem ao longo da vida” diziam respeito a causas como igualdade e justiça social. Já em 1990, o entendimento sobre a questão foi embasada na compreensão de que “é desejável que adultos continuem a aprender ao longo da vida”, como forma de uma rápida adaptação às mudanças que acompanhem “tanto a vida laboral quanto a social, em termos de mobilidade” (1992, p.11), conforme lembra o documento.

A mudança de perspectiva da OCDE veio como consequência da revolução técnico-social promovida pelos computadores conectados em rede, que passa a afetar as rotinas laborais e transformar a materialidade das tarefas, a partir da imaterialidade dos fluxos em rede. Associado a este fator, a “Aprendizagem ao longo da vida”, conforme o documento, faz-se necessária pelas demandas por mais educação, participação e cidadania, refletidas nas pressões que indivíduos e comunidades passam a fazer aos governos e centros de poder. No terceiro argumento, o estudo da OCDE aponta o envelhecimento da população e suas crescentes necessidades que lhes despertam novos interesses.

Em termos de Movimento das Cidades Educadoras, o pressuposto da “Aprendizagem ao longo da vida” foi objeto da reforma da Carta das Cidades Educadoras (2004) – como veremos mais adiante – tendo sido incorporado como princípio de uma cidade educadora e um dos principais vetores da carta (Cf. Princípio 15).

3.1.4 Relatórios Faure e Delors

Além dos trabalhos de Coombs, dois documentos capitaneados diretamente pela Unesco são tidos também por Gonzalez & Trilla (2005) como definidores da chamada “Pedagogia macroeducativa reformista”: o trabalho de Edgar Faure, o re-

conhecido Relatório Faure (1973), e o livro de Jacques Delors (1996), “Educação – um tesouro a descobrir”. Ambos surgem como desdobramento da crise mundial da educação, quando buscaram examiná-la e dar-lhe uma perspectiva futura.

Associado ao trabalho de Coombs, os trabalhos de Faure e Delors nos ajudam a compreender o crescente interesse, especialmente de órgãos de Cooperação Internacional, como a UNESCO e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), pelos rumos da educação e por suas propostas de saneamento da crise, que sustentavam o deslocamento da escola e instituíam outras formas de educação, como a educação não-formal e a informal.

O Relatório Faure (1973) apresentou dois postulados básicos: as noções de *Aprender a ser*, traduzida na necessidade de uma educação permanente ou da “Aprendizagem ao longo da vida”, e também institui a perspectiva das “Cidades Educativas” (*Learning Cities*) no contexto da aprendizagem.

Temos aqui ido mais além de uma simples mudança de sistema, por mais radical que seja. O que muda de natureza são os termos mesmo da relação entre sociedade e educação. Uma configuração que situasse a educação neste lugar, que outorgasse este status mereceria um nome próprio: Cidade Educativa³³ (FAURE et al., 1973, p.243 Trad. livre).

Já o pressuposto básico da “Aprendizagem ao longa vida” é que, sendo o homem um ser inacabado, é obrigado a “aprender constantemente para sobreviver e evoluir”, o que implicaria segundo o Relatório Faure (1973) outro desdobramento, de que a instituição escolar perderia a prioridade na tarefa de ensinar e aprender, dividindo o espaço com toda a sociedade.

Em vez de se delegar os poderes a uma estrutura única verticalmente hierarquizada e constituindo um corpo distinto no interior da sociedade, são todos os grupos, associações, sindicatos, coletividades locais, corpos intermediários, que devem encarregar-se, por sua parte, de uma responsabilidade educativa [...] (p. 243. Trad. livre)³⁴.

³³ “Hemos aquí llevados más allá de un simple cambio de sistema, por radical que sea este. Los que cambiam de naturaleza son los términos mismos de la relación entre sociedad y educación. Una configuración social que situase a la educación en este lugar, que la otorgase este rango merecería un nombre propio: El de ‘Ciudad Educativa’ ”.

³⁴ “En vez de delegar los poderes en una estructura única, verticalmente jerarquizada y constituyendo un cuerpo distinto en el interior de la sociedad, son todos los grupos, asociaciones, sindicatos, colectividades locales y cuerpos intermedios los que deben asumir, por su parte, una responsabilidad educativa...”

A concepção de uma “Aprendizagem de longa vida”, conforme Werthein & Cunha (2005, p.15) está presente, ainda, nos principais documentos da Unesco: além dos Relatório Delors e Faure, a Declaração de Hamburgo (1997)³⁵, dentre outros. Silva (2007) sistematiza uma série de documentos que aparece nos últimos 30 anos nos contextos europeu (União Européia, Conselho da Europa e OCDE); de instituições internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), Banco Mundial e da UNESCO, bem como do próprio cenário de Portugal. Em todos eles, relaciona-se a perspectiva da “aprendizagem ao longo da vida” (*lifelong education*) a educação não-formal e informal.

3.2 A CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS

Os princípios do movimento “cívico e educativo” com os quais se traduzem as Cidades Educadoras estão claramente definidos na Carta das Cidades Educadoras, aprovada em 1990, por ocasião do I Congresso Internacional. A carta foi reformada em 1999, durante o V Congresso, em Jerusalém, e ratificada em 2004, no VIII Congresso, realizado em Gênova, Itália.

A reforma reflete o nível de evolução do conceito de Cidades Educadoras, com reflexos práticos no desenvolvimento do próprio projeto. As reformas tiveram como motor as transformações vividas pelas sociedades em âmbito global, com reflexo na organização das cidades (POZO, 2008; BELLOT, 2008).

As mudanças nas sociedades e nas cidades nos conduziram a atualizar a carta [...] e a incorporar novos aspectos e novas oportunidades, sem ocultar as dificuldades (a formação ao longo da vida, o diálogo intercultural e intergeracional, a acessibilidade à cidade das pessoas com dependência, o desenvolvimento sustentável, a formação nas TIC etc.) (BELLOT, 2008, p.19. Trad. livre)³⁶.

³⁵ Realizada em junho/2007, em Hamburgo, Alemanha, reafirma o combate ao analfabetismo e assegura a educação ao longo da vida.

³⁶ “Los cambios en las sociedades y en las ciudades, nos condujeron a actualizar la Carta [...] y a incorporar nuevos aspectos y nuevas oportunidades, sin ocultar las dificultades (la formación a lo largo de la vida, el diálogo intercultural e intergeneracional, la accesibilidad a la ciudad de las personas con dependencia, el desarrollo sostenible, la formación en las TIC, etc.)”.

A propósito da passagem dos 20 anos do Projeto Cidades Educadoras, Pozo (2008, p.25-33) realiza uma análise das mudanças introduzidas na Carta nas duas reformas porque passou, associando-as diretamente à evolução do conceito de Cidades Educadoras. No artigo intitulado *El concepto de ciudad educadora, hoy*, o autor afirma que as mudanças, acompanhando as transformações da vida das cidades, foram realizadas no âmbito do Movimento das Cidades Educadoras muito mais por “coordenação”, com a adaptação do conceito às “novas características e necessidades das cidades”, do que por “subordinação”, sendo que para o autor, “isto significaria submissão às crescentes pressões e dificuldades de toda ordem”.

Nas mudanças que imprimiu em 2004 à Carta, a AICE reconhece que entre as motivações esteve também a ampliação do foco sobre os públicos de interesse, centrado até aquele momento nas crianças e jovens, alcançando, pela reforma, a população adulta. Buscava-se reconhecer o importante papel para a organização da aprendizagem ao longo da vida, reforçando-se o conceito de educação integral e permanente para todos os cidadãos. Sendo que dessa forma nas duas décadas de expansão do movimento, pôde-se observar “a transição de uma abordagem mais centrada nas escolas e nas crianças e jovens para uma concepção de cidade educadora como respeitante a um projeto mais amplo, transversal às diferentes temáticas de gestão das cidades e com projetos para todas as gerações” (SIMÕES, 2010, p.48).

3.2.1 Fio Condutor

Mais do que tematizar os princípios da Carta, o objetivo do fio condutor é deixar claro o espírito global do documento, permitindo uma melhor compreensão de suas finalidades. Consolidado em três ideias-base, o fio condutor estava implícito na primeira redação (1990), tendo a função de, na última redação, reagrupar os 20 artigos ou princípios da Carta na seguinte lógica (POZO, 2008; BALLARÍN, 2008):

- 1) **Direito à Cidade Educadora** – presente em seis artigos (1 a 6): traduz o direito de cada habitante a uma cidade educadora. Isto é, que oportunize

acesso a uma melhor qualidade de vida, espaço urbano melhor e mais democrático, que permita o exercício da participação cidadã³⁷.

- 2) **O compromisso da cidade** – também presente em seis artigos (7 a 12): alinhado com a terceira ideia, esse compromisso faz menção ao direito a ter direitos, sendo ponto de atenção do conjunto da cidade, seja dos administradores, seja do restante dos cidadãos que fazem a cidade educadora, alcançando com isso uma formação integral e uma maior qualidade de vida.
- 3) **O serviço integral das pessoas** – presente em oito artigos (13 a 20): aqui se reconhece o direito de todas as pessoas de desenvolver todas as capacidades, a partir de uma educação integral (formal, não-formal e informal) e ao longo da vida e do acesso a uma melhor qualidade de vida.

Uma menção às Tecnologias de Informação e Comunicação é feita nos vetores ou princípios da Carta, que em seu Artigo 19 aponta para a necessidade de formação nas TIC. “[...] Por sua vez, estabelecerá programas formativos em tecnologias de informação e comunicação para todas as idades e grupos sociais com a finalidade de combater novas formas de exclusão” (BOSCH et al., 2008, p.293. Trad. livre)³⁸.

A Carta reformada em 2004 traz, ainda, como vetores o Direito à aprendizagem de longa vida – Com o objetivo de melhorar não apenas as capacidades laborais, mas também familiares, cívicas, comunitárias e sociais (Artigos 1 e 19); Melhoria e acesso de todas as pessoas com necessidades especiais a serviços, edifícios e equipamentos urbanos (Artigos 1, 8 e 10); Promoção do diálogo e cooperação intergeracional (Artigo 3); Promoção do desenvolvimento sustentável (Artigo 11); Promoção de valores essenciais à vida democrática, como liberdade, igualdade, diversidade cultural ou à cooperação solidária internacional (Artigos 1 e 2) e Promoção de

³⁷ Nesse ponto, Pozo esclarece que o direito a uma cidade educadora reflete o direito a ter direitos, o que faz com que esteja implícito para as cidades educadoras o direito fundamental dos cidadãos à educação. “Em sua interpretação mais elementar, se está dizendo que somente no contexto de uma cidade educadora adquire plenitude o direito fundamental de cada pessoa a uma educação no sentido formal. Dito de outro modo, a educação puramente escolar das pessoas é essencial, mas não suficiente: na cidade educadora há um valor incorporado de que os cidadãos têm também direitos” (2008, p.30).

³⁸ “A su vez, establecerá programas formativos en la tecnologías de la información y las comunicaciones para todas las edades y grupos sociales con la finalidad de combatir nuevas formas de exclusión”.

fundamentos de uma cultura democrática, a exemplo do respeito, tolerância, participação, responsabilidade e interesse pela coisa pública, seus programas, bens e serviços (Artigo 20). A Carta destaca, ainda, valores permanentes, que foram reordenados e renovados pela nova redação.

A cidade educadora estaria assim a serviço dos cidadãos, oferecendo as suas potencialidades para que estejam em condições de, participando ativamente da vida urbana, e exercendo a cidadania no espaço urbano, ampliem a consciência sobre o direito a ter direito a uma cidade educadora. Esta, conforme os princípios da Carta, oferecer-lhes-ia a condição de uma formação integral e ao longo da vida, em condições de igualdade e justiça social, promovendo em consequência a coesão social e territorial, além do desenvolvimento global, não somente do cidadão, mas também da cidade que o acolhe enquanto cidade educadora. “[...] A cidade educadora se converte, no melhor dos sentidos, em um verdadeiro dever-ser para todos; os representantes sem dúvida, mas também dos cidadãos e cidadãs” (POZO, 2008, p.30).

3.3 CONGRESSOS, TESES E TIC

Os princípios, vetores e valores permanentes contidos na Carta das Cidades Educadoras foram produzidos como resultado dos congressos realizados pelo Movimento. Acompanhando as transformações que ocorriam nas cidades contemporâneas, desde o primeiro evento ocorrido em Barcelona em 1990, as teses aprovadas nos onze encontros (agosto/2010) contaram com a participação em sua elaboração e discussão de *experts* de áreas profissionais e acadêmicas convidados, além de gestores municipais e de outros membros da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) reunidos nos fóruns a cada dois anos, conforme figura abaixo:

Congresso	Ano	Local	Tema
I	1990	Barcelona, Espanha	A cidade como cenário educativo
II	1992	Gotemburgo, Suécia	A formação permanente nas cidades educadoras
III	1994	Bolonha, Espanha	Re/conhecer-se: para uma nova geografia das identidades
IV	1996	Chicago, EUA	As artes e humanidades como agentes de mudança social
V	1999	Jerusalém, Israel	Levar o legado e a história diante do futuro
VI	2000	Lisboa, Portugal	A cidade, espaço educativo no novo milênio
VII	2002	Tampere, Finlândia	O futuro da educação: o papel da cidade no mundo globalizado
VIII	2004	Gênova, Itália	Outra cidade é possível. O futuro da cidade como projeto educativo
IX	2006	Lyon, França	O papel das pessoas na cidade
X	2008	São Paulo, Brasil	Construção de cidadania em cidades multiculturais
XI	2010	Guadalajara, México	Esporte, Políticas Públicas e Cidadania. Caminhos de uma Cidade Educadora

Figura 1: Relação dos Congressos Internacionais de Cidades Educadoras (adaptado pela autora)
Fonte: AICE³⁹

Além de deliberar sobre as diretrizes do Movimento contidas na Carta, os congressos trataram de assuntos relevantes para a estrutura da organização, como a criação oficial da própria AICE e a aprovação de seu estatuto, em 1994, durante o III Congresso em Bolonha. Naquela oportunidade foram criados os órgãos: Assembleia Geral (formado por todas as cidades associadas), Comitê executivo (encarregado da direção, gestão, execução e representação) e Secretariado (encarregado do cumprimento do plano de ação, do funcionamento cotidiano e da administração).

Até a criação da AICE funcionou entre 1992-1994 um comitê permanente intercongressos com a seguinte composição: Barcelona, Berlim, Birmingham, Genebra, Gotemburgo, Montpellier, Roterdã e Turim. Posteriormente ainda nesse período, o comitê permanente passou a se chamar Comitê Executivo, composto por Barcelona, Birmingham, Bolonha, Chicago, Genebra, Gotemburgo, Lilongwe, Rennes e Turim. Com a criação da AICE, deliberou-se que Barcelona ocuparia, permanentemente, a presidência e a secretaria da AICE (BOSCH et al., 2008, p.267).

A AICE conta, ainda, em sua estrutura, com Redes Territoriais (América Lati-

³⁹ Disponível em: <http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_congresses.html>. Acesso em: 2.mai.2010.

na, Brasil, Europa Central, França, Portugal, Espanha – Rede Espanhola de Cidades Educadoras – e Ásia-Pacífico) e Redes Temáticas. Como os próprios nomes indicam, as redes territoriais agrupam cidades da mesma zona territorial com interesses comuns; as redes temáticas têm por finalidade o trabalho comum, o intercâmbio e a colaboração entre cidades. Em 2010 as Tecnologias de Informação e Comunicação estiveram entre os focos das Redes Temáticas, que discutiram, ainda, os temas “Primeira Infância” e “Transição Trabalho-Escola”⁴⁰.

Nos demais congressos, as temáticas desdobradas foram: A cidade como espaço educativo (I, II, VI, VII, VIII e IX), Multiculturalismo (III e X), Artes e humanidades como agentes de mudança social (IV), Patrimônio material e imaterial e (V) a Presença urbana das religiões (BOSCH et al., 2008). Em 2010 o tema do XI Congresso realizado no México foi Desportos.

As teses defendidas nos congressos revelaram-se importantes para discutir e configurar o projeto político pedagógico da AICE, em seu objetivo de fazer das cidades, cidades educadoras. Vale destacar a tese defendida no I Congresso, em Barcelona (1990), que afirma: “A administração local deveria impulsionar de forma decidida a **identificação e o reconhecimento de outros atores e outros espaços como educativos para além da família e da escola**” [grifo nosso]; no segundo congresso, em Gotemburgo (1992), tratando da Aprendizagem de Longa vida, a nova tese da AICE defende que “a **educação deveria ser concebida para além dos centros educativos tradicionais** [grifo nosso]. Adotou-se o tema “A formação permanente nas cidades educadoras”, cujo objetivo era estender a educação de crianças e jovens ao longo da vida (BOSCH et al., 2008, p. 267-268).

3.3.1 As Cidades Educadoras e as TIC

Mas, foi somente dez anos após o evento de Gotemburgo, Suécia, no qual o tema da “Aprendizagem ao Longo da Vida” foi discutido, que a AICE deu sinais mais claros da incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação ao universo das cidades educadoras. Em 2002, o Congresso realizado em Tâmpere, Finlândia,

⁴⁰ Cf. AICE. Disponível em: <<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do>>. Acesso em: 2.mai.2010.

cidade referência para as tecnologias digitais, marcou os interesses da AICE pela temática, quando definiu-se que a AICE enfocaria o uso e aplicação de tecnologias digitais para dinamizar a relação da organização com as cidades-membros. Nesse sentido foi criado o projeto Cidade Educadora Virtual (www.edcities.org), um novo portal do Movimento com a função de servir de canal de comunicação e informação entre os associados da AICE.

O portal tornou-se um vetor importante para a organização. Além de informações sobre a AICE, também destinou a cada cidade, rede temática ou territorial uma página com a finalidade de visibilizar a atuação. No portal também está disponível para consulta o Banco de Documentos (onde podem ser encontrados desde livros, revistas, registros de conferências, seminários etc.) e o Banco de Experiências das Cidades Educadoras, que compõem o Banco Internacional de Documentos das Cidades Educadoras (BIDCE), o que permite à AICE reunir num só sítio informações teóricas e práticas sobre o Projeto Cidades Educadoras.

A AICE estabeleceu no tema do congresso em Tâmpere, “O futuro da cidade: o papel da cidade no mundo globalizado” um foco específico para as discussões sobre o futuro das aprendizagens em cidades educadoras situadas no contexto da globalização e da Sociedade do Conhecimento. Dentre as linhas de interesse evidenciados nas comunicações, esteve o tema “Entornos do ensino moderno: redes locais e globais”. Em pauta, as transformações observadas na escola e na cidade, como entornos de aprendizagem.

A atenção voltou-se para as questões relacionadas às novas demandas de uma sociedade emergente, cujas formas de produção desmaterializam-se em fluxos que circulam por redes globais de informação e comunicação e que requerem novas modalidades de aprendizagens. Nesse particular, a “Aprendizagem ao longo da vida” aparece associada ao “Aprender a aprender”, fazendo coincidir os interesses das cidades educadoras com as demandas de uma sociedade emergente, cujas aprendizagens estão em constante mutação.

A inclusão digital e o uso das TIC na produção de conteúdos para além da preocupação com a sociedade do consumo passam a partir daí a constar na agenda de debates da AICE. O tema das Tecnologias de Informação e Comunicação foi aprofundado no congresso de Gênova, em 2004, que discutiu a “solidariedade digital” como resposta aos efeitos das desigualdades produzidas pela globalização. Defendeu-se nesse sentido a criação de instrumentos com vistas a tecer uma rede para

além das trocas econômicas, com propostas que giraram em torno da diversidade cultural e linguística dos conteúdos.

Até o Congresso de Gênova, em 2004, quando a AICE se voltou para as Tecnologias de Informação e Comunicação com a criação do portal na web e a incorporação do tema como um dos princípios da Carta, a temática não havia ganhado ênfase no Movimento das Cidades Educadoras.

As tecnologias digitais estiveram presentes, no entanto, em abordagens transversais, em discussões em torno das transformações porque passa a sociedade globalizada em seu conjunto, com repercussões em todos os níveis, inclusive para as cidades. É exemplo dessa leitura a aprofundada análise sobre “La ciudad como escenario” realizada por (SASSEN, 1990), durante o I Congresso de Cidades Educadoras, ao buscar refletir sobre as condições através das quais a cidade se apresenta como cenário de uma economia mundial e informatizada.

Para Sassen (1991), as cidades contemporâneas são complexas, internacionalizadas e multiculturais e a função educadora era mais evidente na Europa do passado e em outras culturas e civilizações, comparativamente às cidades atuais. O papel educador da cidade era generalizado quando o interesse pela rua era maior enquanto espaço público. Templos, igrejas, mercado, sedes do poder declaravam seu significado quanto a funções e rituais, critérios e modalidades de participação (SASSEN, 1991, p.55).

A autora argumenta que fatores “físico-visuais” das cidades estão em franco processo de transformação, dificultando a produção de significados que criem pertencimento dos cidadãos. Aspectos como o tamanho das cidades, a complexidade social e econômica, multiculturalismo, a importância dos mercados mundiais, contribuem, segundo afirma, para deslocar os espaços urbanos de sua antiga função educadora, especialmente por afetar a vida nas ruas.

Para Sassen (1991), a ordem social e econômica das cidades é transformada pela ordem econômica mundializada, que produz cidades globais, a exemplo de Nova Iorque, Londres e Tóquio, cuja característica maior é funcionar como nós globais de onde se articulam centros de controle de uma economia cada vez mais informatizada e centrada em processos e fluxos de comunicação em rede. “[...] Há aqui nova lógica de concentração, ‘um novo sistema de coordenação’ centrado no desenvolvimento de lugares de controle geograficamente específicos na ordem econômica internacional” (SASSEN, 1991, p.64).

3.4 A CIDADE COMO PROJETO EDUCATIVO

O adjetivo “utópico” tem sido com frequência utilizado por diversos autores na tentativa de traduzir para a educação contemporânea o significado do Projeto Cidades Educadoras. Essa concepção sobre o projeto aparece desde os primórdios do movimento. Subirats (2007) vê uma certa tendência “a formulações utópicas e um certo desequilíbrio entre objetivos e meios disponíveis”. Dez anos antes, Trilla (1997), conhecido autor espanhol – presente, inclusive, no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras (1990) ocorrido em Barcelona – definiu as postulações do Projeto Cidades Educadoras como “utopia” ou como um “grande slogan”, para uma proposta abrangente:

Sem embargo, temos que dizer que “cidade educadora”, mais do que uma categoria precisa é uma ideia-força. É uma denominação extraordinariamente genérica que abarca, como veremos, significações puramente descritivas, por sua vez, do que conteúdos claramente desiderativos. É também, no melhor dos sentidos, uma palavra, um lema, um slogan (TRILLA, 1997, p.15. Trad. livre)⁴¹.

Bourdieu esclarece terem as “ideias-força” o mesmo estatuto de um axioma, de uma doxa:

A este título, mesmo quando perfeitamente contrárias à lógica ou à experiência, essas ‘ideias-forças’ podem se impor, porque contam com a força de um grupo e porque elas não são nem verdadeiras nem prováveis, mas *plausíveis* – no sentido etimológico do termo – isto é, próprias a receber a aprovação e o aplauso da maioria (2002, p.146).

Autores como Vintró (2003) e Gomez-Granell et al. (2003), ao testemunharem o desenrolar do projeto Cidades Educadoras na Espanha, veem limitações em sua concepção inicial:

⁴¹ “Sin embargo, hay que decir que ‘ciudad educadora’, más que una categoría precisa, es unna Idea: una *Idea-fuerza*. Es una denominación extraordinariamente genérica que abarca, como veremos, significaciones puramente descriptivas, a la vez, que contenidos claramente desiderativos. Es también, en el mejor sentido de la palabra, un lema, un slogan”.

Durante muitos anos a ideia de Cidades Educadoras teve um certo sucesso entre os educadores que a incorporaram, entretanto, é preciso dizer, ela teve mais êxito como filosofia ou uma concepção atracente do que como elemento-chave de suas atividades ou programas. Na maioria das vezes a ideia de cidade educadora ficou reduzida à consideração da cidade como um recurso educativo: passeios, visita a museus, ou a equipamentos de diferentes tipos, atividades diversas envolvendo os cidadãos etc. [...] (GOMEZ-GRANELL et al. 2003, p. 32).

Para Vintró, “temos de passar definitivamente de uma ‘pedagogia da cidade’ para a ideia da ‘cidade como pedagogia’” (2003, p.45), na qual cada agente – empresas, museus, meios de comunicação, famílias, associações, urbanistas e planejadores – assume sua responsabilidade educativa e seja capaz de fazer seu currículo educativo.

Essa nova visão de uma cidade educadora já vem sendo aplicada no projeto educativo da cidade de Barcelona e em outras cidades de sua região metropolitana. O Projeto Educativo de Cidade tem requerido algumas condições para sua aplicação: plano diagnóstico da realidade social e educativa; o comprometimento inicial da administração local e a capacidade de reunir sinergicamente os outros agentes educativos na direção de um projeto coletivo de cidade (participação cidadã) e consenso e ação entre os agentes envolvidos (GOMEZ-GRANELL et al., 2003, p. 33).

Trilla-Bernet (1993, p.30) considera que fazer de uma cidade intencionalmente educadora exige superar a ideia “simplista” de que torná-la “educanda e educadora” possa ser conseguido de forma natural e espontânea. Para o autor, no atingimento desse objetivo é necessário realizar dialeticamente três imagens que toda cidade integra, superando, assim, os limites dessa concepção: a imagem subjetiva (formada espontaneamente como representação), a imagem objetiva (construída a partir do que oferece em termos educativos aos habitantes) e projetiva (a cidade que queremos). Esta, ainda por construir, forma-se a partir de expectativas, projetos e problemas para o futuro.

Não é à toa que o autor concebe a cidade como conteúdo e agente, admitindo que o nível de “educabilidade” de uma cidade é medido por sua oferta educativa atuando de forma integrada, utilizando-se as várias modalidades, seja em nível formal, não-formal ou informal, todas tidas como potencial de “estímulos” à educação.

Essa concepção se afirma, conforme defende Trilla (1997), a partir do *Aprender na cidade* (a cidade como conteúdo educativo formais/não-formais), *Aprender*

da cidade (meio urbano como agente educador informal – elementos de cultura, formas de vida, normas e atitudes sociais, valores e contravalores, tradições, costumes e expectativas) e *Aprender a Cidade* (aprender a utilizá-la, a ler a cidade com todos os seus recursos materiais e imateriais, o currículo oculto da cidade como conteúdo de educação), concebendo para cada um deles dois níveis de significação, o descritivo e o projetivo. Os três princípios traduzem a integração dos espaços educativos formal, não-formal e informal (COLOMER,1999; TRILLA,1997; FILMUS, 1997).

Aprender na cidade – Aqui a cidade como provedora de recursos educativos formais, não-formais e informais é cenário de uma educação múltipla e diversa, tanto positiva quanto negativa, que se espalha pela maioria de seus espaços. Nessa modalidade de uso da cidade como espaço de ensino-aprendizagem, o potencial educativo é composto por quatro ordens de meios, instituições ou situações com projeção formativa, assim descritos (TRILLA, 1997, p.17):

- 1 *Uma estrutura pedagógica estável*, constituída de uma trama educativa global da qual fazem parte estabelecimentos de educação formal e não-formal;
- 2 *Uma malha de equipamentos, recursos, meios e instituições cidadãs também estáveis, mas não especificamente educativos*. Nesse grupo se inserem centros cívicos, museus, zoológicos, bibliotecas, associações culturais e vizinhanças que contribuem a configurar a cidade educadora, pois embora a educação não seja sua função principal, são recursos intencionalmente educadores;
- 3 *Um conjunto de acontecimentos educativos planejados, mas efêmeros ou ocasionais (educação não-formal)*. Essas situações podem ter sido geradas pelas instituições estáveis anteriores, outras que não seja primariamente educativa ou também a partir de iniciativas surgidas diretamente do tecido social;
- 4 A cidade educadora também se compõe da educação informal, *constituída de uma massa difusa, mas contínua e permanente de espaços, encontros e vivências educativas pedagogicamente não planejados*.

- **Aprender da Cidade** (A cidade como agente informal e incidental de educação). Esta modalidade identifica a cidade como contextu-

alizadora de educação, como fonte que diretamente gera processos de formação e socialização. As cidades ensinam diretamente por meio dos elementos de cultura, formas de vida, normas e atitudes sociais, valores e contravalores, tradições, costumes e expectativas.

- **Aprender a cidade** (A cidade como conteúdo educativo intencional). Aqui a cidade reconhece o conhecimento informal gerado pelo meio urbano como forma de aprender sobre a própria cidade. Aprende-se da cidade e, simultaneamente, aprende-se a cidade, sem a necessidade de educadores profissionais, de instituições pedagógicas ou de processos formalizados de adestramento.

O *Aprender a cidade* está diretamente relacionado ao que permite a aprendizagem informal, incorporando a cidade ao currículo explícito escolar, sendo esta uma maneira de aprender sobre a cidade, a partir da história e da memória ali registradas. Abre-se, assim, diversas possibilidades de abordagem das problemáticas urbanas que possibilitam melhor conhecimento da realidade das cidades (FILMUS 1997, p.85-86).

Trilla, em outra modalidade, o *Aprender da Cidade*, reporta-se também ao currículo implícito, observando que o mesmo deve ser explorado, na tentativa de incorporá-lo à vida dos cidadãos:

Uma cidade que se queira assumir como verdadeira e positivamente educadora deve, em primeiro lugar tentar elucidar este currículo implícito. Deve identificar os conteúdos do mesmo: que valores e contravalores impregnam o tecido urbano, que atitudes gera no cidadão. E em segundo lugar, deve tentar transformar este num currículo desejável. (1997, p.29)

Dentro deste currículo desejável, Trilla (1997, p.29) defende, ainda, que ele seja coerente no sentido de promover a formação de uma cidadania “democrática, pacífica, tolerante, igualitária, justa e solidária”. Filmus complementa: “Modificar pautas culturais exige mudar as mensagens e os valores que provêm do currículo oculto das cidades”. Esta, segundo analisa, é uma tarefa que vai além das conjunturas políticas e eleitorais e dependem da articulação de um grande número de atores do espaço urbano (1997, p.82).

Trilla (1993, p.191-201) define, ainda na relação escola-urbanismo, três metáforas para representar modelos de organização da educação nas cidades, que leva em conta a preponderância do foco estar centrado mais na escola ou na cidade:

- **escola-cidade:** a metáfora emerge fazendo da escola uma réplica de um modelo de comunidade educativa integral, a qual busca reproduzir a complexidade de uma cidade real, seu modelo organizativo e funcional. O modelo enxerga o aprendiz como cidadão com direitos e deveres, que atua de forma participativa, a partir da qual se dá o aprendizado como resultado do embate ao incorporar diversos papéis sociais.
- **cidade-escola:** aqui a cidade é agente de educação, formação e socialização, responsável por construir um meio educativo total, funcionando como referência para outras instâncias sociais, organizadas a partir de seu modelo. Nesse particular, a cidade tem controle sobre todas as influências e variáveis educativas.
- **cidade educativa:** a cidade educativa, cujo conceito evoluiu para cidades educadoras, reconhece a escola como apenas um dos agentes que contribuem para a educação integral dos cidadãos, realizando este papel com outras instâncias não-formais e informais de educação. Tem como princípio configurador a educação permanente.

Em termos normativos, a educação na cidade deve estar a serviço da sociedade que se quer construir. Dessa forma, as Cidades Educadoras veem, conforme Colomer (1999 cf. FIALCOFF, 1999), a educação como um instrumento básico de desenvolvimento estratégico. Está assim voltada à superação dos problemas gerados pelas transformações vividas pela sociedade, a partir dos processos de globalização e dos desdobramentos oriundos da sociedade da informação já observados, como vimos, por autores como Pozo (2008). Dentre eles, destacam-se a tendência ao individualismo, marginalização e exclusão de esferas da sociedade. Como contraponto, as Cidades Educadoras propõem a defesa de valores cívicos, a partir de uma ação coletiva, com o objetivo de “satisfazer as necessidades comuns, reelaborar os conflitos e aprender a realizar a autogestão da convivência (2008, p.5)”.

Este conceito estaria alinhado com o de “Cidade Solidária” definido pela Unesco dentro de um “urbanismo estratégico”, com a finalidade de reforçar a democracia local e o exercício da cidadania, para além de suas tarefas materiais voltadas

para o atendimento às necessidades da coletividade. A este respeito, Yarzábal (1997) sustenta que frente aos riscos de ameaça à democracia e à governabilidade postos por sociedades formadas por tecidos sociais cada vez mais tênues, é necessário criar estruturas onde os vínculos de solidariedade sejam expressos, a partir do incentivo a atividades que favoreçam concretamente essa solidariedade. “[...] Tem que por em prática, novamente, uma política de espaços públicos, favorecendo vários trabalhos de interesse geral, associando neles o setor privado com as organizações não-governamentais, sob o impulso das autoridades nacionais e locais (p.170).

4. A PRÁXIS NO PROJETO CIDADES EDUCADORAS

A seguir, realizo uma análise de experiências práticas do Movimento das Cidades Educadoras. O interesse é identificar os focos de atuação do projeto e em especial a execução das ações, projetos e programas ligados às Tecnologias digitais pelas cidades-membros.

O exame teve por base iniciativas identificadas no Banco Internacional de Cidades Educadoras, bem como foi pautado no trabalho de investigadores da Espanha, Portugal e Brasil, países que, juntos, representam 58% de participação na AICE (Agosto/2010). Os levantamentos foram realizados, respectivamente, na Espanha por Agudo, Delgado & Martinez (2003a; 2003b); em Portugal por Simões (2010), Marques & Moreira (2009) e Fernandes (2007); e no Brasil, a partir de levantamento de informações também realizado no Banco Internacional de Experiências da Aice.

4.1 EXPERIÊNCIAS NA ESPANHA E PORTUGAL

Sabe-se que a medida da aplicabilidade prática do projeto das Cidades Educadoras são os princípios da Carta, a serem seguidos pelos municípios aderentes da AICE, comprometidos assim em fazer da cidade uma cidade educadora. “[...] Para ser Cidade Educadora é necessário cumprir, avançar em cumprimento de umas condições que em nosso encontro em Barcelona discutimos em uma Carta, a Carta das Cidades Educadoras” (BOSCH et al., 2008, p.272). Os municípios são incentivados a divulgar os resultados das experiências práticas no Banco de Experiências da AICE, que registrou em agosto de 2010, um total de 988 experiências⁴².

Dentre outros temas, a AICE destaca em seu portal aqueles considerados “da atualidade” desenvolvidos pelas cidades-membros: “Novas experiências”, “Ações contra o racismo e a xenofobia”; “O esporte como ferramenta de inclusão social”; “A gestão participativa dos espaços públicos”; “O espaço dos jovens nas Cida-

⁴² Cf. AICE. Disponível em: <http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_banc.html>. Acesso em: 2.mai.2010.

des Educadoras”; “As Cidades Educadoras atuam contra a aceleração da mudança climática”; “A inclusão social: a TIC para todos”; “A formação ao longo da vida”; “Convivência, Cooperação e Paz”; “Ócio educativo”; “A imigração, uma oportunidade e um caminho”; e “A promoção da saúde”.

4.1.1 A experiência da Espanha

Estudo apresentado por Agudo, Delgado & Martinez (2003b) aponta para uma nova realidade que vem se constituindo o Projeto das Cidades Educadoras. “Na atualidade, a Cidade Educadora está deixando de ser uma ideia e uma utopia para passar a ser um projeto e uma palpável realidade (2003b, p.34)”, observam. Na oportunidade, os autores destacaram as qualidades do projeto, em especial o que consideram “possibilidades ilimitadas”, referidas à capacidade da cidade educadora em aglutinar nela mesma os tipos de educação formal, não-formal e informal. “[...] É um espaço de feitos incontrolláveis, que devem ser canalizados, na medida do possível, pelos agentes formadores encarregados”, dizem Agudo, Delgado & Martinez (2003b, p.35).

A investigação foi realizada tomando como objeto o desenvolvimento do projeto entre os anos de 1990-2002. Os resultados apresentados em 2003 trazem uma análise avaliativa das cidades educadoras espanholas – naquele momento em número de 125 das 133 cidades-membros foram objeto da investigação – quando os autores descrevem a situação desde o início do movimento, a disposição das mesmas e sua implicação no processo forjador do município como cidade educadora. As análises se basearam na realidade das cidades, na Carta e nas diretrizes da AICE. Parte das experiências descritas em tabelas apresentadas no estudo tem como referência categorias adotadas pelo Banco de Experiências da AICE.

O interesse da pesquisa centrou-se em conhecer de forma pormenorizada todas as experiências levadas a cabo pelas cidades educadoras espanholas no período. O detalhamento apresentado em forma de tabela buscou, segundo os autores, dar uma visão das atividades desenvolvidas por cada uma das cidades educadoras, objetivando-se com isso construir um diagnóstico das atividades específicas e características de uma cidade educadora.

A investigação identificou e elegeu uma taxonomia específica de 15 categorias de ação ou formativa registradas no Banco de Experiências da AICE no período 1990-2002. Destas, para efeito da pesquisa, apenas três foram incluídas pelos autores, pelo critério de apresentação de maior número de experiências: *Civismo*, *Cultura e Ócio* e *Sistema Educativo* se mostraram as categorias mais frequentes, permitindo para os autores, uma visão clara e esquemática das atividades.

1. ARTE Y HUMANIDADES	9. DESARROLLO URBANO
2. ASOCIACIONISMO Y PARTICIPACIÓN	10. FORMACIÓN PERMANENTE
3. BIENESTAR SOCIAL	11. INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN
4. CIENCIA Y TECNOLOGÍA	12. MEDIO AMBIENTE
5. CIVISMO	13. POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN
6. CULTURA Y OCIO	14. SALUD Y DEPORTES
7. DESARROLLO PERSONAL	15. SISTEMA EDUCATIVO
8. DESARROLLO SOCIOECONÓMICO	

Figura 2: Total de Categorias de Experiências das Cidades Educadoras
Fonte: Agudo, Delgado & Martínez (2003b, p.39)

Os autores esclarecem que as categorias estavam ainda, subdivididas em subcategorias, como se segue nas imagens:

5. CIVISMO	
SUBCATEGORÍAS QUE ENGLOBA:	
<ul style="list-style-type: none"> • Civismo • Convivencia • Cooperación • Cooperación internacional • Derechos del ciudadano • Derechos humanos 	<ul style="list-style-type: none"> • Educación por la paz • Educación vial • Igualdad de oportunidades • Solidaridad • Tolerancia

Figura 3: Subcategoria Civismo – Banco de Experiências das Cidades Educadoras
Fonte: Agudo, Delgado & Martínez (2003b, p.40).

6. CULTURA Y OCIO	
SUBCATEGORÍAS QUE ENGLOBA:	
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo cultural • Difusión cultural • Actividades culturales • Animación a la lectura • Animación sociocultural • Centros culturales • Centros de ocio • Cultura • Cultura popular • Culturas 	<ul style="list-style-type: none"> • Identidad • Intercambios culturales • Interculturalismo • Juegos • Ludotecas • Museos • Ocio • Patrimonio • Religiones

Figura 4: Subcategoria Cultura e Ócio - Banco de Experiências das Cidades Educadoras

Fonte: Agudo, Delgado & Martinez (2003b, p. 49).

15. SISTEMA EDUCATIVO	
SUBCATEGORÍAS QUE ENGLOBA:	
<ul style="list-style-type: none"> • Absentismo escolar • Actividades escolares • Animación a la lectura • Dificultades de aprendizaje • Familia y escuela • Formación universitaria • Fracaso escolar • Artesanía 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión escolar • Integración escolar • Intercambios escolares • Orientación escolar • Orientación profesional • Planificación y gestión • Recursos

Figura 5: Subcategoría Sistema Educativo - Banco de Experiências das Cidades Educadoras
Fonte: Agudo, Delgado & Martinez (2003b, p. 49).

A pesquisa identificou para cada subcategoría, a cidade e cada experiência associada, permitindo, conforme os autores, o conhecimento das atividades mais usuais em cada uma delas, assim como a localização geográfica, contribuindo para ampliar a percepção daquele que consideram um “largo movimento bastante generalizado”, que é o Movimento das Cidades Educadoras. Na tabela abaixo, pode-se observar para a subcategoría “Absentismo Escolar” a cidade e o tipo de projeto nela desenvolvido.

15.1. Absentismo escolar	
Alzira	Plan municipal contra el absentismo escolar
Gandia	La aceptación de la diversidad en los institutos de Enseñanza Secundaria: asignatura pendiente El absentismo escolar en la ciudad de Gandia. Análisis de la realidad y programa de intervención en Educación Primaria Proyecto de instalación de ludotecas en centros escolares de Gandia como recurso educativo y para la reducción del absentismo escolar
Palmas de Gran Canaria	Programa municipal de absentismo escolar
Getafe	Policia Local. Unidad de Menores Programa de Orientación y Escolarización
Pinos Puente	Atención a la Diversidad: Necesidades educativas especiales derivadas de situación social
Santa Cruz de Tenerife	Absentismo escolar: Propuesta de intervención
Sabadell	Plan de actuación para la transición del sistema educativo al trabajo
Reus	Programa absentismo escolar
OBSERVACIONES:	

Figura 6: Subcategoría Sistema Educativo/Absenteísmo Escolar - Banco de Experiências das Cidades Educadoras
Fonte: Agudo, Delgado & Martinez (2003b, p.67)

Os autores explicam que a observação das atividades realizadas foi fundamental para o estudo, uma vez que as experiências são a base do movimento. “[...] Sem elas não existiria como tal, nem se poderia levar a cabo o fim das mesmas, que é de formar os cidadãos em todos os momentos de sua vida”, afirmam. A estratégia permitiu-lhes aclarar e pontuar a função das atividades, bem como esclarecer o caminho seguido e suas implicações no projeto (AGUDO, DELGADO & MARTINEZ, 2003b, p.38). No tocante à presença e aplicação de projetos relacionados às tecnologias digitais, a investigação, no entanto, não faz qualquer referência a experiências práticas.

4.1.2 A experiência de Portugal

Portugal foi um dos países pioneiros na adesão ao ideário do Movimento das Cidades Educadoras. O país aderiu ao projeto ainda em seus primórdios, tendo tomado parte já do I Congresso Internacional de Barcelona, em 1990, por meio da participação das cidades de Lisboa e Porto. Nas duas décadas de adesão ao movimento, Portugal tem registrado importante crescimento no número de cidades associadas. Em 2010 as cidades-membros registradas contavam 37, havendo outras duas com processo de adesão em curso, abrangendo 36% da população residente no país, conforme dados levantados por Simões (2010).

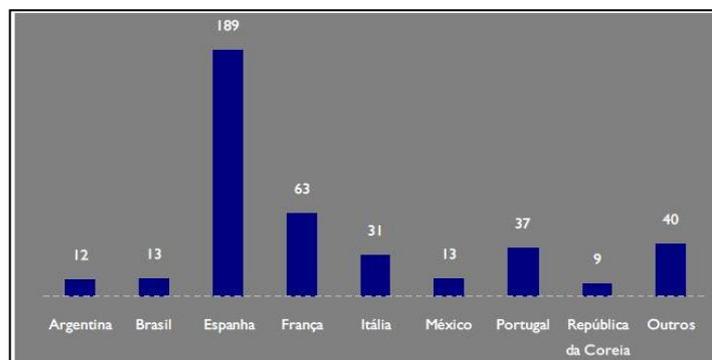


Figura 7: Número de cidades associadas à AICE, segundo os países com maior representatividade.

Fonte: Simões (2010, p.37)

Ao lado de outros países europeus, Portugal tem uma forte presença no cenário da AICE, ocupando a quarta posição na rede, atrás da Espanha (país fundador,

com quase 50% do total de associados), França e Itália. Juntos, esses quatro países representam 80% das cidades educadoras. A associação é composta, sobretudo por países da Europa e América Latina, com Brasil, Argentina e México ocupando posição de destaque (Cf. SIMÕES 2010, p.36). Em 2000 Portugal sediou o VI Congresso Internacional de Cidades Educadoras, quando discutiu em Lisboa o tema *A cidade, espaço educativo no novo milênio*.

Em dados recolhidos para a dissertação de mestrado defendida na Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Simões analisou a participação de Portugal como membro da Rede Portuguesa de Cidades Educadoras, realizando estudos sobre a atuação de três desses municípios portugueses (Évora, Santa Maria da Feira e Torres Novas), com o objetivo de identificar correspondência entre os resultados obtidos e objetivos de cooperação propostos, além de possibilidades de respostas a questões urbanas atuais.

Utilizamo-nos dos dados dessa pesquisa objetivando ampliar a nossa compreensão sobre o ethos educador do projeto Cidades Educadoras. Além dela, também nos detivemos sobre as considerações realizadas por Marques & Moreira (2009), do Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho, a partir da análise de 12 Boas Práticas de diversos municípios pertencentes à Associação Internacional de Cidades Educadoras – consultadas no Banco de Experiências da própria AICE – que visou observar o grau de transferibilidade das boas práticas para municípios localizados no eixo atlântico (Euro-região de Galiza - Norte de Portugal). As análises foram realizadas dentro do projeto de pesquisa “O Eixo Atlântico: un território educador, unha comunidade educativa”.

4.1.3 Perfil educativo das experiências encontradas

Simões (2010, p.60) relata que na metodologia adotada na análise dos três municípios pertencentes à Rede Territorial Portuguesa, um dos critérios foi o exame de uma experiência por cidade, identificada no Banco Internacional de Experiências das Cidades Educadoras (BIDCE). A exemplo das análises das experiências do grupo de cidades espanholas, as observações realizadas também se prenderam “em torno de projetos desenvolvidos em função dos princípios da Carta das Cidades E-

ducadoras”.

Foram as seguintes as experiências analisadas: “A loja dos sonhos: a experiência das TIC junto de todos os grupos populacionais” (Évora), “Assembléia de Crianças: os valores democráticos junto dos mais novos” (Santa Maria da Feira) e “Feira do Ambiente de Torres Novas: a sustentabilidade à escala local” (Torres Novas). O autor, no entanto, não justifica a razão da escolha, apenas se reporta ao fato de que as experiências analisadas devem servir “para uma melhor exemplificação da intervenção destes três municípios educadores portugueses em análise (SIMÕES, 2010, p.60)”.

Dentre as análises que apresenta, Simões (2010, p. 67-68) destaca a educação como a área de maior expressão entre as experiências.

Entre estas notícias, e numa leitura às últimas notícias publicadas, verificamos mais uma vez uma presença significativa de actividades e iniciativas relacionadas com a educação formal ou especialmente dirigida à população escolar. Exemplos disso mesmo são notícias como ‘*Práticas desportivas para crianças entre os 6 e os 10 anos*’ (Évora, 18/11/2009), ‘*Évora acolhe encontro internacional sobre avaliação de escolas*’ (Évora, 24/11/2009), ‘*Programa de Férias Escolares*’ (Santa Maria da Feira, 01/07/2009) ou ‘*Corta-Mato Escolar*’ (Torres Novas, 15/12/2009).

O autor aponta, ainda, duas outras constatações: a ausência nesses municípios de experiências relativas a outros serviços “que não os da área social, educativa e cultural (ou mesmo de outros organismos ou coletividades das cidades) em ações que visem uma intenção explicitamente educadora [...]”. Outro dado que relata é a dificuldade de “não ter ainda conseguido transformar esta participação na AICE num projeto transversal às diferentes intervenções municipais, parece de fato constituir um outro traço comum das cidades educadoras portuguesas, evidenciado pelas análises dos documentos produzidos pela Rede Portuguesa das Cidades Educadoras (boletins informativos e páginas das cidades no portal da AICE” (SIMÕES, 2010, p.68).

É de se ressaltar que também apontam na direção dessa conclusão os levantamentos realizados por Fernandes et al. (2007) sobre a atuação municipal no campo educativo em Portugal, fruto de levantamento bibliográfico – sete dissertações de mestrado e uma tese de doutorado – consultadas em duas áreas geográficas distintas: Lisboa e Vale do Tejo e, a segunda, na região centro-norte do país (FERNAN-

DES et al., 2007, p.7).

Em geral, estes trabalhos incidiram na intervenção dos municípios na educação formal dirigida às crianças no âmbito da educação básica e mostram que a parte substancial da actuação dos municípios portugueses ainda se concentra na execução das competências que legalmente lhes estão atribuídas, designadamente, as infraestruturas e equipamentos escolares, transportes e acção social escolar. Para além destes domínios, os municípios têm ainda intervindo, através de parcerias, na criação de escolas de ensino artístico, técnico e profissional e de programas de animação sócio-cultural e recreativa.

A pesquisa realizada a partir de 2003 dentro do projeto “Associações, Municípios e Parcerias”, no âmbito do Centro de Investigação em Formação de Profissionais de Educação da Criança, da Universidade do Minho (Unidade de Investigação da FCT), debruçou-se sobre a articulação escolar e outros contextos e modalidades educativas, no âmbito de políticas e práticas de territorialização e contratualização da educação.

O cenário investigativo da pesquisa incluiu um projeto sobre município e cidade educadora, “considerada uma área central na investigação contemporânea” (FERNANDES et al., 2007, p.5). As estratégias metodológicas incluíram recolha de dados sobre cidades espanholas e portuguesas, visitas *in loco*, além de levantamento de literatura, “num trabalho permanente, tendo em vista o conhecimento de uma realidade emergente em nível internacional e a análise comparativa de cidades portuguesas que têm se constituído objetivo de investigação (2007, p. 5-6)”.

Para Fernandes et al. (2007, p.8), o desafio que se coloca aos municípios portugueses que participam da Associação Internacional de Cidades Educadoras é conseguir “incorporar numa política educativa local esta visão da cidade como espaço educativo e do município como um dos seus principais promotores”, avaliam.

4.1.4 Municípios do eixo-atlântico

Já o estudo apresentado por Marques & Moreira (2009) junto aos municípios do eixo-atlântico, por sua vez, propôs em sua metodologia, primeiro realizar levantamento acerca da situação educativa dos municípios que integram essa região,

tendo por base “aspectos sociológicos, pedagógicos, políticos e legislativos, implicados na análise dessa realidade”.

Privilegiou-se, conforme as autoras, o enquadramento às contribuições teóricas relacionadas ao território e às cidades como cenários de educação, com foco em dimensões de análise referentes “à natureza comunitária da ação educativa e os territórios como novos contextos em que se concretizam esses processos”. A perspectiva é de que esses contributos estivessem alinhados com modelos e concepções desenvolvidos sobretudo nas cidades educadoras, comunidades de aprendizagem, sistemas formativos integrados, dentre outros (MARQUES & MOREIRA, 2009, p.1755).

Além dessa estratégia, as pesquisadoras informam terem realizado triangulação de dados qualitativos e quantitativos, por meio dos quais tiveram acesso a informações “diversificada, rica e contrastada”. A partir desse trabalho, as autoras identificaram as políticas socioeducativas relativas aos municípios do eixo-atlântico pesquisados, bem como também apresentaram conclusões e propostas de intervenção para o território.

Dentre as propostas desenvolvidas e posteriormente relatadas (Cf. atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia) está a análise da “transferibilidade” de 12 experiências encontradas no Banco de Experiências Internacionais de Cidades Educadoras (BIDCE) para o contexto da Euro-Região Galiza – Norte de Portugal.

O trabalho estabeleceu como critérios para identificação das experiências que constituíssem de *per si* boas práticas em nível socioeducativo, visando alcançar aquelas com maior grau de transferibilidade, aplicáveis a municípios de pequeno, médio ou grande porte. Dentre eles, encontram-se as dimensões organizativa, projetiva, política, técnica e social, ressaltando nelas vetores como organização e funcionamento, amplitude espaço-temporal e social, sustentabilidade e objetivos alcançados na implementação da boa prática. As experiências recolhidas foram, em sua maior parte, oriundas da própria Espanha.

Dentro da perspectiva pedagógica e social, a pesquisa privilegiou projetos formativos que evidenciassem uma disposição empreendedora por parte do município, destacando assim as ações de caráter educativo-sociais desenvolvidas. Para tanto, foram utilizados os seguintes critérios nessas experiências (Cf. MARQUES & MOREIRA 2009, p.1758-59):

- *Educação inclusiva*: possibilita o acesso a todo cidadão ao direito de usufruir das oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal;
- *Educação integral*: abrange todos os campos de ação e desenvolvimento social, por meio de múltiplas ações que possibilitem a aprendizagem de longa vida;
- *Educação plural e alternativa*: oferta ampla e variada de equipamentos socioeducativos, serviços públicos, planos e programas que concorram para concretizar o compromisso local com o direito à educação.

Dentre as 12 experiências examinadas, a pesquisa identificou sete focos estratégicos de interesse para a replicabilidade:

- 1 *A cidade como espaço de aprendizagem*. Projetos: “Crianças protagonistas do município por um dia” (Berenguer), “Centro de lazer e atividades recreativas de Montánchez” e a “Universidade da Terceira Idade” (Barreiro/Portugal);
- 2 *Cidadania, identidade e diversidade no contexto urbano*. Projetos: “Memória oral nas bibliotecas de Barcelona-Espanha”, “Crianças protagonistas do município por um dia” (Canet d’en Berenguer-Espanha), “Processo de participação e urbanização da esplanada de Canigó” (Sant Just Desvern-Espanha) e “Fórum participativo do município de Albacete- Espanha”);
- 3 *Governança e cooperação na cidade*. Projetos: “Mondoart” (Rivoli- Itália) e “Regionet Integra” (Quart de Poblet – Espanha)
- 4 *A cidade como espaço ambientalmente sustentável*. Projetos: “A pé para a escola” (Collegno – Itália) e “Horticultura terapêutica” (Esposende - Portugal);
- 5 *A cidade como espaço de inclusão, equidade, direitos sociais*. Projeto: “Regionet Integra” (Quart de Poblet – Espanha);
- 6 *Cidades no rumo da sociedade da informação e do conhecimento*. Projeto: “Punt Ómnia” (Banyoles, Espanha);
- 7 *Cidades abertas ao saber*. Projetos: “Universidade da Terceira Idade” (Barreiro - Portugal) e “Memória oral nas bibliotecas em Barcelona”.

A análise realizada, segundo as autoras, com base no paradigma cívico e educativo que conformam as cidades educadoras, consubstancia-se como “relevante configurar, enquadrar e analisar as respectivas especificidades que configuram as cidades do eixo-atlântico, destacando o que de comum as aproxima, mas também o que permite singularizar”. Serve, assim, a pesquisa para abrir “excelente janela de oportunidade para uma maior articulação entre a atuação municipal e a comunidade educativa” (MARQUES & MOREIRA 2009, p.1766).

4.1.5 As experiências práticas e a presença das TIC

As experiências de carácter abrangente que realizam Agudo, Delgado & Martinez (2003), na Espanha; Simões (2010), Marques & Moreira (2009) e Fernandes (2007), em Portugal, embora não se constituam em estudos específicos sobre a relação das Cidades Educadoras com as tecnologias digitais, servem para nos guiar sobre o interesse prático das cidades-membros da AICE sobre a temática. Este vai se traduzir em experiências cadastradas no Banco Internacional de Documentos e Experiências das Cidades Educadoras (BIDCE), que norteia o nível de adesão das cidades aos princípios da Carta.

O compromisso da AICE em relação ao uso e apropriação das tecnologias digitais está, como vimos, firmado em instrumentos como a Carta das Cidades Educadoras (2004, Artigo 19), no incentivo à discussão em Redes Temáticas, como também na execução de projetos pelas cidades educadoras como incentivo à categoria das “temáticas atuais”, das quais consta entre os temas sugeridos, “A inclusão social: a TIC para todos”.

Fatores como estes parecem se revelar insuficientes para determinar uma política mais densa de inclusão digital pelo conjunto das cidades educadoras. O carácter não-articulado da gestão da AICE junto às cidades-membros da rede internacional de cidades educadoras foi observado por Subirats (2007), ao delinear os pontos fortes e fracos do movimento. Por sete anos Secretária de Educação de Barcelona (1999-2006), a autora testemunhou o carácter livre da própria AICE em relação às opções metodológicas ou práticas do conjunto das cidades-membros da organização.

Do ponto de vista formal, não há outro requisito que a adesão à Carta, que foi revisada e ampliada no ano de 2004. Não existe uma obrigação relativa a se utilizar determinadas metodologias ou ações. Se produz, portanto, uma grande liberdade para as cidades aderentes, que trabalham cada uma a seu ritmo e com suas possibilidades próprias (SUBIRATS, 2007, p.54. Trad. livre)⁴³.

As constatações feitas pelos estudos na Espanha e em Portugal parecem sugerir a ausência de um foco específico das experiências práticas da AICE nas tecnologias digitais, que concorram para os interesses da organização nos princípios da formação permanente e ao longo da vida. Esta compreensão passaria pela articulação de ações, projetos e programas com vistas a inserir as tecnologias digitais como componente de política pública municipal que envolvesse, na perspectiva do projeto Cidades Educadoras, os diversos espaços educativos, formais, não-formais e informais. “Todo indivíduo deve ter a possibilidade de aprender durante toda a sua vida. A ideia de educação permanente é a chave do arco da Cidade Educadora” (FAURE, 1973, p.265). Para isso, devem colaborar “[...] educadores, dirigentes, técnicos, trabalhadores e autoridades” (p.282).

As iniciativas identificadas pelos autores citados, no entanto, sugerem a presença de ações pontuais. Simões (2010) identifica entre as três cidades analisadas, apenas uma experiência relacionada à promoção das Tecnologias digitais: “A loja dos sonhos: a experiência das TIC junto de todos os grupos populacionais” (Évora); Já Marques & Moreira (2009) ao tomar como base o princípio da “Educação Integral” – identificou uma experiência associada às TIC em condições de transferibilidade para outras cidades-membros da AICE: O projeto “Punt Ómnia”, da cidade de Banyoles, Espanha, dentro do eixo “Cidades no rumo da sociedade da informação e do conhecimento”.

Os estudos, como vimos, identificam, no entanto, uma concentração das ações em áreas específicas de atuação: Simões (2010) constata maior foco das ações na área educacional e uma carência de interesses em outros projetos fora do âmbito educativo, social e cultural; Fernandes (2007) e Marques e Moreira (2009) veem uma limitação de perspectiva das ações e políticas locais, com a necessidade

⁴³ Desde el punto de vista formal, no hay otro requisito que la adhesión a la Carta, que fue revisada y ampliada en el año 2004. No existe una obligación relativa de utilizar determinadas metodologías o acciones. Se produce, por tanto, una gran libertad para las ciudades adherentes, que trabajan cada una a su ritmo y con sus posibilidades y dificultades propias.

de incorporar a cidade como espaço educativo. A seguir, na apresentação da experiência brasileira, também constataremos a pouca ênfase dada à promoção do uso das tecnologias digitais em programas, projetos e ações por parte das cidades-membros da AICE, a partir de consultas realizadas no Banco Internacional de Experiências e Documentos das Cidades Educadoras (BIDCE).

4.2 A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA NA AICE

A Rede Territorial Brasileira de Cidades Educadoras é liderada atualmente por Belo Horizonte (2010). A AICE define a Rede Territorial como um agrupamento de cidades de uma mesma região que trabalham para propósitos comuns. A rede é constituída com no mínimo cinco cidades, possui liberdade de funcionamento e segue as diretrizes propostas nos estatutos da AICE (Cf. Título VI, Art. 29⁴⁴).

Além da Rede Territorial, a AICE também prevê a formação de Redes Temáticas cujo propósito é reunir cidades interessadas em temas de interesse comum, estimulando o intercâmbio de ideias e boas práticas. Como exemplo, três temas aparecem em discussão na Rede Temática em 2010⁴⁵: “Primeira Infância”, coordenada pela cidade de Lyon, França; “Tecnologias de Informação e Comunicação”, tendo à frente Tampere, Finlândia, e “Transição trabalho-escola”, liderada por Barcelona.

O Brasil participa da Associação Brasileira de Cidades Educadoras com 13 municípios, sendo que Salvador – cuja adesão formalmente aprovada em 2007 pela Prefeitura local – apenas consta nominalmente no site da Rede Territorial Brasileira⁴⁶, mas não está listada pela AICE entre as cidades educadoras associadas (Cf. figura 8, a seguir).

⁴⁴ Cf. Estatutos AICE. Disponível em: <<http://www.bcn.es/edcities/aice/adjunts/EstatutosES.pdf>>. Acesso em: 21.ago.2010.

⁴⁵ Cf. AICE. Disponível em: <<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do?idciue=402>>. Acesso em: 21.ago.2010.

⁴⁶ Cf. AICE - Rede Territorial Brasileira. Disponível em: <<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do?idxar=13692>>. Acesso em: 21.ago.2010.

Brasil (13) ▲	
B	<u>Belo Horizonte</u>
C	<u>Campo Novo do Parecis, Caxias do Sul</u>
D	<u>Dourados</u>
J	<u>Jequié</u>
M	<u>Montes Claros</u>
P	<u>Porto Alegre</u>
S	<u>Santo André, Santos, Sao Bernardo do Campo, Sao Carlos, Sao Paulo, Sorocaba</u>

Figura 8: Municípios que compõem Rede Territorial Brasileira de Cidades Educadoras
Fonte: AICE⁴⁷

A razão para a não inclusão de Salvador na lista de cidades-membros, segundo a direção da Rede Territorial Brasileira, é de que a aprovação final da capital baiana pela AICE depende, ainda, do cumprimento de assuntos burocráticos, dentre eles o pagamento da taxa de adesão pela Prefeitura (agosto/2010)⁴⁸.

O país também compõe, através da representação da cidade de São Paulo, o Comitê Executivo, que ao lado da Assembléia e do Secretariado, formam os três órgãos diretivos da AICE. O Comitê executivo tem entre as funções a direção, gestão, execução e representação da entidade; assim como a eleição das cidades-sede dos congressos internacionais.

Em 2008, São Paulo acolheu o X Congresso Internacional de Cidades Educadoras – o primeiro na América Latina –, que abordou o tema “Construção de cidadania em cidades multiculturais”. O evento foi realizado entre os dias 24 e 26 de abril, reunindo cerca de 800 participantes de 139 cidades, oriundas de 13 países, dentre as quais 34 brasileiras.

⁴⁷ Cf. AICE – Cidades Educadoras. Disponível em: <<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPaisosAc.do#Brasil>>. Acesso em: 22.ago.2010.

⁴⁸ Depoimento à autora em 23.ago.2010, concedido por telefone, por Camila Vieira de Freitas, secretária da Rede Brasileira de Cidades Educadoras (Secretaria Municipal Adjunta de Relações Internacionais/BH); Simões (2010, p. 41) revela que a cota anual paga pelas cidades-membros varia de acordo com o número de habitantes por cidade e o Produto Nacional Bruto *per capita* de referência no país de origem. A taxa varia de € 70,00 para cidades de menos de 50 mil habitantes e renda não excedente a U\$S1.000,00 a uma taxa máxima de € 3.300,00 para cidades com mais de 5 milhões de habitantes e rendimento superior a U\$S 10,001. Conforme o autor, a AICE relatou orçamento anual de € 620.000,00 (2010), sendo que as despesas principais estão relacionadas com o pessoal do secretariado e no apoio às atividades das cidades (seminários, traduções, viagens, edição e expedientes com materiais próprios).

O congresso discutiu três eixos de debates: “Inclusão, Equidade e Direitos”; “A cidade como espaço de aprendizagem” e Identidade, diversidade e cidadania”. Contou em sua estrutura com quatro sessões plenárias, duas mesas redondas; 15 workshops com 75 experiências, 28 experiências apresentadas nos fóruns de boas práticas, além de 108 experiências no espaço pôster; stands e visitas monitoradas a experiências educadoras, duas sessões de cinema e uma sessão plenária de encerramento. Os congressistas tiveram a oportunidade de conhecer diversas experiências de São Paulo como Cidade Educadora, dentre elas os Centros de Ensino Unificados (CEUs) e o Museu da Língua Portuguesa.

O final do evento coincidiu com a realização de uma das 15 experiências de São Paulo no Banco da AICE, a “Virada Cultural”, considerado pela Prefeitura Municipal como “o mais expressivo evento de diversidade cultural do país” (Cf. Boletim Congresso, nº 1/julho 2007⁴⁹). O evento oferece 24 horas ininterruptas de espetáculos gratuitos de música, teatro, dança, exposições e diferentes performances artísticas, em dezenas de palcos instalados nas ruas dos centros e periferia da cidade de São Paulo. Também durante o evento, foi lançado pela AICE o livro “Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras”, publicado pela editora Santillana/Barcelona (2008), o qual apresenta um conjunto de artigos e testemunhos em comemoração a duas décadas do movimento.

Além de sediar o X Congresso Internacional, o Brasil foi responsável pela realização de quatro edições do Congresso da Rede Territorial Brasileira, a última delas organizada em 2007 pelo município de Salvador⁵⁰, em campanha para se tornar uma cidade educadora. Na oportunidade, a AICE lançou a primeira edição da Revista da Rede Territorial Brasileira.

⁴⁹ Disponível em: < http://www.fpce.up.pt/ciie/OCE/docs/congresso_internacional-CE.pdf>. Acesso em: 21.mai.2008

⁵⁰ O IV Congresso foi realizado nos dias 12 e 13/04/2007, no auditório da Faculdades Jorge Amado, bairro da Paralela. Cf. LUIZA Torres. Secretária geral e diretora da AICE visitam SMEC. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/noticias-modelo.php?...>>. Acesso em: 11.mar.2008

4.2.1 Participação do Brasil no Banco de Experiências da AICE

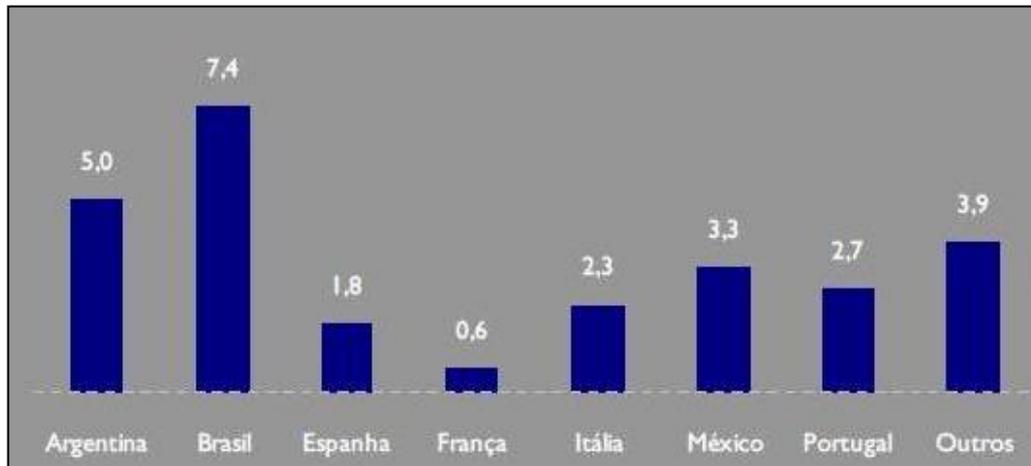


Figura 9: Gráfico Número Médio de Experiências no BIDCE por cidade (2009)
Fonte Simões (2010)

O Brasil é, de longe, juntamente com a Argentina, o país que mais contribui com o Banco de Experiências da AICE. Em agosto/2010 o banco registra um total de 120 experiências, distribuídas entre as 13 cidades-membros, possuindo uma média de 9,2 experiências por cidade.

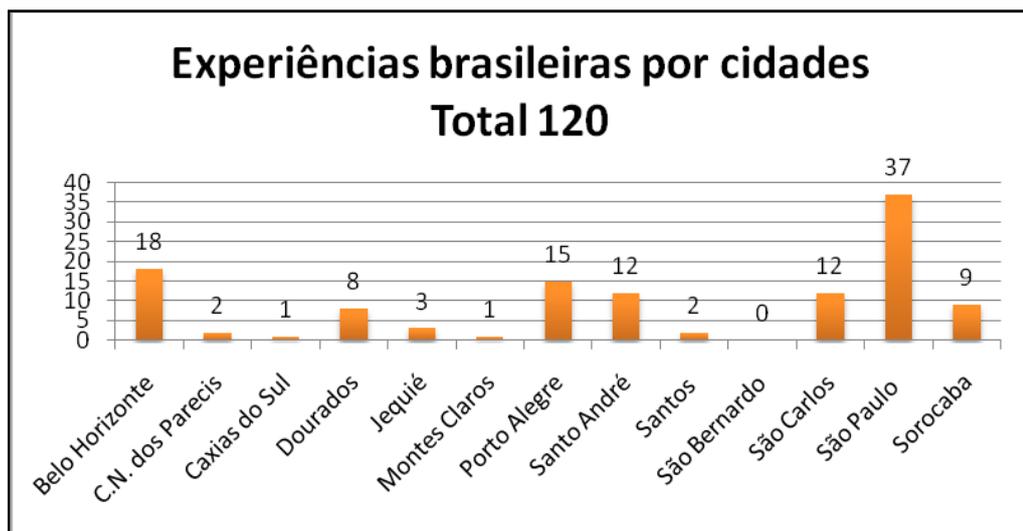


Figura 10: Experiências Brasileiras por cidades (adaptado pela autora)
Fonte: Banco de Documentos e Experiências Aice

O dado indica um crescimento de cerca de 25% nas experiências relatadas

por Simões (2010, p.47) referentes ao ano de 2009. O gráfico comparativo demonstra a existência de um número médio de experiências de países da América Latina superior ao dos demais países-membros da AICE.

4.2.2 Perfil de experiências brasileiras no Banco da AICE

Visando ampliar a compreensão sobre o ethos educador do projeto Cidades Educadoras e verificar a medida do comprometimento da AICE com a promoção das tecnologias digitais, tomamos também como objeto de análise o perfil das experiências brasileiras no Banco de Experiências das Cidades Educadoras. Foram examinadas para efeito dessa pesquisa as 120 experiências brasileiras registradas na AICE (Agosto/2010).

Os procedimentos adotados consistiram inicialmente na consulta ao Banco Internacional de Documentos das Cidades Educadoras (BIDCE) de todas as experiências incluídas como boas práticas pelas cidades brasileiras membros da AICE. Sabe-se que as experiências relatadas seguem as diretrizes da Carta das Cidades Educadoras. Essa atividade incluiu a identificação da experiência inserida no BIDCE, com a respectiva cidade autora, além da temática associada à experiência relatada.

O Banco de Experiências da AICE incorpora iniciativas destinadas a oito faixas etárias (0-3, 4-6, 7-12, 13-18, 19-25, 26-40, 41-65, e pessoas acima de 65 anos), em 15 categorias temáticas, não tendo havido alteração na lista já reportada no estudo realizado por Agudo, Delgado & Martinez (2003).

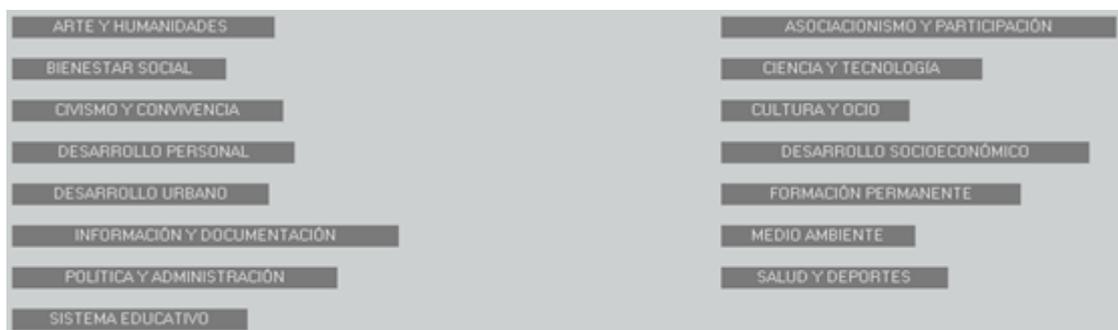


Figura 11: Categorias do BIDCE
Fonte: AICE⁵¹

⁵¹ Disponível em: <<http://www.edcities.bcn.es>>. Acesso em: 20.ago.2010.

O fato de o Banco Internacional de Documentos das Cidades Educadoras possibilitar o registro de experiências pelas cidades associado a várias categorias, dificulta conhecer a participação em termos percentuais das cidades brasileiras, já que uma experiência pode estar representada em mais de um tema. Isso, no entanto, não impediu elegêssomos um *ranking* dessa participação entre as 15 categorias disponíveis no Banco da AICE, ocupando as Tecnologias de Informação e Comunicação – dentro da categoria Ciência e Tecnologia – a última posição, dentre as categorias mais freqüentes (cf. quadro abaixo):

Foram identificadas como categorias mais freqüentes: 1° - Bem-Estar Social, 2° - Civismo e Convivência, 3° - Formação Permanente, 4° - Desenvolvimento pessoal, 5° - Sistema Educativo, 6° - Cultura e Ócio, 7° - Associativismo e participação, 8° - Política e Administração, 9° - Arte e Humanidades, 10° - Saúde e Esportes, 11° (Desenvolvimento Urbano e Informação e Documentação), 12° - Desenvolvimento Socioeconômico, 13° - Meio Ambiente e 14° - Ciência e Tecnologia.

4.2.2.1 Frequência de categorias por cidade

Em termos de presença de experiências entre as 13 cidades-membros, a participação está assim configurada:

Categoria	Registro das ações por cidade
Arte e Humanidades	1. São Paulo, 2. Belo Horizonte e Sorocaba, 3. Porto Alegre, 4. Dourados, 5. Jequié, Santo André e São Carlos. <i>Não foram identificados registros para as cidades de, Campo Novo do Parecis, Caxias do Sul, Montes Claros, Santos e São Bernardo do Campo</i>
Associativismo e participação	1. São Paulo, 2. Belo Horizonte e Sorocaba, 3. Porto Alegre, 4. São Carlos, 5. Santo André, 6. Montes Claros, Campo Novo do Parecis e Sorocaba. <i>Não foram identificados registros para as cidades de Caxias do Sul, Dourados, Jequié, Montes Claros, Santos e São Bernardo do Campo.</i>
Bem-estar social	1. São Paulo, 2. Belo Horizonte, 3. Santo André, 4. Dourados, São Carlos e Porto Alegre, 5. Sorocaba, 6. Jequié, 7. Santos, 8. Montes Claros e Campo Novo do Parecis. <i>Não foram identificados registros para as cidades de Caxias do Sul e São Bernardo do Campo.</i>
Ciência e Tecnologia	1. São Paulo, 2. Santo André e 3. Porto Alegre. <i>Não foram identificados registros para as cidades de Belo Horizonte, Caxias do Sul, Dourados, Jequié, Campo Novo do Parecis, Montes Claros, São Carlos, Santos, Sorocaba e São Bernardo do Campo.</i>

Civismo e convivência	1. São Paulo, 2. Santo André, 3. Sorocaba, 4. Dourados, 5. São Carlos, 6. Belo Horizonte e Porto Alegre, 7. Campo Novo do Parecis, Caxias do Sul e Santos. <i>Não foram identificados registros para as cidades de Jequié, Montes Claros e Santos e São Bernardo do Campo.</i>
Cultura e ócio	1. São Paulo, 2. Sorocaba, 3. Belo Horizonte, 4. Santo André e São Carlos, 5. Dourados e Santos, 6. Jequié e Porto Alegre. <i>Não foram identificados registros para as cidades de Campo Novo do Parecis, Caxias do Sul, Montes Claros e São Bernardo do Campo.</i>
Desenvolvimento pessoal	1. São Paulo, 2. São Carlos, 3. Belo Horizonte, 4. Santo André, 5. Sorocaba, 6. Dourados 7. Jequié, 8. Santos, 9. Porto Alegre. <i>Não foram identificados registros para as cidades de Campo Novo do Parecis, Caxias do Sul, Montes Claros e São Bernardo do Campo.</i>
Desenvolvimento Socioeconômico	1. São Paulo, 2. São Carlos, 3. Dourados, 4. Belo Horizonte, 5. Sorocaba e 6. Jequié. <i>Não foram identificados registros para as cidades de Campo Novo do Parecis, Caxias do Sul, Montes Claros, Santo André, São Bernardo do Campo, Santos e Porto Alegre.</i>
Desenvolvimento urbano	1. Porto Alegre, 2. São Paulo, 3. Belo Horizonte, 4. Sorocaba, 5. Dourados e Santo André. <i>Não foram identificados registros para as cidades de Campo Novo do Parecis, Caxias do Sul, Jequié, Montes Claros, São Carlos, São Bernardo do Campo e Santos.</i>
Formação permanente	1. São Carlos, 2. São Paulo e Belo Horizonte, 3. Dourados e Santo André, 4. Sorocaba e Porto Alegre, 5. Jequié e Caxias do Sul. <i>Não foram identificados registros para as cidades de Campo Novo do Parecis, Montes Claros, Santos e São Bernardo do Campo.</i>
Informação e Documentação	1. São Paulo, 2. Belo Horizonte, 3. Porto Alegre e Dourados; 4. São Carlos, Sorocaba e Santo André. <i>Não foram identificados registros para as cidades de Campo Novo do Parecis, Caxias do Sul, Jequié, Montes Claros, Santos e São Bernardo do Campo.</i>
Meio Ambiente	1. Porto Alegre, 2. Dourados, Sorocaba e Santo André. <i>Não foram identificados registros para as cidades de Belo Horizonte, Campo Novo do Parecis, Caxias do Sul, Jequié, Montes Claros, Santos, São Paulo, São Carlos e São Bernardo do Campo.</i>
Política e administração	1. São Paulo, 2. Belo Horizonte, 3. Sorocaba, 4. São Carlos, 5. Porto Alegre, 6. Campo Novo do Parecis, Caxias do Sul, Dourados e Santos. <i>Não foram identificados registros para as cidades de Jequié, Montes Claros, São Bernardo do Campo e Santos.</i>
Saúde e Esportes	1. São Paulo, 2. Belo Horizonte, 3. Sorocaba, 4. Santo André, 5. Dourados, Santos e São Carlos. <i>Não foram identificados registros para as cidades de Campo Novo do Parecis, Caxias do Sul, Jequié, Montes Claros, São Bernardo do Campo e Porto Alegre.</i>
Sistema educativo	1. São Paulo, 2. Belo Horizonte, 3. Santo André, 4. São Carlos, 5. Sorocaba e Porto Alegre, 6. Santos e Dourados, 7. Campo Novo do Parecis, Caxias do Sul e Montes Claros. <i>Não foram identificados registros para as cidades de Jequié e São Bernardo do Campo.</i>

Figura 12: Categorias mais frequentes de experiências brasileiras por cidade (adaptado pela autora)
Fonte: AICE⁵²

Uma análise mais detida da presença brasileira no Banco de Experiências da

⁵² Disponível em: <<http://www.edcities.org>>. Acesso em: 18.ago.2010.

AICE demonstra a ênfase das ações das cidades educadoras sobre aspectos “cívico-educativos”, aqui retratados pela atuação em torno do desempenho em categorias como *Bem-Estar Social, Civismo e Convivência e Formação permanente*, esta compreendida pelo Projeto Cidades Educadoras como sinônimo da aprendizagem ao longo da vida, que se realiza a partir de uma educação integral e permanente, na qual todos os espaços para além da estrutura educacional formal da cidade são aproveitados, seja não-formal ou informal.

A categoria “Sistema educativo” aparece na quinta posição. Nesse particular, constatamos que projetos intencionalmente educativos e/ou formativos relacionados à educação formal são registrados no banco de documentos sob várias categorias, parecendo confirmar a pouca ênfase salientada pela AICE para esse tipo de educação. Como sabemos, a AICE acredita ter a educação formal numa cidade educadora peso semelhante ao dos outros sistemas educativos, o não-formal e informal.

A título de exemplo, salientamos as seguintes experiências em São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre:

Experiência	Categorias do Projeto no BIDCE	Cidade
"Memórias em rede: formação do aluno monitor"	Bem-estar social, Ciência e Tecnologia, Cultura e ócio, Formação permanente, Sistema educativo.	São Paulo
"Escola em Tempo Integral"	Bem-estar social, Civismo e convivência, Formação permanente, Sistema educativo.	Belo Horizonte
"Relações étnicas: Política de Formação de Professores"	Arte e Humanidades, Bem-estar social, Civismo e Convivência, Formação Permanente.	Porto Alegre

Figura 13: Frequência de categorias por projeto

Nesse sentido, nota-se que ações ou projetos formativos, mesmo diretamente relacionados ao sistema educativo, são registrados no Banco de Experiências da AICE pelas cidades-membros, como intencionalmente promotores de valores, como “bem-estar social”, “associativismo e participação”, “civismo e convivência”, dentre outras taxonomias relacionadas pelo Banco da AICE. O fator “educativo” aparece assim como construtor ou avaliador de um processo social mais amplo, conforme analisa Hidalgo:

O conceito de educação permanente consiste em um projeto de reformulação que tem como parâmetro e alvo concepções de socieda-

de – com o desenvolvimento da noção de Rede Social – e educação, que se desenvolvem no conjunto do *corpus* teórico produzido pela Unesco a partir do final da década de 1960, constituindo hoje um dos principais referenciais para a reorganização dos sistemas de ensino nos diversos países, formulações que, apesar de divergências com as diretrizes do Banco Mundial, formam um conjunto de princípios e mecanismos de um processo crescente de transferência dos encargos do Estado com políticas públicas para as organizações sociais, via desenvolvimento do terceiro setor. Paralelamente ao conceito de educação permanente, desenvolve-se a noção de sociedade educativa ou *idades educadoras*, como forma de definição de mecanismos de implementação, recursos e meios materiais, humanos e institucionais da concepção de educação permanente (2008, p.46).

A promoção do ethos educador parece sustentar o lema do Projeto Cidades Educadoras, o qual defende em seu lema “Cidades melhores para um mundo melhor”, em sintonia, como vimos acima, com valores propostos por entidades como a Unesco para uma educação do futuro (Cf. Relatório Faure, 1973).

4.2.2.1.1 Categorias Meio Ambiente e C&T

Por outro lado, constata-se menor ênfase dos investimentos das cidades educadoras brasileiras em ações e/ou projetos sintonizados com temáticas contemporâneas importantes, como o meio ambiente e ciência e tecnologia, que receberam a menor quantidade de registros. Na categoria *Meio Ambiente* foram encontrados sete registros de experiências assim distribuídos: Porto Alegre (3), Belo Horizonte, Dourados, Santo André e Sorocaba, com uma experiência cada. Já para ações relacionadas à categoria *Ciência e Tecnologia* foram identificadas cinco experiências: São Paulo e Santo André, com duas experiências, cada, e Porto Alegre, com uma experiência (Cf. figura abaixo):

Cidade	Experiências na categoria Meio Ambiente
Porto Alegre (RS)	Projeto Escolarização de Recicladores
	Programa de educação ambiental (Arroio não é Valão)
	Educação ambiental nas escolas do município de Porto Alegre
Belo Horizonte (MG)	Programa de Recuperação Ambiental de Belo Horizonte (DRENURBS)
Dourados (MS)	Educação ambiental na escola para melhoria da qualidade ambiental local e formação do cidadão.
Santo André (SP)	Projeto Circulando Educação
Sorocaba (SP)	Programa Pedala Sorocaba

Figura 14: Frequência de experiências categoria Meio Ambiente

Há que se acrescentar também que parece não haver para o registro das experiências pelas cidades no Banco Internacional de Documentos das Cidades Educadoras, critérios rígidos quanto a categorias nas quais se associam os programas, projetos ou ações. Assim, uma não-rigidez do critério de registro pode levar a uma configuração pouco clara da natureza das ações de cada cidade, prejudicando uma visão mais acurada do foco de seu investimento enquanto cidade educadora.

A título de exemplo, podemos observar que ações relacionadas a tecnologias digitais, como alfabetização digital, acesso a programas de inclusão digital – registrados na categoria *Informação e Documentação* – nem sempre são também associados à categoria *Ciência & Tecnologia*, que inclui as seguintes subcategorias: *Ciência*, *Ecologia*, *Tecnologia*, *Biologia*, *Ciências Experimentais* e *Energia* (Cf. exemplos abaixo):

Cidade	Experiências na categoria Informação e Documentação
Belo Horizonte	BH Digital - Informática para todos <i>Categoria: Informação e Documentação</i>
	Infoinclusão das comissões regionais no gerenciamento do transporte e trânsito de Belo Horizonte <i>Categoria – Informação e Documentação</i>
Dourados	Alfabetização digital de jovens <i>Categoria - Informação e Documentação</i>
Santo André	Mídia, Tecnologia e Inclusão Digital nas Escolas Municipais de Santo André <i>Categoria – Informação e Documentação/Sistema educativo</i>
São Carlos	Escolas do futuro <i>Categoria – Informação e Documentação</i>
São Paulo	Oldnet <i>Categoria – Informação e Documentação</i>
Sorocaba	Projeto de Inclusão Digital: "Sabe tudo" <i>Categoria - Informação e Documentação</i>

Figura 15: Frequência de experiências categoria Informação e Documentação

O reduzido número de experiências brasileiras na área de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) identificadas no Banco de Experiências da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) sugere a pouca ênfase dada pelo movimento das Cidades Educadoras às tecnologias digitais.

Das 15 taxonomias registradas, as categorias de *Ciência e Tecnologia* e *Informação e Documentação*, onde se concentram ações, programas e projetos relacionados às TIC, aparecem, respectivamente, em 11º e 14º lugares, contribuindo, juntas, com um total de oito (6,66%) das 120 experiências. As iniciativas relativas às TIC aparecem, ainda, associadas a categorias como *Sistema Educativo* (5%), *Bem-Estar Social* (2,5%) e *Associativismo e Participação* (0,8%), com 18 projetos, res-

ponsáveis por 15% do total de experiências brasileiras no Banco da AICE.

Em termos da associação das TIC à categoria *Sistema Educativo*, a quantidade de iniciativas é ainda menor, em número de seis (5%), concentradas em apenas três do conjunto de 13 cidades educadoras brasileiras: Santo André, com uma experiência (“Mídia, Tecnologia e Inclusão Digital nas Escolas Municipais de Santo André”), São Carlos, com duas iniciativas (“Escolas do futuro” e “Projeto Escola Nossa”) e São Paulo, com três experiências: (“Memórias em rede: formação do aluno monitor”, “Centro de Educação Unificado (CEU)” e “Programa Nas Ondas do Rádio”).

Experiências com Tecnologias de Informação e Comunicação puderam também ser identificadas associadas, ainda, à categoria *Bem-Estar Social* (2,5%), desenvolvidas pelas seguintes cidades: Belo Horizonte (“BH Digital – Informática para todos”), Dourados (“A alfabetização digital de jovens”) e São Carlos (“Programa de Inclusão Digital”), bem como a experiência “Sabina Escola Parque do Conhecimento” (Santo André), já relatada na categoria Ciência e Tecnologia.

Além das experiências referidas acima, foi identificado, ainda, um projeto (0,83%) relacionado à inclusão digital em Porto Alegre (“Abrindo espaços na cidade que aprende”), associado à categoria *Associativismo e Participação*; bem como o já citado Oldnet (São Paulo), relacionado à categoria Informação e Documentação.

A seguir analisaremos o surgimento da noção de cidades educadoras dentro do processo de desestatização da educação e da conseqüente transferência de responsabilidades da educação para novos agentes sociais, como organizações não-governamentais, família e comunidade. A construção da relação educação-território com a ampliação das fronteiras educativas constituídas pela educação formal e não-formal como propõe o Movimento das Cidades Educadoras, é aqui compreendida como parte de um processo visto como “pedagogização da sociedade” (LIBÂNEO, 2008; ALVAREZ, 2001), decorrente de uma série de transformações sócio, econômicas, políticas e culturais, de cunho mundial que temos assistido nos últimos 50 anos.

5. A PEDAGOGIA COMO POLÍTICA CULTURAL: A CIDADE EDUCADORA E A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E INFORMAL COMO ESTRATÉGIA DE AMPLIAÇÃO DAS FRONTEIRAS EDUCATIVAS

A noção *strictu-sensu* de educação escolar não dá conta do processo de educação ampliada que incorpora, mas não se limita, ao espaço-tempo da escola. O reconhecimento da existência de múltiplas práticas educativas e tempos sociais produtores da totalidade histórica contribui para que o sujeito educacional não seja identificado apenas como um sujeito-escolar (o aluno) (CARRANO, 2003, p.20).

Este capítulo analisa a ampliação das fronteiras educativas, a partir da crescente tendência de incorporação de espaços não-formais e informais das cidades e de novos agentes como parte de uma estratégia educativa complementar à educação formal. O argumento aqui utilizado sustenta a concepção da pedagogia como política cultural, que inspirada em concepções e práticas das chamadas cidades educativas (FAURE, 1973) ou educadoras (AICE, 1990), convoca à coresponsabilidade pela tarefa educativa famílias e comunidade, a partir da noção que compreende a cidade como território educativo. Nessa perspectiva, analisamos duas propostas de educação integral, o Programa Mais Educação do governo federal e iniciativas desenvolvidas pela ONG Centro de Pesquisa e Cultura Popular (CPCD) de Minas Gerais, que propõem novas formas de pedagogia como estratégia de ampliação dos tempos, espaços e fronteiras educativas e seus desdobramentos em interface com as TIC e o Direito de Aprender.

5.1 A “CRISE” DO ESTADO DOCENTE E O SURGIMENTO DA SOCIEDADE EDUCADORA

A chamada “crise” que se estabeleceu mundialmente e atingiu em cheio o sistema educativo a partir da década de 60, instituiu-se como parte de um processo mais amplo, que sacode de alguma forma o modelo civilizatório vigente, a partir das novas lógicas do capital. Mais do que uma “crise” da escola, assiste-se a uma mudança no capitalismo mundial que imprimiu “viragens” estruturais marcadas por novas

lógicas na economia e sociedade que exigiam à escola constantes adaptações, ainda hoje, não superadas:

Já naquela época falavam, e ainda se fala hoje, de “crise da escola”. Na verdade, se fosse uma *crise*, já faria tempo que a doente estaria morta! Trata-se de outra coisa: a escola contemporânea, permeada por contradições estruturais. Enquanto a escola seleciona os seus alunos, ela vive numa situação de relativa paz; quando ela se abre a novos públicos escolares, ingressam também nela novas contradições sociais. Cada vez que acontece uma democratização numa parte da escola, essa parte entra em “crise”. Por minha parte, prefiro essa “crise” de uma escola democratizada à paz de uma escola elitista. (CHARLOT, 2007, p.130)

Essas “viragens” estruturais do capitalismo mundial vão se desdobrar enquanto “crises”, produzindo fenômenos de ordens variadas nas décadas seguintes, na economia, política, cultura e sociedade, que nos anos 1980 desembocarão no processo de aceleração da integração econômica internacional designada como globalização. Dentre suas características principais revelam-se, simultaneamente, a crise do Estado Providência, as relações entre economia e sociedade (a crise do trabalho) e a constituição de identidades individuais e coletivas (crise do sujeito), afirmam Fittoussi & Rosanvallon (1996)⁵³.

Dessa forma, sai de cena o Estado Educador (fordista) vigente até a Segunda Guerra Mundial para dar lugar ao Estado Desenvolvimentista (1950-1970) e em seguida ao Estado Regulador, na década de 1980, quando se ingressou na época da Qualidade e da Globalização, com lógicas econômicas diferenciadas das dos anos 1960-1970, agora de cunho neoliberal, que constituem o cerne da própria globalização (CHARLOT, 2007, p.130).

5.1.1 Efeitos da globalização

Para Charlot (2007, p. 132), a globalização pode ser definida, “antes de tudo como um fenômeno econômico”. Bauman (1999), por sua vez, observa que os mercados financeiros globais são os grandes atores na nova lógica do capital, impondo

⁵³ Cf. Tedesco (2002, p.14).

“suas leis e seus preceitos ao planeta”. A globalização, segundo ele, “nada mais é do que a extensão totalitária de sua lógica a todos os aspectos da vida” (2007, p.73).

A atual lógica do capital, mediada pelas novas estruturas econômicas e facilidades comunicacionais centradas na tecnologia de base informática, tem como componente importante o enfraquecimento contínuo da estrutura do Estado-nação. “[...] não há contradição lógica nem pragmática entre a nova extraterritorialidade do capital (absoluta no caso das finanças, quase total no caso do comércio e bem avançada na produção industrial) e a nova proliferação de estados soberanos frágeis e impotentes” (BAUMAN, 1999, p.75).

Estados nacionais frágeis traduzem apenas um dos efeitos das novas viragens na estrutura do capitalismo. O caráter de fragilidade está associado às complexas relações desenvolvidas pelo processo de integração global do capital às economias e sociedades, dependentes estruturalmente das condições de um mercado fluido, aberto e flexível, cujo lucro é a palavra de ordem. “O padrão dominante pode ser descrito como ‘afrouxamento dos freios’: desregulamentação, liberalização, flexibilidade, fluidez crescente e facilitação das transações nos mercados financeiros imobiliário e trabalhista, alívio da carga tributária etc”, lembra Claus Offe⁵⁴.

As consequências de um estado cada vez mais ineficiente em relação à regulação dos mercados globalizados seria a redução da capacidade de promoção de melhores condições de desenvolvimento para os cidadãos, em função do declínio da capacidade produtiva – agora centrada muito mais em fluxos financeiros do que propriamente na fabricação de bens físicos.

Como resultado dos processos globalizantes estariam o aumento das desigualdades, produzindo a chamada “Sociedade de risco” (BECK, 1986⁵⁵), com a marginalização de dois terços da população mundial; além da redução dos postos físicos de trabalho e a ênfase no princípio territorial, traduzida cada vez mais na glocalização, seriam fatores a destacar. “[...] parece haver uma íntima afinidade, mútuo condicionamento e reforço entre a “globalização” de todos os aspectos da economia e a renovada ênfase no “princípio territorial”, sustenta Bauman (1999, p.75).

⁵⁴ Cf. Bauman (1999, p.76).

⁵⁵ 1ª edição publicada em 2010 no Brasil. Cf. BECK, Ulrich. **Sociedade de Risco**: Rumo a uma outra modernidade. São Paulo, Editora 34.

5.1.2 A Sociedade Educadora

Os processos pedagógicos advindos desde então ampliam-se, ganhando novos contornos com a multiplicação dos espaços de aprendizagens para além da educação formal, centrada com exclusividade na escola, enfatizando a educação não-formal e informal (COOMBS, 1968; FAURE, 1973; DELORS, 1996). Alvarez (2001) vê nessa ampliação reflexos do que chamou de “pedagogização da sociedade”, fruto de uma época de transição que marcaria a passagem do Estado Docente para uma Sociedade Educadora. Esta ainda exigiria um ativo papel do estado, que revela “[...] claras tendências a deixar espaços a novos atores para que a sociedade assuma conjuntamente as responsabilidades frente à educação” (ALVAREZ, 2001, p. 45).

As reformas educativas porque passaram estados nacionais europeus e latino-americanos desde a década de 1980 e com mais intensidade na década de 1990, dentre eles o Brasil (LDB 9.394/96), seriam reflexo dessa tendência, quando enfatizaram em seus textos a educação como direito, acesso que dependeria menos de um dever do estado e mais da organização da sociedade para a garantia desse direito. Nesse sentido, além de ampliar a participação de novos atores e organizações da sociedade civil, a partir da redução do papel do estado, as novas formas de educação escapariam de seu controle direto:

[...] a função educativa se tem dispersado infinitamente; até as ruas educam hoje, dada a imensa quantidade de informações que circula por elas e a abundância de códigos e símbolos que produzem. Isto para não falar das centenas de instituições e programas que têm assumido a tarefa da educação não-formal e que estão presentes diariamente em nossas grandes cidades. (ALVAREZ, 2001, p.48)

Autores como Ricci (2003), ao estudar as reformas educacionais no sistema educativo brasileiro observam mudanças significativas em torno da participação de atores, que crescentemente segundo afirma, se desatomizam diante dos processos em curso, para formar redes, estimulados por políticas públicas de natureza participacionista embutidas nessas reformas.

Para o autor, esse espírito estaria sendo reforçado pela construção de um novo modelo de sociedade emergente, com desenvolvida capacidade de interferir

em um número cada vez maior de situações em seu dia-a-dia, em muitos casos antes definidas exclusivamente pelas esferas superiores da gestão governamental, aproximando-se do que Antony Giddens (1997) denominou de “Sociedade Reflexiva”. “Um universo social de reflexividade expandida é um universo marcado pela redescoberta da tradição tanto quanto da sua dissolução; e pela destruição freqüentemente excêntrica daquilo que, durante algum tempo, pareceu serem tendências estabelecidas”, descreve Giddens (1997, p.220).

Ricci (2003) observa desdobramentos no campo da educação do fenômeno da reflexividade social. “No caso educacional, a participação progressiva de famílias, professores e atores sociais do entorno escolar interfere na manutenção dos equipamentos escolares, na segurança interna das escolas e na orientação curricular”, diz, constatando haver uma mudança importante no papel da escola que “de instância de formação básica para o desenvolvimento econômico passa a assumir o papel de instância social básica de desenvolvimento social, potencializando acordos morais, unificando interesses comunitários e abrindo-se para a elaboração de novos conhecimentos sociais” (RICCI, 2003, p.99).

Conforme Charlot (2007) a escola teve que se reorganizar e se adaptar às mudanças empreendidas pelo Estado Regulador a partir da década de 1980, cujos desdobramentos foram sentidos nas pressões que teve de enfrentar: Em primeiro lugar, a necessidade de formação de mão-de-obra qualificada entre jovens de classe mais baixa, a partir do ensino médio até o ensino superior, tornando-os aptos tanto a produzir quanto a consumir mercadorias; é também premida a apresentar ensino de qualidade e passa a ser continuamente avaliada, devendo encarar óticas novas em sua organização. “[...] Deve elaborar projetos, celebrar contratos, firmar parcerias, colaborar cada vez mais com o meio local etc. Essas lógicas novas atropelam o funcionamento tradicional da escola e a identidade dos seus professores” (2007, p.131).

Todo esse contexto vai também potencializar o surgimento da Sociedade Educadora, na qual se ampliam os espaços pedagógicos e as modalidades educativas, na esteira da redução do papel do Estado, do fortalecimento do mercado e, ao mesmo tempo, do empoderamento das organizações da sociedade civil. A escola deixa de ter prioridade nos processos educativos, passando a concorrer com novos e seculares agentes, como os meios de comunicação (TV, rádio, jornal), a família, a igreja, as tecnologias de informação digital (computador e internet) e, também, mais recentemente, as próprias cidades.

Com base em Beillerot (1985), que se reporta a uma Sociedade Pedagógica, Libâneo (2008, p.169) lembra que a atividade pedagógica pode ocorrer dentro de três grandes modalidades: *Em tempo integral*, que é aquela praticada por professores, monitores, educadores de adultos, pedagogos, agentes de treinamento e formação, dentre outros; *Em tempo parcial*, exercida por profissionais que ocupam parte do tempo em atividades pedagógicas e a terceira categoria situada em ações pedagógicas ligadas, conforme anota o pensador francês, não diretamente ao mundo profissional, mas à vida prática e social (família, rua, cidade ou mesmo atividades voluntárias em partidos, associações, movimentos). Para Libâneo (2008), todas essas modalidades citadas por Beillerot (1985) concorreriam para a pedagogização da sociedade:

Pode parecer exagero mencionar todas essas formas de pedagogização da sociedade. Todavia, o que se constata, não é mais do que a evidência do entendimento, já bastante unânime entre os educadores, da ampliação do conceito de educação e práticas educativas. Se a toda educação corresponde uma pedagogia, então não é de se estranhar que chamemos de pedagógicas aquelas várias manifestações de práticas educativas [...]. Mas se o campo do pedagógico refere-se a tudo o que diz respeito à transmissão de saberes e modos de ação, implicando em conhecimentos mais ou menos explícitos, pode-se falar, efetivamente, numa “pedagogização da sociedade”, por mais que esse fenômeno envolva a aplicação de vários campos do conhecimento e a ação de muitos agentes sociais. (LIBÂNEO, 2008, p.170)

Essa compreensão se aproxima daquela que Fróes Burnham (2000; 2004) denomina como “espaços multirreferenciais de aprendizagem”, locais que articulam intencionalmente processos de aprendizagem, considerados “especialistas em aprendizagem” (escolas, universidades e instituições formais de pesquisa) e “não especialistas em aprendizagens” (locais de trabalho, agências de serviços, grupos de ação voluntária e religiosa, dentre outros), caracterizando cada vez mais uma interpenetração entre essas formas de organização das aprendizagens e ampliando a ideia de aprendizagem para além dos espaços escolares. “Espalhada pelos mais imprevisíveis lugares da sociedade, uma multiplicidade de espaços de aprendizagem (institucionais ou não) começa a ter visibilidades e a se impor como socialmente relevante” (FRÓES BURNHAM, 2000, p.284).

Para Villar (2001, p.21), há uma proliferação de iniciativas “que se baseiam no binômio educação-território: *sociedade pedagógica* de Beillerot, *sociedade educativa*

para Husen, *sociedade educadora* para Agazzi, *cidade educativa ou educadora* para Faure [...]”. Segundo a autora, são propostas que evidenciam as potencialidades educativas do território ao mesmo tempo em que ressaltam o papel dos diferentes agentes sociais na direção de uma maior integração de projetos sociais, culturais e institucionais que associam escolas e comunidades.

5.2 A CIDADE E OS NOVOS TERRITÓRIOS EDUCACIONAIS: O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E OS PROJETOS SOCIAIS DO CPCD – SEMENTINHA, SER CRIANÇA E ARAÇUAÍ CIDADE EDUCATIVA

A seguir descrevo dois modelos de experiências educativas que têm como base a apropriação da cidade como território educativo: o Programa Mais Educação, do governo federal, e três dos projetos desenvolvidos nas regiões Central e do Vale do Jequitinhonha pela ONG mineira Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD).

A opção pelo Programa Mais Educação deve-se ao fato de o mesmo ser uma política pública interministerial, liderada pelo Ministério da Educação, inspirada em princípios do Movimento das Cidades Educadoras. O Programa defende a necessidade do uso e apropriação de novos territórios educativos da cidade, visando com isso estabelecer o que chama de “uma nova geografia do aprendizado” (MEC, 2009a), promovendo, assim, não apenas a ampliação dos espaços, mas também dos tempos para as aprendizagens. Nesse sentido, a Educação Integral é estabelecida pelo MEC como modelo importante para o intercâmbio de experiências, conhecimentos e saberes entre família, escola e comunidade.

As experiências do CPCD, também convergentes com os objetivos do Programa Mais Educação, são, no entanto, tomadas aqui por seu caráter iniciático que despertaram meu interesse pelo tema desta Tese. Em setembro de 2006 quando caí-me às mãos uma reportagem da Revista **Globo Rural**, intitulada “O homem da Roda” (2006), instigou-me questões a partir da perspectiva enfatizada pela matéria, ao apresentar os tipos de pedagogia desenvolvidos pelo CPCD, “Pedagogia da Roda”, “Pedagogia do Brinquedo”, “Pedagogia do Biscoito”, Pedagogia do Abraço” e “Pedagogia do Sabão”, bastante simples, que vinham, segundo a revista, “revolucio-

nando a educação”.

Tecnologias educativas internacionalmente premiadas, questionava-me à época: Como iniciativas simples que eram capazes de educar, concorriam com a ideia bastante corrente de que as tecnologias digitais seriam a grande panacéia para os problemas da educação? Aqui neste capítulo descreveremos os Projetos Sementinha e Ser Criança, cuja filosofia e pedagogia empregadas estão entre os projetos aplicados nos programas de Araçuaí Cidade Educativa, implementado pelo CPCD, em Minas Gerais, na cidade de mesmo nome, e que traz por princípio o binômio educação-território, aliando a cultura local, o conhecimento e os saberes e fazeres da comunidade como elementos essenciais às aprendizagens.

5.2.1 O Programa Mais Educação

Estender a aprendizagem para além dos muros da escola e integrar diferentes saberes, espaços educativos, conhecimentos locais e globais e pessoas da comunidade em direção a uma proposta de aprendizagem para a vida. Estes são princípios que têm embasado a execução do Programa Mais Educação, instituído pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva através da Portaria Interministerial nº 17, de abril/2007, por meio de ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O Programa objetiva implementar a educação integral em escolas brasileiras, usando como estratégia a ampliação da jornada escolar e a organização curricular.

O programa coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (MEC) envolve diretamente seis ministérios⁵⁶, a Presidência da República e a Secretaria Nacional da Juventude, e visa ampliar o tempo dos estudantes na escola, através de atividades organizadas em 10 macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

⁵⁶ Ministério da Educação, do Desenvolvimento Social, dos Esportes, da Ciência e Tecnologia, da Cultura e do Meio Ambiente.

O principal objetivo do programa é oferecer mais espaços e oportunidades de aprendizado aos estudantes da educação básica, combatendo a evasão e o baixo rendimento escolar. O Programa tem como prioridade, três focos básicos: Escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais, regiões metropolitanas e territórios marcados por situações de vulnerabilidade social, que requerem a convergência prioritária de políticas públicas, entre elas escolas que integram ou estão articuladas ao Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE); Cidades-pólo para o desenvolvimento regional e municípios com mais de 90 mil habitantes, priorizando-se nesses territórios as escolas que implementam o Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) e apresentem planejamento estratégico para melhorar o ensino e a aprendizagem.

Executado desde 2008, o Mais Educação reúne em 2011 um orçamento de cerca de R\$ 600 milhões e já conseguiu a adesão de 15.018 escolas públicas do país. Do total, 5.256 participam do programa pela primeira vez. Todas as novas escolas são de ensino fundamental. Desde a criação do Mais Educação, o número de estudantes atendidos em tempo integral em escolas públicas é crescente. Passou de 386 mil, em 2008, para 2,2 milhões, em 2010. Em 2011, a expectativa é de atender 3 milhões de alunos nas escolas de educação integral.

Para participar, as escolas elaboram um plano de atendimento e recebem recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE-Escola) para desenvolver atividades com os estudantes. O dinheiro é depositado na conta da escola, em cota única, para aquisição de materiais, custeio de atividades e pagamento de transporte e alimentação dos monitores. Em média, cada escola recebe R\$ 37 mil para aplicar nos 10 meses letivos. O cadastro dos alunos é que determina o valor do repasse⁵⁷.

⁵⁷ Dados levantados por meio das seguintes fontes: Talita MOCHIUTE. MEC ampliará programa Mais Educação em 2010. Disponível em: <<http://aprendiz.uol.com.br/content/coshofribr.mmp>>. Acesso em: 20.mai.2011; Jaqueline MOLL (Org.). Caderno Rede de Saberes Mais Educação. Brasília: MEC/SECAD, 2009a; O GLOBO ONLINE. Programa Mais Educação Conta com Adesão de 15 mil escolas. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2011/05/09/programa-mais-educacao-conta-com-adesao-de-15-mil-escolas-924412570.asp>>. Acesso em: 20.mai.2011; Elandia Aparecida PEREIRA. Diferenças entre o programa Mais Educação e Mais tempo na Escola: estudo de caso. Disponível em: <<http://educacaointegral.wordpress.com/2011/04/25/diferencas-entre-o-programa-mais-educacao-e-mais-tempo-na-escola-estudo-de-caso/>>. Acesso em: 20.mai.2011; Antônio BALDUÍNO. Entrevista com Virgínia Menezes, consultora do MEC e da Unesco para os programas Escola Aberta e Mais Educação (Parte II). Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/notitia/servlet/newstorm.ns.presentation.NavigationServlet?publicationCode=16&pageCode=1397&textCode=13125&date=currentDate>>. Acesso em: 20.mai.2011; MINISTÉRIO DA CULTURA. Programa Mais Educação. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/2007/05/07/programa-mais-educacao/>>. Acesso em: 20.mai.2011.

5.2.1.1 Articulação Escola-comunidade

Inspirado no trabalho de pioneiros da Educação Nova e da Educação Popular, como Anísio Teixeira e Paulo Freire, respectivamente, e também no Movimento das Cidades Educadoras e na experiência Bairro-Escola desenvolvida pela ONG Escola Aprendiz, de São Paulo, o Mais Educação tem como princípio o fato de a escola ser um espaço público, que deve ser reorganizado para reunir em torno de si todos os agentes interessados na educação e os recursos socioeducativos extraescolares disponíveis. Nesse sentido, prevê que a escola seja o agente propositor do que o MEC (2009a, slide 13) denomina de uma “gestão cooperativa intersetorial do tempo educativo”, organizando em torno de si a interlocução com agentes institucionais e atores sociais visando a ampliação de espaços e propondo uma “nova geografia do aprendizado”.

A escola, de fato, é o lugar de aprendizagem legítima dos saberes curriculares e oficiais na sociedade, mas não devemos tomá-la como única instância educativa. Deste modo, integrar diferentes saberes, espaços educativos, pessoas da comunidade, conhecimentos[...] é tentar construir uma educação que, pressupõe uma relação da aprendizagem para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã (MEC, 2009b, p.5).

A estratégia do Programa Mais Educação é promover a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, a família e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Em depoimento a Luciane Fagundes, Jaqueline Moll – responsável pela Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania do Ministério da Educação, órgão gestor do Programa – afirma que: “Para garantir um contraturno, é preciso firmar parcerias com as famílias dos alunos, ex-alunos, instituições não-governamentais, ou seja, construir pontes que assegurem que a escola se abra no maior número possível de direções” (FAGUNDES, 2008⁵⁸).

A consolidação dos novos territórios educativos afirma assim o principal obje-

⁵⁸ Portal da Assembléia Legislativa do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/ag/NOTICIAS.ASP?txtIDMATERIA=209581&txtIdTipoMateria=4>>. Acesso em: 20.abr.2011.

tivo do Programa Mais Educação, que é o de expandir as fronteiras da escola, com ações socioeducativas ocorrendo no próprio espaço escolar ou para além dele, como museus, bibliotecas públicas, praças, dentre outras. Ainda conforme o depoimento de Moll, o Programa Mais Educação está inserido em um novo paradigma de ensino e aprendizagem:

É necessário romper fórmulas tradicionais que afastam crianças e adolescentes das escolas. Ninguém agüenta permanecer quatro horas sentado e copiando. Esta rotina, ainda presente em muitos locais, é responsável por altos índices de evasão e repetência registrados em vários pontos do Brasil (FAGUNDES, 2008)⁵⁹.

Para o MEC, um dos maiores desafios do programa é estabelecer a organização curricular para a superação da lógica de turnos e contraturnos em favor da instituição de jornadas escolares ampliadas e contínuas, na perspectiva da Educação Integral. Esta reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens, vinculando a educação integral à vida, ao articular dimensões humanas com as experiências educacionais que ocorrem na vida social. “O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática” (MEC, 2009b, p.5). O Programa Mais Educação apóia-se em diversos instrumentos que instituem as bases legais⁶⁰ para a Educação Integral.

Uma figura central para o desenvolvimento do programa na escola é o professor comunitário. De acordo com a proposta do MEC, cada escola deve designar entre seus docentes um professor com 40 horas semanais. Esse profissional deve co-

⁵⁹ Id. Ibid.

⁶⁰ Constituição Federal, 1988: Arts 205, 206 e 227; Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 9089/1990); Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.179/2001), no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Lei n.º 11.494/2007) e no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6094, 24/04/2007), Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9.795/1999), Resolução FNDE/PDDE nº 38, 19/08/2008, Resolução FNDE/PDDE nº 04, 17/03/2009, Resolução FNDE/PDDE nº 03 de 05/04/2010, Resolução FNDE nº 62, 14/12/2009 (Quadras Poliesportivas), Resolução FNDE/PNAE nº 67, 28/12/2009. Cf. MEC. A política de Educação Integral no Brasil: Programa Mais Educação. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/Cenpec/apresentao-jaqueline-moll-mais-educao>>. Acesso em: 15.jan.2011.

ordenar a oferta e a execução das atividades da Educação Integral, estabelecendo o diálogo com o currículo escolar. Cabe ainda ao professor comunitário realizar a articulação entre a escola e a comunidade.

5.2.1.2 Novos arranjos educativos e a quebra de fronteiras escolar – não escolar

Implementado desde 2008, o Programa Mais Educação traz para o MEC a expectativa de promoção do intercâmbio entre conhecimentos escolares e conhecimentos locais, quebrando fronteiras rígidas que ainda permanecem entre escola e comunidade. “Espera-se, assim, colaborar para a elaboração de um paradigma de educação integral que reúna diversas áreas, experiências e saberes” (MEC, 2009b, p.7), estimulando assim a dinâmica de trocas entre a diversidade de saberes, em direção a uma educação intercultural. Nesse sentido, a educação no âmbito da comunidade é compreendida sob uma dupla dimensão: da comunidade como agente educador e ao mesmo tempo como sujeito coletivo que se educa.

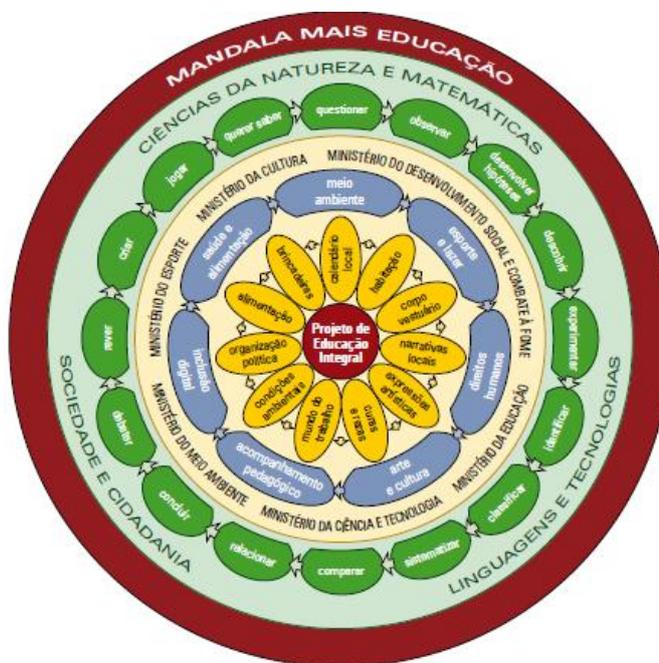


Figura 16: Mandala de Saberes
Fonte: MEC, 2009

O Programa Mais Educação utiliza-se da metodologia Mandala de Saberes, um instrumento pedagógico que visa permitir conexões e diálogo em direção à troca dos saberes diversos entre os diferentes sujeitos envolvidos.

As Mandalas de Saberes propõem-se como estruturas de dupla codificação: nem isto *ou* aquilo, mas isto *e* aquilo. Nessa perspectiva, o educador abre todos os seus poros, trabalha *junto com* e não mais sozinho. O seu lugar não é mais somente dentro da escola, mas dentro do grupo em que a escola atua. A educação não se realiza somente na escola, mas em todo um território e deve expressar um projeto comunitário. A cidade é compreendida como educadora, como território pleno de experiências de vida e instigador de interpretação e transformação (MEC, 2009b, p.31).

O objetivo da Mandala é explorar a rede de saberes que dá suporte ao Programa Mais Educação, quando interconecta as diversas redes interministeriais e os diversos programas envolvidos na implementação do programa de Educação Integral intercultural. Da rede ministerial participante são oferecidos os seguintes programas (MEC, 2009b, p. 49):

- **Ministério dos Esportes:** Esporte e Lazer e Segundo Tempo
- **Ministério da Cultura:** Cineclube na Escola, Cultura Viva, Casas do Patrimônio
- **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome:** Programa Atenção Integral à Família, ProJovem Adolescente, Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)
- **Ministério da Ciência e Tecnologia:** Casa Brasil Inclusão Digital, Centros Vocacionais Tecnológicos e Centros Museus da Ciência
- **Ministério da Educação:** Comissão Meio Ambiente e Qualidade de Vida - Com Vidas, Educação e Direitos Humanos, Educação Inclusiva: direito à diversidade, Escola que Protege, Escola Aberta, Educar na Diversidade, Salas Recursos Multifuncionais e ProInfo
- **Ministério do Meio Ambiente:** Sala Verde, Municípios Educadores Sustentáveis e Viveiros Educadores

Os programas estão disponíveis para serem vinculados pelos municípios às atividades dos 10 macrocampos do Programa Mais Educação de Educação Integral,

através de atividades no campo das Artes, da Cultura, Esporte, Lazer, Inclusão Digital, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), Tecnologias de Aprendizagem e Convivência (TAC), Saúde etc., articuladas com os projetos político-pedagógicos das redes/sistemas de ensino e das escolas (MEC, 2009b, p.9-12):

Macrocampos	Atividades
Acompanhamento pedagógico	Matemática, Letramento, Ciências, História e Geografia, Línguas Estrangeiras, Filosofia e Sociologia
Meio Ambiente	Com-Vidas Agenda 21 na escola - Educação para Sustentabilidade Horta Escolar e/ou Comunitária
Esporte e Lazer	Recreação/Lazer, Voleibol, Futebol, Basquete, Handebol, Tênis de Mesa, Judô, Karatê, Taekwondo, Yoga, Natação, Xadrez Tradicional, Xadrez Virtual, Atletismo, Ginástica Rítmica, Corrida de Orientação, Ciclismo, Tênis de Campo, Basquete de rua e Programa Segundo Tempo
Direitos Humanos	Direitos Humanos e Ambiente Escolar/Aprendizagem e Convivência
Cultura e artes	Leitura, Banda Fanfarra, Canto Coral, Hip Hop, Danças, Teatro, Pintura, Grafite, Desenho, Escultura, Percussão, Capoeira, Flauta Doce, Cineclube, Práticas Círcenses, Mosaico
Cultura Digital	Software educacional, Informática e tecnologia da informação (PRO-INFO), Ambiente de Redes Sociais
Promoção da saúde (Saúde, Alimentação e Prevenção)	Alimentação, Higiene Direitos Sexuais e Reprodutivos, Saúde Bucal, Cuidados com a visão e Prevenção, Formação em temas da saúde
Comunicação e uso de mídias	Jornal Escolar, Rádio Escolar Histórias em Quadrinhos, Fotografia e Vídeo
Investigação no campo das ciências da natureza	Laboratório, Feiras e Projetos Científicos Robótica Educacional
Educação econômica	Educação econômica e empreendedorismo, Controle social e cidadania

Figura 17: Macrocampos do Programa Mais Educação
Fonte: MEC, 2009b, p 9-12

Todo esse conjunto de políticas interministeriais, programas, campos e ações do Programa Mais Educação, conforme o MEC, está voltado para pelo menos cinco

princípios relacionados à gestão escolar e organização curricular com vistas à quebra de fronteiras em que se concentra a escola no cumprimento de seu papel formativo (MEC, 2009a, slide 7):

1. Ampliação dos tempos e espaços educativos
2. Compreensão do processo de mudança paradigmática na educação escolar;
3. Compreensão da cidade como território educativo-educador;
4. Construção da intersectorialidade entre as políticas públicas de diferentes campos (novo modelo de gestão de políticas sociais), potencializando a oferta de serviços públicos e seus resultados em termos de humanização e qualidade de vida.
5. Legitimação dos saberes comunitários/saberes do mundo da vida.

Nesse sentido, a experiência das Cidades Educadoras apresenta-se como norteadora para o Programa Mais Educação, a partir das bases acima apresentadas, seja como filosofia, seja como conjunto de propostas que compreende a cidade como um novo território educativo-educador.

Restituir a condição de ambiente de aprendizagem da comunidade e transcender à escola como único espaço de aprendizagem representa um movimento de construção de redes sociais e de cidades educadoras. A comunidade e a cidade apresentam diferentes possibilidades educacionais e de construção de conhecimento por meio da observação, da experimentação, da interação e, principalmente, da vivência (MEC 2009b, p.30).

Utilizando-se do mesmo princípio das Cidades Educadoras, o espaço urbano é compreendido como ambiente privilegiado para atividades socioeducativas de caráter não- formal e informal, e sua utilização em jornada escolar ampliada, encarada como pressuposto de uma mudança de paradigma constituída na visão da cidade como novo território educativo.

Moll, um dos membros articuladores do Programa Mais Educação, defende a reiventação da escola como agente de transformações, em direção a tempos e espaços socioeducativos enriquecedores na tarefa de se educar na contemporaneidade.

[...] De forma bastante ampliada, a ideia da cidade educadora, que nasce a partir de uma rede de cidades convertida em associação internacional (Associação Internacional de Cidades Educadoras – AICE) em um congresso na cidade de Barcelona, em 1990, firma-se no pressuposto de que a cidade admita e exerça funções pedagógicas para além de suas tarefas econômicas, sociais e políticas tradicionais. Nessa perspectiva, a escola (e o sistema educacional como um todo) compõe uma ‘rede’ de possibilidades educativas, exercendo sua especificidade e recolocando-se na relação com os outros espaços de educação na cidade. Nesse sentido, tanto o conceito de comunidade de aprendizagem quanto o de cidade educadora podem ser ampliadores de nossa compreensão de educação (Sancho, 2002), permitindo-nos reinventar a escola no mesmo movimento que busca reinventar a cidade e nela a comunidade como lugares de convivência, de diálogo, de aprendizagens permanentes na perspectiva do aprofundamento da democracia e da afirmação das liberdades. (MOLL, 2002-2003, p.60)

Os princípios filosóficos propostos pela pedagogia da cidade defendidos pelo Movimento das Cidades Educadoras são tidos por Moll (2002-2003) como um novo paradigma, cujas bases metodológicas devam ser consideradas.

Tais processos desafiam-nos a mudanças que, embora também metodológicas, são mudanças paradigmáticas que implicam produzir novos esquemas mentais para ler o mundo e criar o que Paulo Freire denominou “inéditos viáveis”. Desse modo, não se colocam como uma nova panacéia, nem como um novo modelo, mas como mudanças possíveis, porém a médio e longo prazos, as quais só podem ser construídas a partir de novos pactos sociais e educativos (MOLL, 2002-2003, p.60).

Dentre estes pactos estaria, como no caso do Programa Mais Educação, o reposicionamento da escola como agente responsável pela “gestão cooperativa intersectorial do tempo educativo”, coordenando os diferentes atores institucionais e sociais para a ampliação dos quadros de interlocução e oferta educativa.

A partir de pesquisa desenvolvida com jovens da cidade de Porto Alegre, Moll (2008) reflete sobre o cenário que oferece a escola, no que nos parece ser o paradoxo no desempenho de suas funções socioeducativas em comunidades de periferia. Enquanto é questionada a função “escolocêntrica” que desempenha, propondo-se a ampliação de suas fronteiras educativas em termos de tempos e espaços, em sua pesquisa Moll constata que em seu cenário social, os espaços internos da escola constituem-se nas principais referências de sociabilidade e de construção identitária para meninos e meninas das periferias de Porto Alegre.

[...] Ainda prevalece o medo da 'rua' e a insegurança em relação aos espaços públicos. A escola segue sendo para estes jovens o principal espaço de sociabilidade e de aprendizagem, espaço de convivência, espaço de construção identitária e espaço que possibilita forjar novos olhares sobre o mundo. A escola é, para eles, o principal espaço comunitário que reflete a cidade. (MOLL, 2008, p.222. Trad. livre)⁶¹

É observada nesse contexto a ausência de “uma esfera pública estruturada que proteja e ampare os jovens que vivem em regiões periféricas de uma cidade latino-americana” (MOLL, 2008, p.221. Trad. livre⁶²), evidenciado pela falta de equipamentos públicos de lazer e sociabilidade, como instalações desportivas, campo de futebol e espaços para festas, lembra a autora. Para Moll (2008, p.222. Trad. livre⁶³), a escola deverá se transformar em “lugar-ponte”, contribuindo para a “reinvenção das formas, tempos e espaços de atuação da escola”. Já ao poder público local caberá atuar para possibilitar aos jovens “a circulação, a inserção e a recriação de seus próprios territórios, a partir de caminhos educativos”. O Programa Mais Educação parece se encaminhar nessa direção, ao buscar oferecer aos jovens alternativas socioeducativas para além dos muros da escola.

Entretanto, a política desenvolvida pelo Programa Mais Educação ainda não trouxe os resultados esperados, conforme constata estudo coordenado pela UniRio, por meio do Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI), que traçou um perfil da jornada ampliada no Brasil:

Na prática, o mapeamento realizado pelo Neephi mostra que a sala de aula é, ainda, o local mais utilizado para a prática de atividades em jornada ampliada. Na escola, os outros principais locais citados

⁶¹ “[...] Aún prevalece el miedo de la “calle” y la inseguridad en relación a los espacios públicos. La escuela sigue siendo para estos jóvenes el principal espacio de sociabilidad y de aprendizaje, espacio de convivencia, espacio de construcción identitaria y espacio que possibilita forjar nuevas miradas sobre el mundo. La escuela es, para ellos, el principal espacio comunitario que refleja la ciudad”.

⁶² “En el ámbito del debate propuesto por este texto, los elementos de ‘realidad’ que disputan señalan la ausencia de una esfera pública estructurada que proteja y ampare a los jóvenes que viven en regiones periféricas de una ciudad latino-americana”.

⁶³ “De ello se puede concluir que para los jóvenes de regiones periféricas la escuela tendrá que ser el puente hacia el universo urbano en sus múltiples posibilidades. Este lugar-puente será el resultado del proceso de reinvencción de las formas, tiempos y espacios de actuación de la escuela. La ‘calle’ como posibilidad educativa solo es plausible en la medida en que su intención sea educar e integrar a los jóvenes en el horizonte de la mirada que ‘crean’ la ciudad. Entre los que ‘crean’ la ciudad está el poder público local, cuya mirada y cuyas prácticas pueden permitir a estos jóvenes la circulación de sus propios territorios a partir de posibles caminos educativos”.

foram o pátio, a quadra de esportes e a biblioteca. Fora dela, o local preferido para as atividades são quadras/campos de futebol, seguido por praças/parques, bibliotecas, espaço de outras secretarias, clubes e associações comunitárias.(JARETA, 2010).

Conforme a pesquisa, realizada a pedido do MEC, as principais modalidades desenvolvidas durante a jornada ampliada foram: prática de esporte (65% dos casos) e aulas de reforço (61%), estas obrigatórias no modelo do Programa Mais Educação. Em seguida, como atividades mais presentes, vieram: música, dança, teatro, informática, oficinas temáticas, artesanato e tarefas de casa, dentre outras. Nesta última estão relacionadas temáticas como meio ambiente, reciclagem, atividades pedagógico-culturais relacionadas à leitura, literatura e cultivo de hortas e jardins (JARETA, 2010).

Educadores consideram que para ter resultados, a proposta deverá articular-se ao projeto político-pedagógico das escolas. "Se a atividade de manhã é apenas centrada nos conteúdos e à tarde é mais lúdica, sem integração entre elas, então essa educação está fragmentada. O conceito de educação integral está perdido", afirmou a psicopedagoga Evelise Portilho (PUC/PR), em entrevista a Jareta (2010).

Pelos cálculos da pesquisa, em 2008 cerca de 1,1 milhão de alunos em todo o Brasil estavam em jornada ampliada. Um número considerado pequeno, quando comparado ao total de alunos da Educação Básica, de 52,5 milhões de alunos (cerca de 2% do total). Já em relação à carga horária, 55,5% das experiências ocorrem em períodos de sete horas diárias ou mais, o mínimo estabelecido por lei. A grande maioria das experiências estava sendo realizada no turno contrário - e em apenas 10,9% dos casos eram mescladas às aulas regulares.

5.2.2 As redes de aprendizagens do CPCD: dos Projetos Sementinha e Ser Criança a Araçuaí Cidade Educativa

Fundada em 1984 pelo antropólogo e educador mineiro Sebastião Rocha, o Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD), sediado em Belo Horizonte, é uma ONG nacional e internacionalmente premiada em função dos projetos socioeducativos que desenvolve, destacando-se por construir redes de aprendizagens para

além da escola formal, utilizando-se de espaços alternativos da cidade – ruas, praças, salão paroquial, residências etc. – para complementar as atividades de crianças atendidas pela rede pública de ensino.

A experiência teve êxito absoluto. Já foi avaliada, testada e recomendada internacionalmente como modelo de educação porque se descobriu o óbvio: para fazer educação de qualidade, você só precisa de gente de qualidade. São as pessoas que fazem a educação. O resto é alegoria, é adereço. Prédio, carteira, tudo é complemento, e não a essência. O espaço físico é importante, sim, mas não significa que não se possa fazer boa educação sem ele (ROCHA, 2001)⁶⁴.

A ONG dirigida por Tião Rocha, como é mais conhecido o educador, criou uma série de tecnologias educacionais, sob a convicção de que por meio delas é possível transformar a educação. Dentre os objetivos da ONG estão a luta contra a evasão escolar, o fracasso escolar e pessoal de crianças e jovens das regiões central e do Vale do Jequitinhonha de Minas Gerais. As tecnologias educacionais, em forma de pedagogias da Roda, do Brinquedo, do Biscoito, do Abraço e do Sabão estão descritas logo abaixo.

A pedagogia, concebida como tecnologia cultural, é, para Simon (2008), “um modo vital de transformação social”, uma vez que estão implicadas na formação de identidade e desejo. Nesse enquadre, as práticas escolares, as formas de organização escolar, da sala de aula, do currículo e do ensino, por exemplo, são vistos como tecnologias culturais.

A tecnologia cultural tenta colocar em efeito um processo organizado e regulado de produção de significados”, diz, ampliando segundo o autor, o conceito de pedagogia, quando articula “aquilo que ocorre nas escolas com outras formas de trabalho cultural ou de produção de significados (2008, p.62).

5.2.2.1 As Pedagogias da Roda, do Brinquedo, do Biscoito, do Abraço e do Sabão

O trabalho do CPCD está ancorado na aplicação de cinco tipos de metodolo-

⁶⁴ SUA MAJESTADE o Folclore. Entrevista a Vitor Casimiro. Portal Aprende Brasil, set./2001. Disponível em: <<http://www.aprendebrasil.com.br/entrevistas/entrevista0071.asp>>. Acesso em: 15.abr.2010.

gias: a Pedagogia da Roda, a Pedagogia do Brinquedo, a Pedagogia do Biscoito, a Pedagogia do Abraço e a Pedagogia do Sabão, que têm como base a formação integral de crianças, tendo como referenciais a cultura local, a relação família-escola-comunidade e a concepção de que todos os ambientes de aprendizagem podem ser educadores.

Eu não quero acabar com a escola. Ela é muito mais importante do que parece. Ela está longe de esgotar seu repertório, não usou nem 10% das possibilidades. Mas, para isso, ela precisa ter a ousadia de experimentar. É uma lástima dar às crianças só o que a escola formal oferece. É muito pouco. As pessoas querem tirar os meninos da rua e levar para a escola – só se for para prender, porque para aprender não serve. É muito chato. Por que, em vez de tirar da rua, não mudamos a rua? Lugar de criança é na escola, na rua, em todos os espaços. Todos os espaços podem ser de aprendizado [...] (ROCHA, 2007)⁶⁵.

Rocha⁶⁶, no entanto, acredita ser necessário contrapor algumas premissas da escola formal e, para isso, criou os “não-objetivos”, dentre os quais, destaca. “Manter a escola como um lugar onde se entra, mas não se permanece; onde se matricula, mas não se continua; onde se estuda, mas não se aprende” ou, ainda, “preservar o conceito de escola como um lugar “chato”, onde o autoritarismo reina, o castigo impera, a prepotência governa e a desigualdade domina”. Para isso, as tecnologias educacionais que dão os pilares do CPCD, descritas abaixo, propõem uma forma de trabalhar para mudar o quadro da baixa escolarização e da ineficácia da educação.

Para Moreira & Candau (2007), dentre as visões de cultura que o currículo incorpora, está a de “culturas”, correspondente, conforme observa, “aos diversos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos (nações, classes sociais, grupos étnicos, culturas regionais, geracionais, de gênero etc.) e períodos históricos”. E esclarecem:

Trata-se de uma visão antropológica de cultura, em que se enfatizam os significados que os grupos compartilham, ou seja, os conteúdos culturais. Cultura identifica-se, assim, com a *forma geral de vida* de um dado grupo social, com as representações da realidade e as visões de mundo adotadas por esse grupo. A expressão dessa con-

⁶⁵ Cf. Entrevista a Uirá Machado. Folha.com. Coluna Saber, 26.11.2007. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/foha/educacao/ult305u348104.shtml>>. Acesso em: 15.nov.2010.

⁶⁶ Cf. CPCD. Disponível em: <<http://www.cpcd.org.br/principal/projetos/sm.html>>. Acesso em: 15.nov.2010.

cepção, no currículo, poderá evidenciar-se no respeito e no acolhimento das manifestações culturais dos(as) estudantes, por mais desprestigiadas que sejam (MOREIRA E CANDAU, 2007, p.27. *Grifo dos autores*).

A compreensão de currículo praticada pelo CPCD confirma as observações de Moreira & Candau (2007) quando vêm na Sociologia do Currículo contemporânea a passagem entre currículo e conhecimento escolar para enfocar as relações entre currículo e cultura. Essa tendência, segundo afirma, associa-se à compreensão da construção do conhecimento escolar como característica da escola democrática.

Esta reconhece a multiculturalidade e a diversidade como constituintes do processo ensino-aprendizagem, dessa forma, respeitando as culturas oriundas dos diversos grupos que em suas multifaces particulares, vão contribuir para os conhecimentos e saberes que compõem o currículo.

É nesse sentido que Moreira & Candau (2007), dentre vários autores (SILVA, 2008; GRIGNON, 2008; MCLAREN, 2000; ALVES et al., 2004), compreendem a importância do currículo enquanto arena de tensão e de poder, traduzindo-se em um conjunto de práticas que produzem significados sobre o social e o político.

O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante (MOREIRA & CANDAU, 2007, p. 28).

Alves (et al., 2004), reportando-se à importância do acolhimento da riqueza de saberes produzida pelas diversas experiências sociais e culturais dos educandos/as, acreditam na necessidade “de fazer emergir os muitos currículos”, em vez de apenas organizar “um currículo”. Nessa lógica, Moreira & Candau também insistem:

Voltamos a perguntar: como as diferenças derivadas de dinâmicas sociais como classe social, gênero, etnia, sexualidade, cultura e religião têm ‘contaminado’ nosso currículo, tanto o currículo formal quanto o currículo oculto? Como temos considerado, no currículo, essa pluralidade, esse caráter multicultural de nossa sociedade?” (2007, p.29).

A pluralidade das experiências cotidianas é vista como riqueza de saberes e

conhecimentos a serem incorporados aos currículos no dia a dia das escolas. Esta perspectiva é vista como um modo alternativo de incorporar os diversos “poderes, fazeres e saberes” (ALVES et al., 2004) em uma rede de conhecimentos que promova maior horizontalidade às experiências pedagógicas e de aprendizagens vivenciadas na escola e fora dela.

Infelizmente, boa parte de nossas propostas curriculares tem sido incapaz de incorporar essas experiências, pretendendo pairar acima da atividade prática diária do sujeitos que constituem a escola. Inverter o eixo desse processo significa entender a tessitura curricular como um processo de fazer aparecer as alternativas construídas cotidianamente e já em curso (ALVES et al., 2004, p.41).

Ao concebermos neste trabalho a pedagogia cultural como estratégia de ampliação das fronteiras educativas, compreendemos com Tadeu da Silva (2007) e Simon (2008) na perspectiva dos Estudos Culturais, que o processo pedagógico pode ser exercido por outras instâncias culturais, não somente as escolares.

Se é o conceito de cultura que permite equiparar a educação a outras instâncias culturais, é o conceito de ‘pedagogia’ que permite que se realize a operação inversa. Tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma ‘pedagogia’, também ensinam alguma coisa. [...] é dessa perspectiva que os processos escolares se tornam comparáveis aos processos de sistemas culturais extra-escolares, como os programas de televisão ou as exposições de museus, por exemplo, para citar duas ‘instâncias’ praticamente opostas (SILVA, 2007, p.139).

É, portanto, nessa perspectiva, que as cidades enquanto promotoras de uma pedagogia da aprendizagem podem ser concebidas como sistemas culturais. Tadeu da Silva (2007) entende que é precisamente fenômenos como estes que educam por vias de proporções antes impensadas, “que caracteriza a cena social e cultural contemporânea”, apagando, segundo ele, “as fronteiras entre instituições consideradas como distintas e separadas” (SILVA, 2007, p.141).

O raciocínio estendido para a dimensão dos espaços não-formais e informais das cidades, também envolve as dimensões midiáticas (TV, rádio, jornal, cinema, internet etc.), museus e espetáculos, por exemplo, concebidas como produtoras de significados, à medida que constroem narrativas que conformam as identidades dos sujeitos. É nessa perspectiva que Stuart Hall nos lembra:

Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural (HALL, 1997, p.97).

A seguir são apresentadas as pedagogias do CPCD, que se situam dentro de uma lógica curricular alternativa ao currículo formal, a partir do acolhimento das diferentes culturas, dos diferentes saberes e fazeres de comunidades localizadas nas regiões Central e do Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais.

A Pedagogia da Roda



Figura 18: A Roda formada
debaixo do pé de árvore
Foto: Léo Drummond/Revista
Época

Aplicada pela primeira vez em 1984, no Projeto Sementinha, a Pedagogia da Roda resume a filosofia do ditado africano que diz “É necessário toda uma aldeia para educar uma criança”. Inspirada no método Paulo Freire de Educação Popular, a Pedagogia da Roda foi desenvolvida durante o exercício praticado nas escolas de Curvelo (MG) de manter os alunos interessados nas aulas e combater a evasão. Na definição do CPCD, a Pedagogia da Roda é assim concebida: “a sala de aula são

todos os espaços públicos e particulares disponíveis para os meninos aprenderem; os educadores são todos que se sentarem na roda; e o conhecimento que essa roda vai praticar, é a cultura da comunidade” (ROCHA, 2006⁶⁷).

A filosofia da roda, segundo Tião Rocha, é de que “todo mundo se vê, não tem dono, a roda tem uma ideia de que pertence a todo mundo, todo mundo é educador e a roda não faz eleição, faz consenso, definição conjunta de prioridades”⁶⁸. O método é simples, a roda constrói uma pauta, estabelece um processo, uma avaliação e faz a memória. “Foi um jeito de praticar Paulo Freire. Isso surgiu como uma experiência, não como uma solução mágica”, constata Rocha⁶⁹.

A Pedagogia do Brinquedo



Figura 19: Damática
Foto: Carol da Riva/Fonte:PETTA (2008)

A pedagogia do brinquedo se apropria do lúdico como auxiliar de aprendizado. Para Tião Rocha, o prazer é a melhor forma de levar as pessoas a aprender, o que, para ele, pode ser alcançado tanto por meio das tecnologias quanto da cultura popular.

É claro que, com brincadeiras, alegria, aprende-se de forma mais gostosa do que com as maneiras tradicionais. E a escola deveria deixar de ser um lugar carrancudo, um serviço militar obrigatório a partir dos 7 anos e adotar a postura de espaço onde se aprende

⁶⁷ Sebastião ROCHA. Pedagogia da Roda - CPCD (2006). YouTube. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=bJ2zes4vb_M&feature=related>. Acesso em: 12.jan.2011.

⁶⁸ AS PEDAGOGIAS do CPCD. Folha.com. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u348105.shtml>>. Acesso em 21.jan.2011.

⁶⁹ Id. Ibid.

brincando permanentemente⁷⁰.

A Pedagogia do Brinquedo utiliza-se da tradição popular – brincadeiras, jogos e dança – para educar. Para isso, além das atividades naturalmente lúdicas da tradição popular, o CPCD criou o Bernalzinho de Jogos, para crianças entre 4 e 6 anos, e o “Bernal de Jogos: Brincando Também se ensina”, uma coleção de mais de 300 jogos artesanais feitos de sucata, por meio da qual as crianças aprendem.

O embornal é concebido pelo CPCD como tecnologia educativa para valorizar a ludicidade como instrumento de leitura e escrita no mundo. Os brinquedos facilitam a alfabetização, o raciocínio lógico, os cálculos matemáticos e promovem a inserção cidadã de crianças e jovens que têm mais um incentivo para fazer da aprendizagem uma atividade prazerosa. Além de jogos para uso em disciplinas como português, matemática, história e geografia, temas como direitos humanos, cidadania, sexualidade e violência também estão contemplados.

Dentre os jogos desenvolvidos está a “damática”, um jeito diferenciado de jogar damas e aprender matemática. O tabuleiro do jogo apresenta uma série numérica e as peças, sinais de soma (+) e subtração (-). Para fazer um lance na partida, as crianças precisam fazer operação matemática. O jogo foi criado para atender à necessidade de aprendizagem de um dos alunos do projeto, quatro vezes repetente na primeira série, quando os professores observaram que ele não conseguia aprender matemática, mas era bom no jogo de damas. O caso tornou-se emblemático para o CPCD, como exemplo de como o lúdico pode transformar positivamente a vida de educando com dificuldades de aprendizagem.

⁷⁰ AS PEDAGOGIAS do CPCD. Folha.com. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u348105.shtml>>. Acesso em 21.jan.2011.

A Pedagogia do Biscoito



Figura 20: Pedagogia do Biscoito
Foto: Rosângela Guerra/Fonte:
Guerra (2005)

Segundo Tião Rocha, a Pedagogia do Biscoito nasceu da compreensão do CPCD de que "Vale-tudo para derrotar o analfabetismo" (**Globo Rural**, 2006⁷¹). A pedagogia aproveita a cultura local da realidade do biscoito de polvilho encontrado nas residências e utiliza-se desse material para ensinar as crianças a ler e a escrever. O "biscoito escrevido", feito de polvilho, é utilizado em aulas com crianças que têm atividades de leitura, escrita e lógica aritmética com os ingredientes da receita, feita de polvilho e ovos. Para Tião Rocha, o método é simples, e aproveita os recursos locais com a participação das mães. "Qual é seu nome? João. Escreve aí na massa: J-o-ã-o. Agora, vamos botar no forno. Pronto! Os meninos começaram a aprender" (**Globo Rural**, 2006⁷²).

A Pedagogia do Abraço

A Pedagogia do Abraço surgiu em 1995, concebida como um exercício permanente de acolhimento em relação ao outro. Para o CPCD, é uma forma de trabalhar com grupos marginalizados, elevando sua auto-estima visando a melhoria na aprendizagem. A entidade substituiu o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) por outro indicador, o Índice de Potencial de Desenvolvimento Humano (IPDH), que reconhece o valor do "cafuné pedagógico", definido por Tião Rocha como a "possibilidade que o outro invista no lado luminoso dele, capaz de surpreender e de gerar

⁷¹ Op. Cit.

⁷² AS PEDAGOGIAS do CPCD. Folha.com. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u348105.shtml>>. Acesso em 21.jan.2011..

auto-estima⁷³. A Pedagogia do Abraço foi iniciada como forma de brincadeira com meninos da periferia de Curvelo (MG), como forma de incentivar a auto-estima.

O jogo era provocar meninos e meninas sobre aspectos importantes com o cuidado com si próprios. Conforme Rocha:

A minha brincadeira era dizer: só vou dar um abraço apertado, daqueles de quebrar costela, se você estiver com o cabelo penteado, ou de batom, cheirosa. Senão, comigo vai ser distância, na ponta do dedinho. Um jogo. Só que isso fez com que a meninada levasse a sério⁷⁴.

O CPCD constatou que a Pedagogia do Abraço tinha um impacto positivo entre as crianças e jovens carentes. “Percebemos que o afeto, o abraço, o cafuné pedagógico favoreciam as pessoas a sentir mais orgulho de si. E as ajudavam a sair da linha de baixo, do desprezo, para a de cima, da auto-estima”, revela Rocha (**Globo Rural**, 2006).

A Pedagogia do Sabão



Figura 21: Oficina de sucata de ferro – Cooperativa Dedo da Gente
Foto: Léo Drummond/Fonte: **Globo Rural** (2006)

A Pedagogia do Sabão, surgida em 1984, em Curvelo (MG), nasceu como resultado da mobilização da comunidade em busca de soluções para os problemas de

⁷³ Id. Ibid.

⁷⁴ Ibid.

sustentabilidade das escolas. O estímulo ao empreendedorismo local resultou na Pedagogia do Sabão, permitindo aproveitar uma receita caseira para a produção de sabão que atende as escolas e também abastece a própria comunidade. Segundo relembra Tião Rocha:

Alguém propôs fazê-lo em casa com uma receita da avó - sebo derretido, cinzas, soda cáustica e água. Mãos à obra, o povo pôs-se em volta do caldeirão, cozinhando, batendo papo, trocando idéias a partir das quais a comunidade se mobilizou, buscando soluções para seus problemas. (**Globo Rural**, 2006)

Em pouco tempo a comunidade fez 15 tipos de sabão, que passou em três meses para 85 itens e atualmente o CPCD tem o registro de 1.700 itens de tecnologia de baixo custo, dentro dos Núcleos de Produção de Tecnologias Populares, presentes nas cidades de Curvelo, São Francisco e Araçuaí. Conforme revela Tião Rocha:

Depois eu percebi que aquilo tinha virado um pretexto para falar da vida. Passei a usar pretexto para as reuniões de comunidade: fazer sabão, fazer remédio etc. Virou um ritual em que as pessoas deixam um lugar de consumidor e passam a um lugar de produtor. Comecei a adotar isso em tudo. (**Globo Rural**, 2006)

A partir da Pedagogia do Sabão, o CPCD criou em 1996 a Cooperativa Dedo da Gente que vende os produtos fabricados por jovens e mulheres das comunidades inseridos nos núcleos de tecnologia. Dentre os itens comercializados estão objetos de bambu, artesanato em ferro, argila e madeira, doces, licores e geléias, sabões, tintas feita de terra e extratos vegetais, toalhas, bordados, roupas etc. e o Bernal de Jogos, feitos de material alternativo. Abaixo serão descritos três projetos nos quais essas tecnologias educacionais estão presentes: os projetos “Sementinha”, “Ser Criança” e “Araçuaí Cidade Educativa”.

5.2.2.2 O Projeto Sementinha ou “A escola debaixo do pé de manga”

O Projeto Sementinha ou a “Escola debaixo do pé de manga” nasceu em 1984, voltado a crianças de 4 a 6 anos, na cidade de Curvelo (MG), a 164 km de

Belo Horizonte, pelas mãos do fundador do CPCD, Tião Rocha. O “Sementinha” é definido pelo CPCD como uma “escola itinerante”, que aporta em diferentes pontos da comunidade – salão da igreja, associação do bairro ou sala da casa de um morador – onde é formada uma roda para troca e compartilhamento de saberes com pessoas convidadas, seja para ensinar a preparar chás com plantas da região, contar histórias e velhos costumes do lugar. Desenvolvimento da auto-estima e da consciência corporal, além da higiene e saúde fazem parte dos objetivos do projeto. As atividades socioeducativas envolvem a aplicação da Pedagogia da Roda, passeios e excursões para conhecer e engajar as crianças na cultura local.



Figura 22: Roda – Araçuaí/MG
Foto: Arquivo CPCD⁷⁵



Figura 23: Brincadeiras – P. Seguro/BA. Foto: Arquivo CPCD



Figura 24: Passeio – Santo André/SP. Foto: Arquivo CPCD

O projeto visa a socialização, a pré-alfabetização e a interação escola-família-comunidade de crianças não atendidas por creches, jardins-de-infância ou pré-escolas em comunidades carentes. Conforme Tião Rocha, “o Sementinha visa construir uma educação aberta, plural e democrática que privilegie o diálogo, priorize o respeito às diferenças individuais, valorize os saberes e os fazeres visando transformar todos os espaços em “escola” e toda “escola” em centro de cultura comunitária”⁷⁶. Entre 1984 e 2007 (último registro de dados estatísticos) o Projeto “Sementinha” atendeu mais de 18 mil crianças em quatro estados brasileiros MG (Curvelo e Araçuaí, São Francisco e Januária [concluídos]), SP (Santo André), BA (Porto Seguro, Eunápolis, Itabela, Itagimirim, Itapebi e Santa Cruz de Cabrália [concluídos]), ES (Vitória [concluído]), além de Moçambique (concluído) e Guiné Bissau (concluído), na África.

⁷⁵Figuras 22, 23 e 24 referem-se a fotos de Arquivo do Projeto Sementinha. Disponível em: <http://www.cpcd.org.br/extras/albuns/sm/jpg_a04.htm>. Acesso em: 13.dez.2010

⁷⁶ PROJETO Sementinha. Disponível em: <<http://www.cpcd.org.br/principal/projetos/sm.html>>. Acesso em: 15.nov.2010.

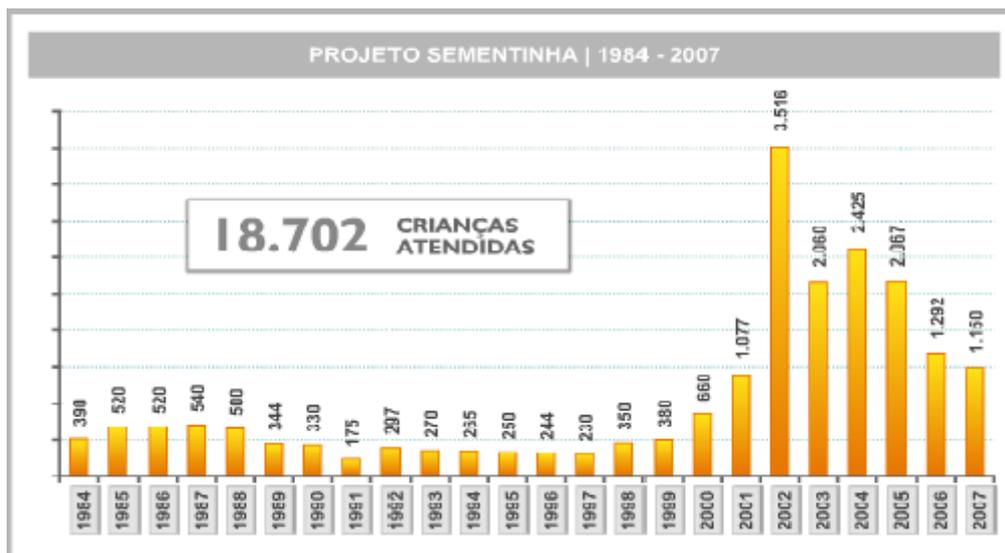


Figura 25: Crianças Atendidas pelo Projeto Sementinha (1984-2007).
Fonte: CPCD⁷⁷

O nome do projeto “Sementinha” ou “A Escola debaixo do pé de manga” é uma metáfora para a ideia de que uma educação de qualidade não requer, necessariamente, a existência de prédios. O Projeto Sementinha veio responder à pergunta lançada à comunidade por Tião Rocha, como é mais conhecido, através de uma rádio local, onde indagava: “É possível fazer uma escola debaixo de um pé de manga, já que aqui o que mais tem são mangueiras?”. O “Sementinha” foi implementado por Tião Rocha quando secretário de Educação de Curvelo (MG). “O quadro geral era desanimador”, lembra. “Faltavam livros, cadernos, giz, comida, material de limpeza, carteira, água etc.” (**Globo Rural**, 2006).

Inicialmente implementada por meio do Projeto Sementinha, a tecnologia educacional desenvolvida pelo CPCD para a socialização das crianças, multiplicou-se em outros projetos como o “Ser Criança”, dirigido a crianças entre 7 e 14 anos, e agora está presente em cinco estados brasileiros: MG, SP, ES, BA, MA, além de Moçambique e Guiné Bissau, na África. Em 1987 o Projeto Sementinha recebeu reconhecimento internacional, quando foi considerado “exemplo de modelo educacional para países de 3º mundo” pela Organizacional Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP), durante Congresso Internacional da entidade na Tchecoslováquia.

⁷⁷ Ibid.

5.2.2.3 O Projeto Ser Criança e a Educação Integral

O “Projeto Ser Criança” ou “A educação pelo brinquedo” foi desenvolvido com o objetivo de complementar as atividades de crianças carentes entre 7 e 14 anos, matriculadas em escolas públicas, buscando oferecer aos educandos uma educação integral, a partir da ampliação da jornada escolar.

Dentre as metodologias aplicadas está a Pedagogia da Roda, onde as crianças dançam, cantam, se socializam, interagem, se desinibem durante atividades que valorizam a cultura popular e o desenvolvimento socioeducativo. Logo após os grupos se dividem para atividades específicas, quando é aplicada a Pedagogia pelo Brinquedo, de acordo com a faixa etária de cada criança, entrando em cena alguns dos cerca de 300 jogos criados no Bornal de Jogos pelos educadores.

Dentre os objetivos do projeto estão: A atuação contra o fracasso escolar e pessoal, por meio de ações afirmativas; Proporcionar aos alunos senso de responsabilidade consigo próprio, com os colegas e com os diversos ambientes em que transitam no cotidiano; Auxiliar crianças na busca de experiências criativas que auxiliem seu crescimento pessoal; Estimular a apropriação de saberes específicos da comunidade e Integrar família-escola-comunidade numa cadeia de ações afirmativas⁷⁸.

A filosofia do projeto de Educação Integral do CPCD está baseada nas seguintes premissas:

- Todas as situações vividas pelas crianças, das mais rotineiras às mais ocasionais, são encaradas como “conteúdos educacionais” significativos;
- Todos os espaços comunitários ocupados pelos participantes são convertidos em “espaços de aprendizagem” e todas as escolas em “centros de cultura comunitária”.
- Todas as pessoas participantes da vida das crianças são consideradas educadoras, independentemente de idade ou função, sejam eles pais, outros alunos, além dos professores.

Conforme o CPCD, a regra geral na aplicação dessa filosofia é o respeito às

⁷⁸ PROJETO Ser Criança. Disponível em: <<http://www.cpcd.org.br/principal/projetos/sc.html>>. Acesso em: 15.jan.2011.

diferenças e singularidades individuais: cada ritmo, cada fazer, cada saber. O projeto, mais do que uma iniciativa social, tornou-se uma tecnologia educacional ao ser implantado através da Lei Municipal de Educação em municípios como São Francisco e Araçuaí/MG, multiplicando seu alcance. O projeto “Ser criança” foi vencedor do Prêmio Itaú Unicef Educação & Participação, 1995, sendo a experiência reconhecida como “criativa e inovadora” na área de educação fundamental.

5.2.2.4 Araçuaí Cidade Educativa

Denominado “De UTI Educacional a Cidade Educativa”, o projeto nasce como um desafio, segundo o CPCD, após constatar que a maioria das crianças matriculadas na rede municipal de Araçuaí, município localizado na região do Vale do Jequitinhonha (MG), um dos bolsões de pobreza do Brasil, estavam em estado crítico de aprendizagem. Os dados estatísticos levantados indicavam que os educando necessitavam para se recuperar de uma espécie de metáfora hospitalar, o que o CPCD denominou de “UTI educacional”, na qual conforme o conceito do educador Tião Rocha, “preservadas a vida e a ética, vale tudo para salvar os meninos da morte cívica, morte cidadã” (ROCHA, 2008⁷⁹).

O projeto envolveu as mães, que se tornaram “mães cuidadoras” e formou jovens em agentes comunitários de educação, um conjunto que deu suporte à escola, contribuindo para a formação dos educandos. O projeto utiliza-se das pedagogias do CPCD, da Roda, do Brinquedo, do Biscoito, do Abraço e do Sabão na série de experiências educativas, como o projeto Sementinha e Ser Criança. “A ideia é trazer todos os saberes, os fazeres os querereres dessa aldeia e colocá-los à disposição do projeto” (ROCHA, 2008⁸⁰).

Os saberes das “mães cuidadoras”, muitas das quais não sabem ler nem escrever, mas são possuidoras de outros saberes tradicionais como fazer remédio e chás, o artesanato, a técnica do biscoito de polvilho ou do “biscoito escrevido”, cantar, dançar, dentre outras, são convocadas a participar do conjunto formativo desses

⁷⁹ CPCD. De “UTI Educacional a Cidade Educativa”. YouTube. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=MKFCBCAdAg4>>. Acesso em: 12.jan.2011.

⁸⁰ Id. Ibid.

educandos.

A participação e o envolvimento das “mães cuidadoras” no projeto prossegue mesmo nas férias, ajudando a criar uma cultura do ensino-aprendizagem como valor para a vida. O projeto acredita que todas as situações de aprendizagens ensinam algo e traz nesse sentido o caráter considerado inovador de suas metodologias. “Tudo que ajuda o menino a ler e a escrever é para ser usado, não importa de onde venha: da comunidade, da escola, dos livros, da cultura popular tradicional, do conhecimento científico, o importante é que o menino aprenda”, observa Rocha (2008⁸¹).

O uso e apropriação dos espaços formais, não formais e informais de educação é, no entender de Rocha, agente de construção de sentidos para os educandos: “Os meninos se apropriando disso e transformando esses espaços, a escola, o espaço público, esses espaços coletivos, tornam-se protagonistas, gestores e dão novo sentido de utilidade para eles” (2008⁸²). O projeto utiliza-se de outras tecnologias educacionais como um “Banco de Livros”, computadores com acesso à internet, nos quais estão intencionalmente disponibilizados diversos acervos para consulta, dentre os já disponíveis na rede mundial.

A primeira fase do projeto concentrou-se em promover atendimento educacional buscando evitar o que o CPCD chamou de “morte cívica” de crianças e adolescentes diante do fracasso escolar. A fase seguinte buscou a construção de caminhos, alternativas e processos de aprendizagens para os jovens do município. Meninos e Meninas saídas do projeto “Ser Criança” são encaminhadas para as Fabrique-tas, que recebem jovens a partir de 16 anos. São oficinas artesanais de serralheria, marcenaria, cerâmica, tinta de terra e moda jequitinhonha. Os alunos das fabrique-tas passam por todas as artes até descobrir a que mais se identifica com eles.

O projeto de Araçuaí desenvolveu e aplicou um conjunto de ações sistemáticas nos campos da educação popular e do desenvolvimento comunitário:

- 01 Utilização de Tecnologias Comunitárias de Aprendizagem;
- 02 Formação de Agentes Comunitários de Educação;
- 03 Disseminação do Bernal de Livros;
- 04 Formação de Mães-Cuidadoras;
- 05 Disseminação do Bernal de Jogos;

⁸¹ Ibid.

⁸² Ibid.

- 06 Formação de Educadores Sociais;
- 07 Implementação do Empório Solidário;
- 08 Construção Banco de Alimentos de Araçuaí S/A – Solidariedade e Autonomia;
- 09 Construção do Banco da Solidariedade;
- 10 Adequação da Infra-estrutura básica;
- 11 Implementação da Residência Social Universitária;
- 12 Expansão do Banco do Livro de Araçuaí S/A – Solidariedade e Autonomia;
- 13 Implantação do Cinema dos Meninos de Araçuaí;
- 14 Construção de Escolas Municipais Estratégicas.

Conforme ressalta o CPCD, deste conjunto de ações educacionais e programáticas as dez primeiras constituem o desenho inicial e foram desenvolvidas simultaneamente. As quatro últimas foram incluídas para compor o tecido educacional sobre o qual as diversas comunidades de aprendizagem vão construir suas práticas, tanto as da UTI quanto as da Cidade Educativa (CPCD, 2004, p.2⁸³).

5.2.2.4.1 O Tic-tac das tecnologias digitais



Figura 26: Fabriqueta de Softwares
Foto: Arquivo./Fonte: Overmundo⁸⁴

Em 2007 surgiu o mais recente núcleo de tecnologia: a Fabriqueta de Softwares, criada no município de Araçuaí, como parte do projeto Arasussa Sustentável. A fabriqueta acolhe 20 jovens do município, dedicada a desenvolver softwares de baixa complexidade: sites, banco de dados, softwares de controle de entrada em cine-

⁸³ CPCD – Projeto “Araçuaí: De UTI Educacional a Cidade Educativa”, Relatório Técnico, jan/mar, 2004. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/2627428/2004-Relatorio-Tecnico-Cidade-Educativa-AracuaiJANMAR04>>. Acesso em: 13.jan.2011.

⁸⁴ Disponível em: <<http://www.overmundo.com.br/overblog/o-tic-tac-das-tecnologias-sustentaveis>>. Acesso em: 13.jan.2011

mas e programas de monitoramento de gastos, por exemplo. Mas o objetivo é possibilitar à fabriqueta atender as demandas da própria cidade, um mercado em expansão, aumentando-se a complexidade dos serviços.

A fabriqueta cresce acompanhando o próprio aprendizado do grupo. A metodologia aplicada valoriza o crescimento dos integrantes da fabriqueta, que dividem tarefas, planejam em conjunto e dialogam sobre o processo de inclusão digital do próprio grupo. As atividades buscam estimular a solidariedade, o trabalho em grupo e a valorização da cultura local, focando no papel dos profissionais na comunidade. Para a instalação da fabriqueta, o CPCD contou com o apoio da empresa paulista Giral. Dentre as estratégias para a melhoria da qualificação dos jovens nas tecnologias digitais está a possibilidade de estágio em empresas locais, bem como o desenvolvimento de linhas de software, como a criação de uma linha digital do Bornal de Jogos criados pela Cooperativa Dedo da Gente (ROSA, 2008)⁸⁵.

A Fabriqueta de Softwares nasceu como resultado da concepção do CPCD de que não bastaria aos jovens estarem cheios de TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), mas deveriam também estar cheios de TAC (Tecnologias de Aprendizagem e Convivência). Com a teoria que chamou de TIC-TAC, o CPCD constatou que “Araçuaí precisava mais do que instalar *lan houses* ou um telecentro”, revela Rocha ao site Overmundo (ROSA, 2008⁸⁶). Para o educador, era necessário um algo mais na relação com as tecnologias digitais “Era necessário mais do que o acesso, era preciso um envolvimento maior: gerar renda, perspectivas e criar um mercado. O projeto tinha que alargar o futuro dos meninos (TAC) e para isso foi criada a Fabriqueta de Softwares” (ROSA, 2008⁸⁷). As novidades do projeto podem ser acompanhadas no blog Circulando Arassussa⁸⁸, criado e mantido pelos próprios jovens.

⁸⁵ Sergio ROSA. O Tic-Tac das tecnologias sustentáveis. 2008. Disponível em: <<http://www.overmundo.com.br/overblog/o-tic-tac-das-tecnologias-sustentaveis>>. Acesso em: 13.jan.2010.

⁸⁶ Id. Ibid.

⁸⁷ Ibid.

⁸⁸ Disponível em: <<http://circulandoarassussa.blogspot.com>>. Acesso em: 13.jan.2010

5.3 AS CIDADES EDUCADORAS, A CIDADANIA E A APRENDIZAGEM DE LONGA VIDA

O chamado “vazio político-epistemológico da escola formal” (FRÓES BURNHAM, 1992) denunciado pela crise mundial da educação que transborda em fins da década de 1960, de um lado termina por recair na responsabilidade dos diversos agentes sociais sobre os processos educativos, quando considera a educação como um direito; de outro lado, cobra da escola a missão salvacionista de prover à sociedade as condições ideais para acompanhar a marcha da Sociedade do Conhecimento e em especial por educar ao longo de toda a vida.

Nesse sentido, gostaríamos de recuperar duas categorias apresentadas pelo Movimento das Cidades Educadoras, tomadas como princípios pelo projeto: as noções de cidadania e de Aprendizagem ao Longo da Vida, consideradas relevantes para a pedagogia das cidades. Ambas estão presentes nos princípios filosóficos do movimento liderado pela Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) e representadas na Carta das Cidades Educadoras, em todo o seu fio condutor.

5.3.1 A cidadania

Para a AICE, assim como na *pólis* grega, a cidadania é expressa por meio da participação cidadã, motivada pelo “direito a ter direitos”. “A ideia de cidadania, da qual somos herdeiros, remonta à época clássica e, em especial, do pensamento de Aristóteles. Esse assinala a *polis* como a comunidade de pessoas, livres e iguais, politicamente organizadas, capazes de decidir na *agora* os destinos da comunidade”, diz Cury (2007, p.37).

O princípio expressa o direito de cada habitante a uma cidade educadora, que lhe oportunize dentre outros direitos, o acesso a uma educação integral (e ao longo da vida). Esta teria por espaços de sua realização os ambientes não-formais e informais da cidade, que em conjunto com os espaços de educação formal comporiam o potencial de educabilidade dos cidadãos.

Se fosse possível medir o grau de educabilidade de uma cidade – isto é, a sua capacidade ou potência educativa –, deveriam tomar-se como indicadores não só a quantidade e qualidade das escolas que contém mas também o resto das instituições e meios que geram formação e, sobretudo, deveriam analisar-se como interactuam e são capazes de harmonizar-se todos estes agentes. (TRILLA-BERNET, 1993, p.181)

Gomez-Granell et al. (2003) entendem ser a promoção da sinergia entre todos os agentes envolvidos por meio da participação cidadã, um dos requisitos básicos para se construir o projeto educativo de cidade, nos moldes propostos pelo Movimento das Cidades Educadoras, tornando-se um projeto coletivo de toda a cidade.

Sem a co-responsabilidade cidadã, sem o envolvimento da comunidade, dos diversos agentes educativos, sociais e culturais que atuam no território, sem a participação de entidades, associações, sindicatos, empresários, universidades etc., é impossível dar forma ao projeto e muito menos colocá-lo em prática” (GOMEZ-GRANELL et al., 2003, p. 33)

Vintró (2003) demonstra preocupação com os rumos estabelecidos na relação cidadania-comunidade no “Projeto Educativo de Barcelona”. A autora ocupa-se com as dificuldades enfrentadas pelo projeto ao buscar articular os diferentes atores no processo de participação cidadã.

Essas formas [de participação] devem estar claramente delineadas para que todos os agentes educativos possam propor, desenvolver, gerir e avaliar atuações e programas educativos que tragam soluções para os problemas concretos da cidadania. (VINTRÓ, 2003, p.52).

Segundo a autora, ao compreender que o Projeto Educativo de Cidade propõe um “novo acordo social, comunitário e cidadão a favor da educação” é necessário indagar: “Será que temos realmente os instrumentos qualitativamente necessários para cumprir esse acordo? E mais do que isso, existe confiança e entusiasmo suficientes para enfrentar tal desafio? (VINTRÓ, 2003, p.54)”.

A noção de cidadania vem, ao longo da história, consolidando-se como conceito associado a conquista de direitos. Evelina Dagnino (1994) observa que, no

Brasil, está em jogo, atualmente, uma “nova cidadania”, que vai além do direito de reivindicar acesso e inclusão. Ela defende o argumento de que se gestou, no país, dois cenários: o projeto político democratizante como enfrentamento ao projeto neoliberal.

Por um lado, a constituição dos espaços públicos representa o saldo positivo das décadas de luta pela democratização, expresso especialmente – mas não só – pela Constituição de 1988 [...]. Por outro lado, o processo de encolhimento do Estado e da progressiva transferência de suas responsabilidades para a sociedade civil [...]. O risco real que eles [a sociedade civil, *grifo nosso*] percebem é que a participação da sociedade civil nas instâncias decisivas, defendida pelas forças que sustentam o projeto participativo democratizante e de redução da exclusão, possa acabar servindo aos objetivos do projeto que lhe é antagônico. (DAGNINO, 1994, p.97)

Gohn (2003) esclarece que o conceito de participação cidadã busca traduzir um processo emancipatório e civilizatório compreendido no fortalecimento de uma sociedade democrática, livre de injustiças sociais. A noção está fundada numa compreensão que vai além da noção de cidadania como direito, embasando-se em valores éticos universais, como o direito à vida, à igualdade e a exclusões de qualquer natureza. Numa perspectiva que coincide com a de Cury (2007, p.38), para quem a participação no poder político, coletivo, é fundamento essencial da cidadania, ela diz: “A sociedade civil organizada é vista como parceira permanente na Participação Cidadã. A chamada “comunidade” é tratada como um sujeito ativo, e não como coadjuvante de programas definidos de cima para baixo” (GOHN, 2003, p.19).

5.3.1.1 A experiência de Porto Alegre

Em **Gestão e Currículo: Fundamentos políticos e epistemológicos dos projetos Escola Cidadã e Cidade Educadora**, Hidalgo (2008) tece uma análise crítica dos princípios teóricos que embasam ambas as experiências realizadas no município de Porto Alegre, chamando a atenção para aspectos que nortearam a relação escola-comunidade nesses projetos.

O projeto Escola Cidadã, executado a partir de 1993 pela Secretaria Municipal de Educação é descrito como tendo por base os princípios filosóficos aplicados pela

administração do Partido dos Trabalhadores, sendo considerado o principal instrumento de política educacional alinhado às propostas do partido, que governou a prefeitura entre os anos de 1989-2004.

Hidalgo (2008) lembra que o projeto Escola Cidadã alinhava-se aos objetivos da administração petista de transformá-lo em instrumento de política pública visando promover junto à sociedade mecanismos de participação popular, centrados em três níveis considerados democráticos: acesso, gestão e conhecimento. No tocante à gestão, a autora aponta para a introdução de mecanismos participativos mais horizontais, a exemplo dos conselhos escolares, constituinte escolar, eleição direta para diretor e vice-diretor.

É na passagem da implementação do projeto Escola Cidadã e o Projeto Cidade Educadora que a autora irá identificar, no entanto, mudanças de visões e práticas entre os dois projetos, no tocante ao acesso e ao conhecimento.

[...] com a implementação do projeto Cidade Educadora, em que ocorre uma radicalização dos pressupostos pós-modernos – é defendida a proposta de autonomia pedagógica das escolas, negada a pertinência de um projeto político-pedagógico para a rede municipal de educação, e [...] se alteram as concepções acerca do papel do Estado na elaboração e execução dessa proposta educativa. (HIDALGO, 2008, p.199)

No tocante à relação escola-comunidade, é destacada a ênfase no estreitamento dessas relações, a partir da concepção da linha progressista, que, conforme ressalta Hidalgo (2008), tem por princípios a promoção e consolidação de canais de expressão da comunidade no cotidiano das escolas. A autora tece críticas ao desdobramento da estratégia, ao identificar “alterações profundas na organização do sistema de ensino e das unidades escolares e na reestruturação curricular”, que para ela recebeu um caráter “culturalista”, “pós-modernista”, ao substituir a concepção construtivista e de perspectiva teórico-crítica pela adoção coletiva de “complexos temáticos” de formação curricular.

O planejamento curricular assume uma perspectiva participacionista que parte da crítica à falta de conexão dos conteúdos oferecidos pela escola com a realidade vivenciada pelos alunos, e também à indiferença à bagagem cultural das classes dominadas, o que justificaria a necessidade de uma concepção do caráter provisório do conhecimento, ressaltando seu caráter de permanente construção e desconstrução. (HIDALGO, 2008, p.203)

Nesse processo a autora defende a tese de que a escola estaria deixando de ser um “espaço de trocas de saberes” para tornar-se em “pólo cultural”, catalisando saberes produzidos pelas comunidades. “[...] Ao mesmo tempo em que outras instâncias da sociedade civil são indicadas como espaços educativos, retira-se do Estado, pela escola, esse papel, uma vez que é essa, entendida como *pólo cultural*, que deixa de se constituir como agência socializadora do conhecimento para ser concebida como catalizadora dos saberes culturais da comunidade (HIDALGO, 2008, p.228). Visão diferenciada do processo é compartilhada por Gadotti (2005):

Uma década de inovação e de experimentação com base numa concepção cidadã da educação e de cidade educadora foi suficiente para gerar um grande movimento, uma perspectiva concreta de futuro para a escola pública, demonstrando que a sociedade civil está reagindo à tendência oficial neoliberal, a um modelo de internacionalização da agenda da educação, que segue a mesma “receita” contida em “recomendações” de organismos internacionais como o Banco Mundial e o FMI (GADOTTI, 2005, p. 4).

As preocupações apontadas por Gomez-Granell (et al., 2003) e Hidalgo (2008) na relação projeto cidade educadora-comunidade ressaltam as perspectivas do exercício da participação e da cidadania nas experiências do projeto das prefeituras de Barcelona e Porto Alegre, respectivamente, indicando não existir unidade ou consenso na forma como têm-se processado os mecanismos dessa participação. Enquanto o primeiro exemplo parece indicar preocupação com o envolvimento das comunidades nos processos decisórios, a experiência de Porto Alegre ao revelar essa interlocução, aponta para os rumos que envolveu o encaminhamento dos projetos Escola Cidadã e Cidade Educadora em termos de benefícios que levem em conta os interesses legítimos das comunidades.

Moll (2002) compreende a necessidade de se fazer uma série de indagações, propondo questionar se a escola poderia ser esse agente interlocutor para desencadear o diálogo com a comunidade. Para assumir esse papel, a autora acredita que é necessário se indagar em que medida a escola está inscrita simbolicamente como espaço de acolhida e de pertencimento na vida da comunidade.

É preciso perguntar-se também em que medida a escola ainda desempenha – e deve desempenhar – a função de socializar os

saberes, as experiências, as cosmovisões, os modos de vida produzidos pela humanidade ao longo de sua história, função que a diferencia de outras instituições sociais. Tais indagações podem introduzir-nos em itinerários de reinvenção da escola e de construção tanto da comunidade de aprendizagem quanto da cidade educadora como espaços nos quais o diálogo, a participação e a cooperação do conjunto de atores sociais sejam características permanentes. Recolocar a escola na cena urbana, tirá-la de um certo lugar de invisibilidade, construir condições para que as novas (e também velhas) gerações (re)aprendam a cidade, na cidade e da cidade e (re)aprendam a conviver colocam-se como possibilidades histórica de nos reinventarmos como sociedade. Resignificar a escola, colocando-a em rede com a comunidade e a cidade, não significa despi-la de uma tarefa que é eminentemente sua em relação às novas gerações. (MOLL, 2002-2003, p.61)

Por outro lado, é necessário levar também em consideração ponderações como as que são feitas por Bauman (2001) ao enfatizar o papel representado pela cidadania e participação cidadã em tempos de modernidade líquida, quando vê com ceticismo o impacto das transformações contemporâneas sobre a noção de comunidade. “O “cidadão” é uma pessoa que tende a buscar seu próprio bem-estar através do bem-estar da cidade – em que o indivíduo tende a ser morno, cético ou prudente em relação à causa comum, ao bem comum, à sociedade ou à sociologia”, aludindo em seguida ao fato de que a individualização seria o fato desintegrador da cidadania e de que o indivíduo teria se transformado no “pior inimigo do cidadão” (2001, p.45).

Dessa forma, Bauman (2001) observa o desaparecimento das noções que por muito tempo acompanharam o conceito de comunidade tradicional, ancorado nas esferas do pertencimento, solidariedade e laços afetivos.

A nova solidão de corpo e comunidade é o resultado de um amplo conjunto de mudanças subsumidas na rubrica modernidade líquida. Uma mudança no conjunto é, contudo, de particular importância: a renúncia, adiamento ou abandono, pelo Estado, de todas as suas responsabilidades em seu papel maior como provedor (talvez mesmo monopolístico) de certeza, segurança e garantias, seguido de sua recusa em endossar as aspirações de certeza, segurança e garantias de seus cidadãos (2001, p.177)

A instabilidade das relações sociais e comunitárias, a insegurança, a fluidez e o desengajamento pelo instante-velocidade conformariam o cenário dessa modernidade líquida. Nesse sentido as possibilidades de construção de projetos que se ancoram nas noções de cidadania, comunidade e participação cidadã colocam-se prenes de desafios, dentre os quais a capacidade de superar o esvaziamento dessas

e de outras noções como tempo-espaço, uma vez que, em tempos de pós-modernidade como nos lembra McLaren (2000, p. 100), reportando-se a Lash e Urry (1994) quando tratam da espacialização e semiotização das economias-políticas contemporâneas: “o espaço é constituído não para viver, mas para que nos movamos através dele”.

5.3.2 A Aprendizagem de Longa Vida

O conceito de “Aprendizagem de Longa Vida” parece ter-se transformado no grande axioma da aprendizagem neste novo século. Como prática dada e inquestionável, a “Aprendizagem de Longa Vida” surge no cenário da crise mundial da educação e se estabelece a partir dos princípios de linhagem humanista que lhe atribui o Relatório Faure (1973). No entanto, o desvirtuamento entre o discurso e a sua prática, leva autores como Silva (2007) a comparar as condições em que se colocam o conceito na atualidade com uma espécie de “darwinismo social hegemônico” ou mesmo como um processo de “sloganização”, fazendo referência a Bourdieu (1978) quando afirma tratar-se de “um amplo movimento de inculcação ideológica” (SILVA, 2007, p.233).

Dessa forma, ao apresentar-se no próprio Relatório Faure associado ao princípio do “Aprender a ser”, a Aprendizagem de Longa Vida, também chamada de “Educação Permanente” ou “Educação de Adultos”, passa a ser um dos prismas principais pelos quais são lidas as necessidades educativas do capital globalizado. Assim, conforme Silva:

[...] o conceito de ‘educação’ quase desapareceu no horizonte desses discursos, sendo substituído pelo de ‘formação’ e, sobretudo, pelo de ‘aprendizagem’, constituindo esta última uma das pedras angulares das transformações neoliberais em curso – a substituição da expressão ‘Educação (ou Formação) ao Longo da Vida’ por ‘Aprendizagem ao Longo da Vida’ é um claro indicador da mudança que alguns pretendem operar [...]. (2007, p.225)

Assman (1998) ressalta que a clivagem com que a sociedade global passa a se organizar em torno de um projeto político determinado é decorrente de pelo me-

nos três choques básicos enfrentados:

O choque da sociedade da informação, o choque da mundialização⁸⁹ e o choque da civilização científica e técnica. É a esse fenômeno complexo que se referem os diversos nomes: sociedade da informação (SI), sociedade do conhecimento (knowledge society), sociedade aprendente (learning society, em francês, société cognitive). Os diferentes nomes indicam ênfases no enfoque analítico e na proposta sócio-pedagógica. (1998, p.18)

Nesse sentido, ele destaca a forma como se institui o conceito de sociedade aprendente, organizado em torno de demandas que, conforme observa “parecem apostar no equacionamento de educação e empregabilidade como a via para a superação das exclusões” (ASSMAN, 1998, p.19). Assentada em posturas assumidas em vários documentos da União Européia, este tipo de sociedade seria marcada por transformações no mundo do trabalho, que dentro do processo de mundialização formularia um novo conceito de “empregabilidade”.

Para Assman (1998), o contraditório desse processo parece ser, como aponta, o fato de os “abundantes” discursos, no entanto, consagrarem importância à dimensão social como uma peculiaridade do modelo europeu, que se manifestaria assim, “imbuído de uma forte ética e solidariedade”. E conclui:

[...] Praticamente tudo que se diz e, às vezes, com uma linguagem enfática e “preocupada”, sobre a ameaça a novas exclusões (info-exclusão, info-pobres...) parece visar sobretudo às doses de info-alfabetização necessária para que a lógica predominante do mercado possa continuar vigente (1998, p.19).

Ao problematizar a Sociedade da Aprendizagem, Silva (2007, p.230) apresenta o conceito proposto pelo United Kingdom Economic and Social Research Council (1994), oferecido por (HUGHES & TIGHT, 1995):

A Sociedade da Aprendizagem será uma sociedade na qual todos os cidadãos possuem educação superior de qualidade, uma adequada formação profissional e um emprego (ou vários) digno(s) de um ser

⁸⁹ Conforme Benko (2002), em *Mundialização da Economia, metropolização do mundo*, “a mundialização designa a crescente integração das diferentes partes do mundo, sob o efeito da aceleração das trocas, do impulso das novas tecnologias da informação e da comunicação, dos meios de transporte etc. Refere-se, também, a processos muito específicos que, para uns, são um prolongamento de tendências antigas e, para outros, marcam um novo período”. Disponível em: <http://www.geografia.ufflch.usp.br/publicacoes/RDG/RDG_15/45-54.pdf>. Acesso em: 15.fev.2009.

humano, enquanto continuam a participar na educação e na formação ao longo das suas vidas. A SA deve combinar a excelência com equidade e deve equipar todos os cidadãos com o conhecimento, o saber e as competências para assegurar a prosperidade econômica nacional e muitas outras coisas [...]

Os cidadãos de uma SA devem, através da sua contínua educação e formação, ser capazes de estabelecer um diálogo crítico e uma ação que desenvolva uma qualidade de vida para toda a comunidade e assegure a integração social assim como o sucesso econômico.

Em sua obra “The myth of learning society”, Huhes & Tight (1995)⁹⁰ refletem e denunciam a forma pela qual certos conceitos são colocados na sociedade como verdadeiros axiomas, tomados como verdade sem serem questionados, encarnam no tecido social como uma espécie de “mitos”. E dão-nos os exemplos de *mitos* tais como o de “produtividade” e “mudança”, que designam como *proactivos*, isto é, como referentes da ação e o de “aprendizagem ao longo da vida” e o de “organizações qualificantes” (ou aprendentes), qualificados como *reactivos*, ou seja, como estratégicos ou instrumentais para a realização dos primeiros”.

Nesse processo de significações dos conceitos de educação e formação, predominante e culturalmente associados à tradicional instituição da escola, criações e recriações contínuas de um corolário de termos, originados nos últimos 40 anos a partir de discursos de organismos internacionais, vão reposicionando o conceito de ensinar e aprender. Hughes & Tight (1995)⁹¹ afirmam que, para tanto, novas bandeiras são levantadas, como é o caso da “Aprendizagem de Longa Vida”, o que segundo os autores, “contribui para aumentar o poder mobilizador de todo um modo de pensar a educação na atualidade [...]”.

Philip Coombs, na já referida obra “A crise mundial da educação” (1968), no capítulo cinco, intitulado “Ensino não-formal: recuperação, atualização e aperfeiçoamento” defende a “Aprendizagem ao Longo da Vida” e elenca três razões para que ela seja praticada:

- 1) para assegurar a mobilidade ocupacional dos indivíduos e tornar empregáveis aqueles que não encontram emprego por falta de escolarização; 2) para manter os indivíduos já formados em dia com os novos conhecimentos e as novas tecnologias, a fim de que continuem a ter alta produtividade em seus empregos; 3) recorrendo ao en-

⁹⁰ Christina HUGHES, Malcolm, TIGHT (1995). **The myth of learning society**. British Journal of Educational Studies, vol. 43, n.º 3, p.290-304. Cf. SILVA, 2007, p.232.

⁹¹ Id. Ibid. Cf. SILVA, 2007, p.232.

riquecimento de seu tempo livre, possibilitar aos indivíduos uma vida melhor e mais feliz (COOMBS, 1976, p. 199).

Coombs explica que visando responder a essas exigências, muitos países implantaram redes de “educação permanente”, proposta que ele próprio seria um dos maiores defensores, a partir da visão de uma integração necessária entre ensino não-formal e formal:

As mesmas condições que criaram nestes países, a necessidade de ‘educação permanente’ tornaram também necessária uma redefinição do papel da educação formal. Neste novo contexto de mudanças rápidas, o papel primordial da educação formal – como já assinalamos diversas vezes – deve ser “o de ensinar as pessoas a aprenderem por si mesmas, a fim de que mais tarde sejam capazes de absorver novos conhecimentos e habilidades por conta própria (COOMBS, 1976, p.202).

O ensino formal receberia, assim, complemento do ensino não-formal, a partir de práticas que possuem os mais variados nomes, conforme Coombs observa: além de “educação permanente”, “educação de adultos”, “treinamento de serviço”, “treinamento acelerado”, “treinamento agrícola” e “serviços de extensão” (COOMBS, 1976, p.198). Silva (2007), por sua vez, observa como essas terminologias, tomadas como axiomas, trazem fortes ligações políticas e ideológicas determinadas pela natureza dos objetivos de seus projetos. Nesse sentido, o autor apresenta exemplos de axiomas configurados a partir da conjugação de dois modelos de concepção de políticas educativas: o *progressivo social-democrata* e de *políticas sociais crítico*, como apresentados abaixo que, segundo afirma, promovem uma “re(politização) da educação, e, sobretudo da formação [...]”:

- educação para a democracia, a justiça e os direitos humanos;
- educação para a participação social e a cidadania activa;
- educação para a paz, a igualdade e a solidariedade;
- educação para o desenvolvimento científico, económico e social;
- educação para a promoção da saúde e do bem estar;
- educação para o desenvolvimento sustentável;
- educação ecológica;
- educação para a protecção e valorização da população idosa e da população deficiente;
- [...]. (p. 224)

Neste caso, conforme Silva (2007, p.223), o modelo pauta-se pelo predomínio

de valores democráticos, como justiça social, igualdade, cidadania e da emancipação, dominantes na modernidade ocidental.

De outro lado, aparecem axiomas emergidos na década de 1980, inseridos, no entanto, na década seguinte, nos principais documentos da Comissão Européia, assim traduzidos, que segundo o autor, configuraria, “a via do mercado”:

- educação e formação para o trabalho (flexibilidade, polivalência, precariedade...);
- educação e formação contra o desemprego, a pobreza e a exclusão social;
- educação e formação para o crescimento económico, a produtividade e a competitividade;
- educação e formação para a coesão social;
- [...]. (SILVA, 2007, p.224)

Esses sentidos sugerem que falar em Educação Permanente e Educação Não-Formal seria o mesmo que falar em princípios inerentes à Sociedade da Aprendizagem como descrevem Hughes & Tight (1995), citados por Silva (2007). Em termos de Cidades Educadoras, a Educação Permanente (e ao longo da vida) está centrada na prática formativa para além dos espaços formais de aprendizagem.

Alarga-se, conseqüentemente, o conceito de educação. Educação e formação de todos, em todas as oportunidades e espaços quotidianos, ao longo de toda a vida. Emerge, assim, a importância da educação não-formal, com a subsequente relativização da educação formal. (PINTO, 2004, p.151).

5.4 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO INTEGRAL: MODELOS INSPIRADORES

Além de se embasar em marcos legais⁹², o Programa Mais Educação buscou

⁹² O direito à educação integral aparece implícito na Constituição Brasileira (Art. 6º) quando apresenta a educação como o primeiro dos 10 direitos sociais e enfatiza-o como fundamento ao pleno desenvolvimento da pessoa e à preparação para o trabalho; no Art. 205 co-responsabiliza família e sociedade no dever da garantia ao direito à educação;

A LDB – Lei 9394/96 prevê a ampliação progressiva da jornada para o regime de tempo integral; prevê uma visão abrangente dos diferentes espaços educativos (família, trabalho, sociedade, movimentos sociais, ONGs etc); apresenta a jornada escolar em tempo integral como responsabilidade da

inspiração nas experiências desenvolvidas pelos pioneiros da Educação Nova, na década de 1930, como Anísio Teixeira, que promoveu uma revolução no ensino nas décadas de 1950/60, com a implementação das escolas-parque em Salvador (1953) e Brasília (1960). Também se espelha em experiências mais recentes, a exemplo do Bairro-Escola, no Rio de Janeiro, e Escola em Tempo Integral, de Belo Horizonte, cuja referência é o modelo de tecnologia cultural criado pela ONG paulista Cidade Aprendiz. Esta última, inclusive, é registrada no Banco de Experiência da AICE (BIDCE) como uma das 18 experiências de Belo Horizonte como Cidade Educadora (AICE, 2010).

A escola-modelo nascida em Salvador na década de 1950 com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), baseou-se no conceito de educação que concebia uma formação integral que aliava as aulas do currículo tradicional de educação primária oferecido por quatro Escolas-classes em um turno (linguagem, aritmética, ciências e estudos sociais), complementadas no contraturno com atividades socioeducativas realizadas na Escola-parque, em cinco de seus sete pavilhões: artes aplicadas, industriais e plásticas; jogos, recreação, ginástica etc; grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja; música instrumental, canto, dança e teatro; leitura, estudo e pesquisa, dentre outras. Aos alunos também era oferecida assistência médico-odontológica e alimentar.

O modelo da Escola-Parque foi projetado para abrigar mil alunos em cada es-

escola (Art. 34º); valoriza experiências extraescolares que podem ser desenvolvidas em parcerias com a comunidade (Art. 3º, inciso X);

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Cap. V, artigo 53), prevê esforço para complementar acesso e permanência na escola, quando propõe que a proteção à criança seja feita a partir de um sistema articulado e integrado;

O Plano Nacional da Educação (PNE), Lei 10.172, de 09/01/2001, apresenta a Educação Integral como objetivo do Ensino Fundamental e da Educação Infantil; Prevê ampliação progressiva da jornada escolar para sete horas e indica como prioridade crianças carentes e de menor idade e aquelas cujos pais trabalhem fora;

O Fundeb – Lei 11.904/2007 contribuiu com a Educação Integral ao instituir remuneração das matrículas também com base na ampliação da jornada escolar e não apenas por modalidade e etapas da educação básica;

O Plano Nacional da Educação (PNE), definido pelo Decreto 6257/07 define educação básica em tempo integral à jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas;

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto 6.094, de 24/04/2007), um conjunto de diretrizes que prevê a ampliação da jornada escolar sendo aplicada no combate à repetência, em contraturno, com aulas de reforço, estudos de recuperação e progressão parcial (Art. 2º, inciso IV). O Plano de Metas alicerça o Plano Nacional de Desenvolvimento e conjuga esforços do governo federal, estados, municípios, família e comunidade em prol da educação básica. Prevê a instituição de esforços para garantir a responsabilidade da escola sobre o aluno, com atividades curriculares e extracurriculares, a partir da participação do aluno em atividades socioculturais e ações educativas (Cf. MEC, 2009b, p.21-24).

cola-classe, funcionando em dois turnos. A Escola-Parque foi instalada no bairro da Caixa D'água, com 42 mil metros quadrados em área arborizada e gramada. Ela dista cerca de 1,5 km das quatro escolas originalmente construídas no bairro da Liberdade, área onde se concentra grande população de baixa renda, um dos marcos também da cultura negra em Salvador. São as Escolas-Classe 1, localizada na Liberdade; Escola-Classe 2, no bairro do Pero Vaz; Escola-Classe 3; também na Liberdade, situada à Rua Marquês de Maricá, e Escola-Classe 4, instalada em um dos pavilhões da Escola-Parque em 1962, passando a atender em 1964 alunos do ginásio, com o objetivo de que estes recebessem por mais quatro anos os benefícios da educação integral, com as atividades preparatórias da Escola-Parque. O modelo de currículo integral da Escola-Parque tinha por objetivos: maior integração à comunidade escolar; promover a cidadania e a inserção social e econômica dos jovens; desenvolver o sentido de liderança e valores como a autonomia, iniciativa, responsabilidade, cooperação, honestidade e respeito mútuo (EBOLI, 1969).

A experiência da Educação Integral no Brasil também foi vivenciada com os Ginásios Vocacionais (São Paulo, década de 1960); os Centros Integrados de Educação Pública – Cieps (Rio de Janeiro, em 1982); Centros Integrados de Atenção à Criança e Adolescente – Ciacs (programa federal implantado em vários estados a partir de 1991) e o Programa de Formação Integral da Criança - Profic (São Paulo, 1986-1993), idealizado como projeto de governo envolvendo mais de uma secretaria de estado (Saúde, Promoção Social, Trabalho, Cultura, Esportes e Turismo), com o objetivo de promover atividades em contraturno às crianças, por meio de repasse de verbas a prefeituras municipais (GIOVANI & SOUZA, 1999, p.72).

Embora o Brasil registre esse conjunto de experiências, ainda não há, conforme observa Moll et al. (2009b), um consenso teórico sobre a validade do modelo:

Essas experiências e concepções permitem afirmar que a Educação Integral se caracteriza pela ideia de uma formação 'mais completa possível' para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de 'formação completa' e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam. Apesar dessa ausência de consenso, é possível afirmar que as concepções de Educação Integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas (MOLL et al, 2009b. p.16)

As inspirações mais recentes do Programa Mais Educação estão centradas nas experiências do Bairro-Escola, do município de Nova Iguaçu (RJ), e Escola de Tempo Integral, de Belo Horizonte. Ambos os programas contêm os mesmos princípios aplicados pelo MEC ao Programa Mais Educação: como foco na concepção de transformar os diferentes espaços da cidade em intencionalmente educadores visando explorar e desenvolver os potenciais educativos da comunidade, sendo a escola o espaço catalisador de todo o processo. O aspecto da Educação Integral é ressaltado na perspectiva do incentivo à jornada ampliada em contraturno ao horário escolar, com o objetivo em seu conjunto, promover o desenvolvimento da criança e do adolescente em seus aspectos múltiplos, seja corpo, mente, vida social, buscando-se a construção da cidadania, do sujeito autônomo, crítico e participativo, conforme descreve Moll et al. (2009b, p.19).

O Programa Bairro-Escola⁹³ foi implantado em 2006, em Nova Iguaçu, como política intersecretarial e multisetorial, envolvendo oito secretarias e três empresas públicas, organizações sociais, institutos e a população. O programa forma parcerias entre escolas e comunidade visando implementar a educação integral em escolas da rede pública de ensino básico. As crianças e adolescentes participam de atividades socioeducativas no contraturno escolar nas áreas de cultura, arte, lazer, esporte e reforço de aprendizagem.

A iniciativa tem por objetivo baratear os custos do horário integral e envolver a comunidade na tarefa de educar. Além do eixo Educação Integral, o Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu conta ainda com outros três eixos: Programa de Requalificação Urbana, Programa de Proteção à Vida e Programa Juventude. Está alinhado com programas estaduais e federais de diversas áreas: cultura, saúde, assistência social, trabalho e renda, juventude, educação e esporte.

Já o Programa Escola Integrada, de Belo Horizonte objetiva a formação integral de alunos do ensino fundamental por meio da ampliação da jornada educativa para nove horas. Tanto o Bairro-Escola, como o Programa Escola Integrada são políticas públicas implementadas a partir de modelo de Educação Comunitária desenvolvido pela ONG paulista Escola Aprendiz, dentro do conceito de “Cidade-Escola

⁹³ BAIRO-ESCOLA transforma espaços ociosos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=8768>. Acesso em: 11.fev.2011; CULTURA e Desenvolvimento: o Programa Bairro-escola da cidade de Nova Iguaçu. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/rad/article/view/1512/1015>>. Acesso em: 11.fev.2011

Aprendiz”.

Trata-se de uma nova cultura, forjada a partir desse novo olhar sobre a educação, em que a escola deixa de ser o único espaço educativo para se tornar catalisadora e articuladora de muitas outras oportunidades de formação. Uma nova forma de pensar e fazer educação, a partir de processos geridos com a participação da própria comunidade, envolvendo múltiplos espaços e atores, com o propósito de desenvolver o capital humano e fortalecer o capital social de um bairro, uma região ou toda uma cidade (CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2006, p.16).

A primeira experiência da ONG com o Cidade-Escola foi implantada em 1998, no bairro de Vila Madalena, em São Paulo, extrapolando em sua matriz tempos depois para municípios como Nova Iguaçu e Belo Horizonte, com a implementação do Programa Bairro-Escola. A proposta também toma como referenciais os pioneiros da Escola Nova, como Anísio Teixeira e John Dewey, respeitando-se as especificidades locais e o compromisso com o diálogo e autonomia dos sujeitos, bem como um currículo mais próximo das situações da cultura e do cotidiano.

A seguir analisaremos indicadores apresentados por uma pesquisa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) realizada em 2006 entre 26 municípios brasileiros que mais despontaram no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Dentre os indicadores de crescimento do IDEB, a pesquisa garante que a grande parte está associada à formação de professores, currículo e condições de aprendizagem, ficando a Educação Integral entre os itens menos reportados para esse crescimento. Para essa discussão, trazemos, ainda, pesquisa da consultoria britânica Mckinsky (2008) e dados da Secretaria Estadual de Educação da Bahia (SEC), que também convergem para a compreensão sobre os itens necessários a uma real aprendizagem, conforme preconiza o Programa Mais Educação.

5.4.1 O fracasso escolar, o IDEB e o direito de aprender

A reversão do fracasso escolar ou do baixo desempenho de estudantes de ensino fundamental em todo o país está entre os principais objetivos que motivaram o lançamento em 2007 do Programa Mais Educação. Conforme o MEC, a prioridade

do programa é atender em 2011 escolas estaduais ou municipais contempladas em 2007 com o PDE/Escola e que em 2009 ficaram com o IDEB⁹⁴ abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais e/ou 3,8 nas séries finais (MEC, 2010).

Conforme o MEC (2007), em 2003 os indicadores educacionais levantados pelo INEP indicavam que 16% dos brasileiros abandonaram a escola antes de completar oito anos de estudo. Uma simulação feita pelo IPEA com base em dados de 2003 indica que do total de alunos ingressos na 1ª série do Ensino Fundamental, 38% não concluem a 4ª série e 54% não concluem a 8ª série. Nas regiões Norte e Nordeste, maior foco do Programa Mais Educação, a situação se agrava, quando apenas 40% dos estudantes concluíram o ensino fundamental (p. 13).

O MEC tem como meta alcançar em 2021 um desempenho global de 6 pontos no IDEB, proporcional ao desempenho de países desenvolvidos (MEC, 2007⁹⁵). Conforme projeção do órgão, será necessário um esforço de 16 anos para que o Brasil se iguale ao desempenho da educação pública de ensino básico que hoje apresentam os países desenvolvidos membros da OCDE. Introduzido em 2007, o IDEB combina indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão) com pontuações em exames padronizados. O indicador é medido por um resultado que fica entre 0 e 10, que leva em conta o desempenho de estudantes ao final das etapas de ensino médio e o rendimento escolar.



Figura 27: Projeção do IDEB para 2021.
Fonte: MEC, 2007⁹⁶

⁹⁴ O IDEB é um indicador de qualidade educacional cujo cálculo combina informações de desempenho (proficiência média dos alunos na Prova Brasil/SAEB) obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) e de rendimento escolar - (taxa média de aprovação na etapa de ensino). Cf. MEC, 2007. Disponível em <<http://epoca.globo.com/edic/466/pde.pdf>>. Acesso em 14.jan.2010

⁹⁵ Ibid.

⁹⁶ Ibid.

Igual preocupação com o fracasso escolar faz parte do trabalho desenvolvido pelo CPCD, em Minas Gerais, sendo este um dos indicadores que levou a entidade a implantar o Projeto “Araçuaí: de UTI Educacional a Cidade Educativa”. A reversão do fracasso escolar compõe a base programática da própria ONG, que elenca as estratégias utilizadas nos projetos que desenvolve, tendo como meta a redução desse indicador entre a clientela que atende nos diversos projetos.

No caso do Projeto “Araçuaí: de UTI Educacional a Cidade Educativa”, o CPCD tomou como indicador os baixos resultados apresentados pela educação básica no município mineiro. Quando o CPCD assumiu a Secretaria de Educação de Araçuaí em agosto/2003 estava diante do seguinte quadro: somente 25% dos alunos da 4ª série e 3,3% dos alunos da 8ª série haviam alcançado grau de suficiência segundo dados do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (SIMAVE/CAED/2002). Ou seja, 75% dos alunos da 4ª série e 96,7% dos alunos da 8ª série foram classificados com o nível de insuficiência, sendo que a maioria em nível crítico (56% na 4ª série e 55,7% na 8ª série).

Concentramos nesta primeira fase do projeto nossos esforços nesta convocação e mobilização de todos os segmentos sociais e pessoas (mães, pais e jovens) para contribuírem substantivamente para a alfabetização das crianças dentro e fora das escolas, garantindo-lhes o aprendizado da leitura, o domínio da escrita e das 04 operações básicas, como condição “sine qua non” para uma vida cidadã (CPCD, 2004, p.5).

Conforme o CPCD, em 2004, um ano após a implantação, o projeto apresentou os primeiros resultados: 41% dos alunos da 4ª série e 64% dos alunos da 8ª série alcançaram grau de suficiência, saindo, na linguagem do CPCD, da fase de UTI, como apresentado nos gráficos abaixo. “Para isso, foram utilizadas tantas estratégias quantas necessárias para quebrar a dicotomia escola-comunidade, de espaços isolados em espaços fundamentais para propiciar aprendizagens e oportunidades de formação integral das crianças e jovens de Araçuaí (CPCD, 2004, p.7).

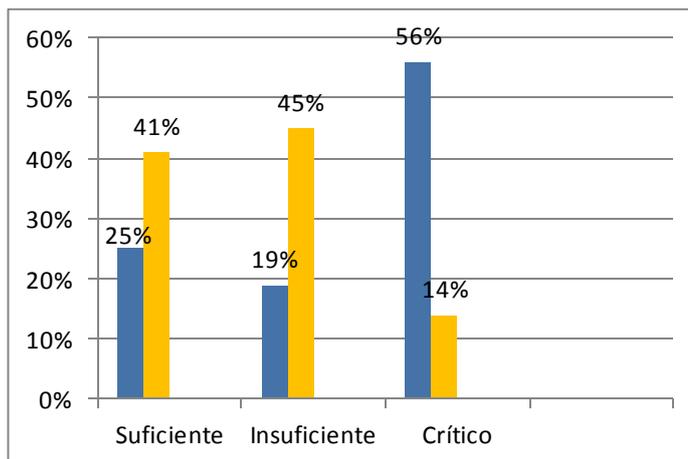


Figura 28: Resultados UTI Educacional - 4ª Série – Anos 2003/2004
Dados SIMAVE/2003 - Fonte: GUERRA, 2005, p. 17

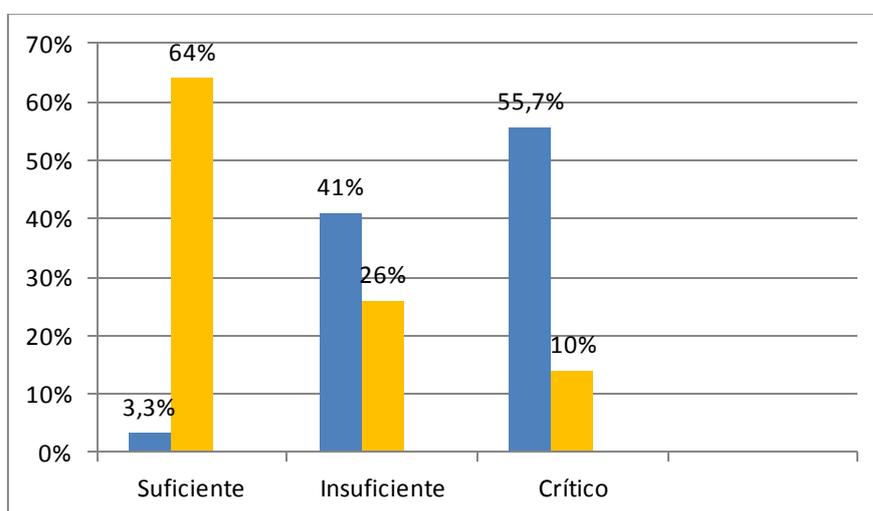


Figura 29: Resultados UTI Educacional - 8ª Série – Anos 2003/2004
Dados SME/CPCD/2004 - Fonte: GUERRA, 2005, p.17

Em relação ao IDEB observado, a série histórica no município de Araçuaí, registrada apenas a partir de 2005 quando se efetivam os primeiros levantamentos desse indicador nacional pelo MEC, apresenta o seguinte desempenho para o ensino básico na rede pública:

Município Araçuaí	2005	2007	2009
Indicador	IDEB	IDEB	IDEB
Observado	4.2	4.1	5.3
Meta	4.3	4.6	5.0
Performance	-0.1	-0.5	+0.3

Tabela 1: Desempenho IDEB 4ª série/5º ano - Araçuaí (MG)
Fonte INEP⁹⁷

⁹⁷ Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 25.set.2010.

Município Araçuaí	2005	2007	2009
Indicador	IDEB	IDEB	IDEB
Observado	3.1	3.2	3.8
Meta	3.1	3.3	3.5
Performance	-	-0.1	+0.3

Tabela 2: Desempenho IDEB 8ª série/9º ano - Araçuaí (MG)
Fonte INEP⁹⁸

O projeto “Araçuaí: De UTI Educacional a Cidade Educativa” funcionou entre 2004 e 2006 no município, sendo interrompido pela sucessão no governo municipal (**Revista Carta Capital**, 2008). O projeto também foi implementado nos municípios mineiros de Carbonita (2006) e Virgem da Lapa (2006-2009).

Em relação ao desempenho do IDEB em Araçuaí, o registro do indicador pelo MEC revela uma queda nos anos de 2005 e 2007, sendo mais acentuada nas séries iniciais. Em 2009 houve, no entanto, crescimento de 0,3 ponto no indicador, tanto para a 4ª série/5º ano quanto entre alunos da 8ª série/9º ano. A melhoria do desempenho do IDEB em Araçuaí acompanha o crescimento do indicador em todo o estado mineiro em 2009, conforme apontam as tabelas abaixo, ficando o resultado, no entanto, 0,3 ponto abaixo da média de crescimento regional, que foi de 5,6 para as séries iniciais e 0,5 ponto abaixo da meta regional, que foi de 4,3 para as séries finais.

Comparativo	2005	2007	2009
Indicador	IDEB	IDEB	IDEB
Meta Nacional	-	3,9	4,2
Nota Brasil	3,8	4,2	4,6
Evolução Minas	4,7	4,7	5,6
Evolução Araçuaí	4.2	4.1	5.3

Tabela 3: Desempenho IDEB 2009 - comparativo MG/Araçuaí 4ª série/5º ano - Estado de Minas.
Fonte: IDEB⁹⁹

Comparativo	2005	2007	2009
Indicador	IDEB	IDEB	IDEB
Meta Nacional	-	3,5	3,7
Nota Brasil	3,5	3,8	4,0
Evolução Minas	3,8	4,0	4,3
Evolução Araçuaí	3.1	3.2	3.8

Tabela 4: Desempenho IDEB 2009 - Comparativo MG/Araçuaís - Série 8ª/9º ano
Fonte: IDEB¹⁰⁰

⁹⁸ Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 13.set.2010.

⁹⁹ Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 25.set.2010.

¹⁰⁰ Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 25.set.2010.

Embora se reporte aos indicadores do sistema mineiro SIMAVE/CAED relatados acima e aos resultados relativos aos anos 2003/2004 para o projeto “Araçuaí: De UTI Educacional a Cidade Educativa”, o CPCD instituiu para os projetos que desenvolve, um conceito próprio de indicador, o Índice de Potencial de Desenvolvimento Humano (IPDH), a partir da implementação do Indicador de Qualidade do Projeto (IQP). O conceito de qualidade praticado pelo CPCD utiliza-se, assim, de 12 índices, que se completam e são mensurados individualmente, por meio de três tipos de questionário aplicados a educadores, educandos, pais e comunidade.

O IQP leva em conta os seguintes índices: *Apropriação* – Equilíbrio entre o desejado e o alcançado; *Coerência* – Relação Teoria/Prática; *Cooperação* – Espírito de equipe, solidariedade; *Criatividade*; *Dinamismo*; *Eficiência* – Identidade entre o fim e a necessidade com base nos quatro pilares das aprendizagens: Aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a conviver; *Estética* – Referência de Beleza; *Felicidade* – Sentir-se bem com o que temos e somos; *Harmonia* – Respeito mútuo; *Oportunidade* – Possibilidade de realização de projetos como meios de realizar potencialidades e utopias dos educandos; *Protagonismo* – Ampliação de limites na realização dos destinos como protagonistas nos saberes-fazeres-quereres; *Transformação* – Indicador busca traduzir a capacidade do ser humano de realização transformações, tendo como horizonte o legado de um mundo melhor para as futuras gerações¹⁰¹.

A perspectiva do CPCD de trabalhar com o indicador de qualidade IQP em seus projetos de educação popular e comunitária, é considerada inovadora por enfatizar os resultados potencialmente transformadores das Tecnologias de Aprendizagens e Convivência (TAC) empregadas nas atividades de ampliação da jornada escolar junto a crianças e jovens oriundos das rede de ensino básico atendidas pela ONG.

Aqui, quando confrontadas iniciativas premiadas como as propostas pelo CPCD, com a implementação de projetos que conjugam a educação popular e comunitária, é importante indagarmos de que maneira são avaliadas na perspectiva do chamado Direito de Aprender e da redução efetiva do fracasso escolar? Como se articula a avaliação do IQP proposto pela ONG com a perspectiva de indicadores

¹⁰¹ CPCD – Indicadores de Qualidade de Projeto - Disponível em: <http://pt.scribd.com/word/full/2625747?access_key=key-1cmn70829p3tx38drtdo>. Acesso em: 13.out.2010.

oficiais como o IDEB, cujo objetivo é avaliar a progressão nas séries e o desempenho escolar do educando em matérias como português, matemática e ciências?

Em relação à apropriação do conceito de Educação Integral, Moll (et al., 2009b) tecem as seguintes considerações sobre a eficácia das ações que envolvem ampliação de tempos e espaços educativos:

Alguns estudos que consideram a qualidade do ensino estão alicerçados nessa relação de tempos e espaços educativos. Para alguns, a ampliação da jornada escolar pode alavancar essa qualidade (Kerstenet zky, 2006); para outros, a extensão do horário escolar, por si só, não garante o incremento qualitativo do ensino, mas carrega essa possibilidade em potencial (Cavalieri, 2002), ou seja, “se a essa extensão não aderir o conceito de intensidade, capaz de se traduzir em uma conjunção qualitativa de trabalhos educativos” (Coelho, 1997, p. 201), de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é, nesse contexto, que a Educação Integral emerge como uma perspectiva capaz de resignificar os tempos e os espaços escolares. (Moll et al., 2009b, p.18).

A presença das Tecnologias de Aprendizagem e Convivência também acompanha os desafios do Programa Mais Educação, definido pelo MEC. Mais Educação é ...

ampliação de tempos e espaços educativos através de atividades no campo das Artes, da Cultura, do Esporte, do Lazer, da Inclusão Digital, das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), Tecnologias de Aprendizagem e Convivência (TAC), da Saúde etc., ARTICULADAS [*grifo, no original*] com os projetos político-pedagógicos das redes/sistemas de ensino e das escolas (MEC, 2009a).

Sabe-se que o Programa Mais Educação instituído em 2007 e executado a partir de 2008 ainda não foi avaliado pelo MEC, aguardando-se o Prova Brasil¹⁰² de 2010, quando se espera encontrar indícios da contribuição do Programa à evolução da educação básica, uma vez que o Prova Brasil é um dos diagnósticos que subsi-

¹⁰² Junto com o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), o Prova Brasil – criado em 2005, mas aplicado somente em 2007 - é um exame aplicado a alunos das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental. A avaliação do Prova Brasil nas provas de Língua Portuguesa e Matemática é censitária e abrange alunos das redes federal, estaduais e municipais de escolas rurais e urbanas com pelo menos 20 alunos matriculados na classe. O Prova Brasil oferece resultados por escola, município, unidade da federação e país. A média de desempenho no Prova Brasil e no SAEB (aplicado de dois em dois anos junto com um questionário socioeconômico a alunos de 4ª, 8ª e 3º ano do ensino médio) subsidiam o cálculo do IDEB. Cf. INEP. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/>>. Disponível em: 16.nov.2010.

diam o IDEB.

Ribeiro (1991) já chamava a atenção para a necessidade de um sistema permanente de avaliação cognitiva dos educandos que desaguasse numa cobrança maior da sociedade por uma educação de qualidade. O autor já demonstrara preocupação com indicadores, como o fracasso escolar brasileiro, cuja metodologia de análise estaria baseada não mais na evasão, como se reportavam os estudos desenvolvidos na década de 1950, mas na repetência, em especial, aquela que atinge a primeira série do ensino fundamental.

Hoje, as conseqüências desse processo de retenção da população nas primeiras séries do ensino fundamental adquire contornos muito mais importantes do que a noção de educação para a cidadania. A internacionalização da economia e da tecnologia exige um nível de alfabetização funcional que vai muito além do que desenhar o próprio nome ou ler uma mensagem simples. Tanto do ponto de vista da mão-de-obra como dos consumidores, numa sociedade moderna, vamos precisar de uma competência cognitiva cada vez maior *de toda a população* (RIBEIRO, 1991, p.19).

O cerne da questão, conforme Ribeiro (1991), está nos problemas causados pelo atraso escolar diante da magnitude das necessidades de um país em desenvolvimento.

[...] o número de *alunos-anos* de instrução recebida pela população para formar um único aluno na 8ª série: 21 *alunos-anos*. Isto mostra que, com toda a repetência e evasão que ocorre, perdem-se 13 anos de instrução para cada aluno que se forma no 1º Grau (caso não houvesse repetência e evasão, seriam necessários apenas 8 *alunos-anos* de instrução para cada aluno formado no 1º Grau). Mesmo sem levar em conta o custo deste *desperdício*, é fácil perceber que, neste passo, dificilmente chegaremos algum dia à universalização fundamental em nosso país. (1991, p.18-19)

Os desdobramentos desse processo apontado no início da década de 1990 pelo autor estão sendo enfrentados com grande preocupação pelas autoridades governamentais nesse início de década (2011), com os frequentes *reports* sobre a falta de mão-de-obra para ser absorvida pela situação de pleno-emprego que o Brasil apresenta, com o chamado “apagão-de-talentos”.

Uma das recentes pesquisas, a Global CEO Study 2010¹⁰³, realizada pela IBM, com presidentes de 33 empresas em 60 países, apontou que a falta de mão-de-obra competente e especializada no Brasil é o maior problema para 74% de presidentes de empresas entrevistados, percentual superior à média mundial que é de 58%. O déficit no preenchimento de vagas não estaria apenas no setor tecnológico, registrando-se mesmo a preocupação com o déficit de competências, apontado por 50% dos presidentes de empresas brasileiras como o maior fator externo que irá impactar o crescimento das empresas nos próximos três anos.

5.4.1.1 O Efeito-escola e o Direito de Aprender

Todo esse cenário faz crescer na sociedade o interesse pela qualidade na educação básica e pela implementação de políticas públicas como o Programa Mais Educação e iniciativas de organizações não-governamentais como o CPCD que defendem o compromisso com a reversão do fracasso escolar e com a ampliação de fronteiras educativas, absorvendo outros territórios educativos, a exemplo daqueles baseados no binômio educação-território.

A pulverização do componente educador historicamente representado pelo papel do Estado em seu compromisso com o escolocentrismo, substituído pelos interesses do mercado e reforçada, mais recentemente, pela crescente tendência de movimentos que incorporam a tarefa educativa, reforçam a pergunta e o debate sobre a qualidade da educação e quais os caminhos que melhor conduzem ao direito de aprender.

Paradoxalmente também se observa que embora políticas governamentais, como o Programa Mais Educação, com propostas centradas na instituição de novas geografias para as aprendizagens baseadas no binômio educação-território, tenham na escola o elemento articulador do processo de educação comunitária, é atribuído à instituição a função de agência cujo papel extrapola o ato de organizadora e gestora

¹⁰³ Disponível em: <<http://public.dhe.ibm.com/common/ssi/ecm/pt/gbe03297brpt/GBE03297BRPT.PDF>>. Acesso em: 27.nov.2010.

do currículo formal, para também se ocupar da gestão de atividades socioeducativas junto à família e à comunidade.

Ao tempo em que a escola reduz seu papel escolarizador diante do desenvolvimento de ideários como aquele cunhado pelo Movimento das Cidades Educadoras; de Políticas Públicas, como o Programa Mais Educação, e pelo fortalecimento da participação de entidades da sociedade civil, como o CPCD e a ONG Escola Aprendiz, com iniciativas como o Bairro-Escola; em contrapartida da mesma escola são cobrados resultados por meio de sistemas avaliativos transnacionais, como o Programa Internacional de Avaliação Comparada (PISA¹⁰⁴), mantido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), organização à qual fazem parte os países-membros do Movimento das Cidades Educadoras, como vimos acima.

Em função dos resultados obtidos por países como o Brasil – cujo desempenho ficou em 53º lugar no ranking geral entre os 65 países avaliados na última edição de 2009 – desdobram-se programas, políticas e sistemas de avaliação, todos visando garantir um nível de educação compatível com as expectativas dos resultados dos PISA. No resultado geral, o Brasil evoluiu: em matemática, passou de 334 pontos em 2000 para 386 pontos; em ciências, de 375 para 405 pontos e em leitura, de 396 para 412. A meta do Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado em 2007, era de alcançar média de 395 pontos nas três matérias¹⁰⁵.

Dessa forma, o IDEB, ao projetar para apenas 2021 uma nota média global do Brasil de 6 entre 10 pontos no seu sistema de educação básica, exige das escolas resultados baseados em exames que consideram o desempenho em disciplinas específicas, como português, matemática e ciências. Exames estes que visam medir conhecimentos curriculares específicos, que ainda não levam em conta os saberes ampliados que uma nova ordem de aprendizagens baseada no binômio educação-território propõe.

Essas questões nos levam a sugerir a existência de processos de descontinuidades entre o que se exige enquanto dinâmica de sistemas avaliativos, a exemplo

¹⁰⁴ Sigla em inglês para Program for International Student Assessment (PISA)

¹⁰⁵ Cf. O GLOBO E AGÊNCIA BRASIL - Pisa 2009: Brasil está entre os países que mais evoluíram na educação, mas ainda ocupa as últimas posições no ranking internacional. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2010/12/06/pisa-2009-brasil-esta-entre-os-paises-que-mais-evoluiram-na-educacao-mas-ainda-ocupa-as-ultimas-posicoes-no-ranking-internacional-923204200.asp>>. Acesso em: 13.nov.2010. A avaliação foi aplicada nos anos 2000, 2003, 2006 e 2009 entre alunos na faixa etária de 15 anos.

do PISA e IDEB, ainda centralmente marcados por uma compreensão estreita do direito de aprender que parece ainda não refletir os novos itinerários ou geografias dos processos de aprendizagens que vêm sendo traçados por essas mesmas organizações, como a OCDE. Estas, se por um lado apóiam movimentos que alargam o binômio educação-território, como o Movimento das Cidades Educadoras, por outro lado, institui sistemas avaliativos padronizados como o PISA e seus respectivos modelos locais, a exemplo do IDEB no Brasil.

De início, convém ressaltar que a escola, para ser considerada de boa qualidade, precisa estar estruturada na perspectiva de assegurar, prioritariamente, o direito de aprender dos estudantes. Não se pode falar em qualidade sem a garantia desse direito de aprender, o que supõe dois requisitos, necessários embora não suficientes: a) que a escola tenha clareza quanto à concepção, quanto às diretrizes e quanto aos objetivos que orientam sua atuação – um projeto pedagógico – e b) que institua processos democráticos participativos como lógica estruturante de seu trabalho (BASTOS, 2011, p. 35).

O viés “escolocêntrico” do Direito de Aprender, no que diz respeito ao importante papel que desempenham as escolas para a aprendizagem formal, aparece claramente refletido em estudos avaliativos que convergem para explicitar os indicadores que promovem a qualidade das escolas. BASTOS (2011, p.35-37), ao consolidar alguns desses estudos, sugere que tanto o “fator-escola” é determinante para a qualidade das aprendizagens, quanto recursos extraescolares, conforme indicam os dados abaixo levantados a partir de três estudos recentes sobre os fatos que mais incidem sobre o Direito de Aprender. Os levantamentos foram feitos pela consultoria britânica MCKinsey (2008), pelo INEP/MEC/SAEB (2003) relacionado ao “Efeito-Escola”¹⁰⁶ e pelo UNICEF (2006), com 26 municípios brasileiros que mais se destacaram no desempenho do IDEB.

¹⁰⁶ Ferrão & Fernandes (2003) entendem que o efeito-escola “como uma derivação metodológica do conceito de valor acrescentado aplicado à educação. Com origem na economia, o conceito (value added) foi adoptado e incluído no jargão de políticos, jornalistas, gestores de escolas, professores, etc. na década de 90 (movimento iniciado no Reino Unido) para expressar uma forma mais adequada de medição dos resultados escolares dos alunos e, assim, a qualidade da sua educação (p. 3). O efeito-escola é particular a cada escola, acontece sob efeito aleatório, mas estatisticamente significativo, associados a variáveis incluídas no modelo, a exemplo da desafagem idade-ano ou situação econômica, conforme explicam Ferrão & Fernandes (2003, p. 5).

PESQUISA → INDICADOR ↓	MCKinsey How the world's best-performing school systems come out on top	INEP/MEC/SAEB “Efeito-escola”	UNICEF – Redes de A- prendizagem
Professor	Selecionam os melhores professores; Cuidam da formação contínua dos docentes; Trabalham sempre com os alunos que têm dificuldades, não permitindo que fracassem.	Participação de professores em formação continuada; Fazer dever de casa (passado e corrigido).	Professor como personagem central para o sucesso; Compromisso dos professores com a própria formação; Participação dos docentes nas atividades complementares; Valorização da leitura; Avaliação como ferramenta da aprendizagem.
Alunos	–	Gostam de estudar; Têm hábitos de leitura;	“Nenhum a menos” (combate ao abandono)
Gestor	Preparam os gestores	Participação de gestores em formação continuada; O currículo prometido é realizado pela escola;	Foco na aprendizagem Gestão com consciência e práticas de rede; Planejamento solidário.
Escola-comunidade	–	A escola tem boa relação com a comunidade.	Escola com parcerias diversas.

Figura 30: Convergência de indicadores do Direito de Aprender

Conforme se depreende das pesquisas, o enfoque que mais se sobressai para a consolidação do Direito de Aprender está relacionado ao professor, como indicam os três levantamentos, seja no que diz respeito à qualidade do trabalho empreendido, na formação continuada, revelando a importância do esforço da qualificação desse profissional e a indispensável presença no cenário por uma escola ética, democrática, comprometida com formação integral dos educandos. Em segundo lugar estão a gestão e o currículo, seguida da motivação dos alunos e da relação escola-comunidade.

A autora cita, ainda, o estudo longitudinal realizado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), durante dois anos, com o apoio do Instituto Anísio Teixeira (INEP) e a Universidade de Brasília, o que permitiu correlacionar o desempenho dos estudantes com fatores socioeconômicos e intraescolares. Os resultados, segundo BASTOS (2011) apontaram para a melhoria do desempenho dos entrevistados, quando submetidos no processo ensino-aprendizagem às seguintes condições:

- a) se usam a biblioteca para estudar; b) se usam *internet* (para pesquisas escolares, busca de informações, relacionamentos); c) gostam de ler (livros de literatura, livros religiosos e revistas, principalmente as de cunho científico); d) se têm professores permanentes; e) se estudam em escolas de porte médio; f) se têm professores que dedicam mais de duas horas semanais ao planejamento das aulas; g) se têm perspectiva de continuidade dos estudos. Impactam ainda no desempenho dos estudantes a escolaridade média dos professores, o fator gestão e o acompanhamento das disciplinas que mais re-

provam pela direção da escola. (BASTOS, 2011, p. 36-37).

Nóvoa (1999) lembra que a partir da década de 1960 há uma mudança de concepção em relação às instituições escolares, que passam a ser vistas como um novo objeto científico, dentro da evolução do Movimento das Escolas Eficazes. “Um dos maiores contributos do esforço de criação de escolas eficazes é a co-responsabilização dos diferentes atores educativos (professores, alunos, pais, comunidades), incentivando os espaços de participação e os dispositivos de parceria em nível local” (1999, p.2).

A linha de pesquisa das Escolas Eficazes nasceu nos Estados Unidos como uma reação ao conhecido Relatório Coleman (COLEMAN et al., 1966)¹⁰⁷, que defendia a ideia de que com a massificação do ensino, escolas não faziam diferença na vida dos alunos. O Movimento das Escolas Eficazes se desenvolve com o objetivo de identificar e compreender aquelas características que fazem uma boa escola para cada comunidade.

Ferrão & Fernandes (2003), por exemplo, lembram como importante capital social¹⁰⁸ dos educandos no desempenho escolar, o apoio e participação direta das famílias na educação dos filhos. Conforme os autores, pesquisa sobre relação entre proficiência e capital social realizada entre os estados da federação brasileiros (FERRÃO E FERNANDES, 2003), aponta que quanto maior o capital social das famílias, maior o nível de proficiência escolar dos filhos.

O entendimento do papel da família e a sua relação com a educação das crianças é importante, para não se criar uma expectativa super dimensionada do tipo de contribuição que a escola pode oferecer ao desempenho escolar do aluno. Não se pretende repassar às famílias a responsabilidade pelo sucesso/insucesso educativo do aluno, mas é fundamental que os pais e encarregados de educação tomem consciência que qualquer atitude pró-educativa da família (tal como cobrar a realização dos trabalhos de casa, garantir o cumprimento dos horários escolares, conversar sobre o que se passa na escola e ajudar a dignificar o papel do professor) potencializa o efeito-escola (FERRÃO & FERNANDES, 2003, p. 10).

Nesse sentido, em busca de respostas às demandas de melhoria na qualidade do ensino, tem sido crescente o interesse da sociedade por sistemas avaliativos

¹⁰⁷ Cf. SOARES et al., 2002.

¹⁰⁸ Ferrão & Fernandes (2003, p. 8) definem capital social como “o conjunto de relações sociais de que se pode valer determinado agente social para realizar os seus objetivos”.

que superem os aspectos frios do levantamento de dados quantitativos, com a expectativa de que eles possam traduzir e revelar os aspectos que conduzem a um ensino qualificado, o que pesquisadores compreendem como um conhecimento mais complexo do que os números indicam.

Conforme Soares et al. (2002), há aspectos positivos a destacar nesses sistemas de avaliação¹⁰⁹, que é a possibilidade de se correlacionar a medida dos resultados entre características socioeconômicas dos educandos com as da escola. Mas, segundo afirmam, ainda se mostram inadequados em suas formulações. “Esses estudos infelizmente não têm desenho longitudinal, o mais apropriado para pesquisas educacionais em que o que interessa é o progresso do aluno e não seu melhor ou pior desempenho em relação aos outros estudantes” (SOARES et al., 2002, p.6).

5.4.1.2 O educando como sujeito de direitos

O que parece importante apontar nas iniciativas de políticas públicas como o Programa Mais Educação e as experiências de pesquisa-ação empreendidas pelo CPCD em alguns municípios brasileiros, com ênfase especial em Minas Gerais, é a tentativa de se buscar empreender a articulação em redes de saberes, processos curriculares mais abertos e transversais que ocupam os espaços formais, não-formais e informais das cidades.

Esse processo de articulação oficial feito pelo Programa Mais Educação deixa entrever princípios já previstos em muitos instrumentos legais, dentre os quais a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9396/96), quando propõe a construção de projetos políticos-pedagógicos pelas escolas, instituídos com a participação das diversas redes de conhecimentos e saberes, tanto internas quanto externas, a exemplo de professores/diretores/trabalhadores da rede, família e comunidade. Ao se instituir como fórum legítimo para as discussões, órgãos como os Conselhos de Classe, articulados com professores e gestores assumiriam a responsabilidade pelos rumos de uma proposta curricular mais participativa e orientada aos interesses

¹⁰⁹ Os autores referem-se em específico ao SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico), do governo federal, e iniciativas regionais como o SIMAVE, mineiro, e outras presentes em estados como São Paulo, Paraná, Ceará e Bahia.

de todos os atores envolvidos no processo de produzir uma escola de qualidade.

[...] a instauração do diálogo inclui a necessidade daqueles que ocupam lugares na hierarquia institucional, dentro e fora da escola, de assumirem responsabilidades quanto a esses processos, evitando o uso de mecanismos coercitivos e interesses, buscando, ao contrário, potencializar a participação dos diversos grupos nos processos decisórios respeitando seus saberes e interesses, num diálogo entre iguais. Precisam participar ajudando a criar e desenvolver redes de fazeres e saberes já existentes, contribuindo para que se tornem mais densas e diversificadas. A criação e ampliação dos espaços institucionais de discussão, dentro de cada escola e entre as diferentes escolas, com a participação das autoridades, é uma das medidas que podem contribuir para o desenvolvimento deste processo de horizontalização das relações de poder. (ALVES et al., 2004, p.75-76)

É esperado, portanto, que como produto de ações em redes de conhecimento, como o Programa Mais Educação e os projetos do CPCD, com a Pedagogia da Roda e diversas outras tecnologias culturais, articulem-se a outras redes de forma a tornarem-se mediadores de qualidade do direito de aprender. Nesse sentido, concordamos com Carrano (2003) e Arroyo (2007) para a necessidade de um novo olhar e uma nova sensibilidade que acompanhe as transformações do educando.

Na epígrafe acima, Carrano (2003) vê na ampliação do processo de educação, não mais limitado aos tempos/espacos da escola, um alargamento da noção de “sujeito educacional” para além do “sujeito-escolar”. Esta noção coincide com as preocupações de Arroyo (2007) quando aponta para as necessidades desse aluno-educando, que deve ser visto como um “sujeito de direitos”, que assim lhe conferem, inclusive, muitos dispositivos legais.

Nunca falamos tanto em direito à educação. Estaremos recuperando o campo da educação? A nova LDB nº 9394/96 recoloca a educação na perspectiva da formação e do desenvolvimento humano: o direito à educação entendido como direito à formação e ao desenvolvimento humano pleno. A nova LDB se afasta da visão dos educandos como mão-de-obra a ser preparada para o mercado e reconhece que cada criança, adolescente, jovem ou adulto tem direito à formação plena como ser humano. Reafirma que essa é uma tarefa da gestão da escola, da docência e do currículo. Uma retomada do humanismo pedagógico? Diríamos que faz parte de uma retomada dos sujeitos na sociedade, nas ciências, nas artes, nos movimentos sociais. No protagonismo da infância e da juventude. Também faz parte da sensibilidade das escolas e dos seus profissionais como seres humanos (ARROYO, 2007, p. 41).

Arroyo (2007) ocupa-se ainda com currículos, organizações escolares e práticas educativas distanciadas da realidade de milhões de educandos, que ao lutar no limite entre “viver e sobreviver” tensionam a sua capacidade de aprendizagem. Concordando com essas premissas, indagamos com o autor: “[...] Que peso dar às vivências socializadoras, culturais, cognitivas, construídas na pluralidade de espaços” (p. 42) e de que forma renectá-las ao currículo e à formação humana plena?

O capítulo a seguir busca ampliar a compreensão sobre esse “sujeito educacional”, ao tratar do alargamento da sua presença e participação em tempos/espaços híbridos, ao analisar as mudanças impressas na cultura dos jovens, a partir de sua inserção em territórios híbridos das cidades e também em territórios informacionais formado por redes digitais.

6. CULTURA CYBORGUE E AS NOVAS GEOGRAFIAS DAS APRENDIZAGENS: ENTRE O TERRITÓRIO E O DESTERRITÓRIO

O retorno da cidade como lócus de ensino-aprendizagem ao centro dos debates coincide com as transformações tecnológicas em direção à ciborguização dos aprendentes, mediados por tecnologias fixas e móveis que caracterizam os processos de virtualização da cultura contemporânea. Nesse cenário, este capítulo examina a necessidade de convergência das práticas culturais em direção à hibridização dos espaços de aprendizagens e à quebra de fronteiras dos currículos enquanto territórios contestados. O nosso argumento é de que os novos modos de ser e estar no mundo dos “aprendentes cyborgues” constituem formas de tensão que repercutem nos processos de educação contemporâneos, quando põem em xeque concepções e práticas educativas que não levam em conta os processos de ciborguização da cultura e da sociedade

6.1 O CYBORGUE

O mito cyborgue é ancestral, tendo surgido desde que o homem fez do machado em forma de pedra uma extensão do próprio corpo. Os artefatos técnicos tornar-se-iam assim constitutivos da relação entre o homem e suas extensões, evoluindo e hibridizando-se ao longo do tempo até chegar ao ponto de uma indiferenciação entre homem e máquinas inteligentes, na qual se constitui a chamada “condição pós-humana” (PEPPEREL, 1995)¹¹⁰.

¹¹⁰ A condição pós-humana é tida pelo inglês Robert Pepperel para além do humano, indicando o imbricamento entre seres humanos e máquinas como resultante da evolução da tecnociência e das políticas do pós-humano. Em seu Manifesto Pós-Humano (PEPPEREL, 1995 [2010]), o autor afirma que a condição pós-humana “se refere ao período pós-humanista no qual humanos não podem ser tidos como únicos, distintos ou superiores ao mundo que os rodeia. Conseqüentemente, nós devemos nos adaptar ao entendimento da natureza da mente, realidade e ao que é ser humano”. Disponível em: <<http://www.robertpepperell.com/Posthum/cont.htm>>. Acesso em: 17.dez.2010. Santaella (1998, p.1) lembra que o advento do Pós-Humano suscitou terminologias associadas sugeridas por vários autores: Pós-humano / pós-biológico (DYENS, O; ASCOTT, R., 1995); Corpo biomáquina (A N-

O termo *cyborg* (*cybernetic-organism*), um híbrido de cibernética e organismo humano, foi criado pelos pesquisadores americanos Manfred Clynes e Nathan Kline, do New York's Rockland State Hospital que em 1960 publicaram o artigo intitulado "Cyborgs and Space". Os dois propuseram o cyborgue como um ser tecnologicamente constituído, parte homem-parte máquina, cujo corpo é complementado por artefatos internos ou externos, com o objetivo de regular ou complementar funções do organismo.

A versão criada do cyborgue tinha por objetivo permitir a adaptação de seres humanos a meio ambientes hostis, como no caso do espaço sideral, a partir da constituição e manutenção de um sistema homeostático, auto-regulado.

A resolução de muitos problemas tecnológicos envolvidos em voos espaciais conduzidos por humanos, adaptando o homem ao meio ambiente, em vez do contrário, não somente marcará um significativo passo em direção ao progresso científico, mas providenciará uma nova e longa dimensão ao espírito humano (CLYNES & KLINE, 1960, p.76. Trad. livre)¹¹¹.

Os pesquisadores vislumbram um tal equilíbrio entre artefatos e organismo humano que, funcionando de forma automática, permitisse maior liberdade de ação ao ser humano no novo meio ambiente. O organismo cyborgue de Clynes & Kline foi testado no fim dos anos 1950 no laboratório do Rockland State Hospital, em Nova-York: um rato no qual a fisiologia é controlada a partir de um sistema constituído de uma fina bomba que injeta por osmose doses controladas de química, alterando vários de seus parâmetros fisiológicos.

O rato foi considerado "o primeiro cyborgue do mundo", um organismo cibernético parte animal, parte máquina (KUNZRU, 1997). Uma experiência icônica, uma vez que ciência e técnica já haviam produzidos experiências cyborgues, a partir de providenciais injeções de insulina em corpos diabéticos desde os anos 1920; implante de aparelho para corrigir circulação do sangue no organismo de uma mulher (1953) ou adaptação do primeiro marca-passo (1958), como o próprio autor reconhece (KUNZRU, 1997, p.6).

TONUCCI, F., 1994); Era Pós-Humana (BRANWYN, G., 1993); Pós-evolucionistas (STELARC, 1990); Autômata cibernético e informático (BEAUNE, J.C., 1998) e Pós-biológico (MORAVEC, H., 1998).

¹¹¹ "Solving the many technological problems involved in manned space flight by adapting man to his environment, rather than vice versa, will not only mark a significant step forward in man's scientific progress, but may well provide a new and larger dimension for man's spirit as well".

Ao longo dos últimos 50 anos, o cyborgue passou a fazer parte do imaginário popular, tendo sido consagrado como um elemento da ficção científica, a partir de corpos alterados e expandidos pela tecnologia, com implantes de próteses internas e/ou externas. Na literatura científica, o cyborgue, segundo Manoj (2001, p.179. Trad. livre)¹¹², estaria assim classificado, de acordo com o estágio da prótese:

- Estágio I – Substituição ou aumento do corpo (esqueleto): pernas de madeira, próteses dentárias, lentes de contato, óculos;
- Estágio II - Substituição ou aumento de músculos: mão mecânica, válvulas mecânicas para o coração, lentes dos olhos, outras próteses;
- Estágio III - Substituição ou aumento de partes do sistema nervoso periférico, sistema nervoso autônomo e endócrino: braços e pernas biônicos, marca-passos, bombas bioquímicas automáticas;
- Estágio IV - Substituição ou aumento de partes do sistema nervoso: olhos de vidro para cegos etc.

Realidades como essas visando superar as limitações de um corpo considerado obsoleto ganharam o imaginário popular, a partir dos vários tipos de cyborgues produzidos pelo cinema e em seriados de TV. Na ficção científica, o cyborgue aparece originalmente vinculado à história de Arthur Clark, “The City and the Stars” (1965), associado a organismos cibernéticos. Na década de 1970, o mito do herói cyborgue se estabelece pelas versões na TV das séries “O homem de seis milhões de dólares” e “A mulher biônica”, a partir de corpos e sentidos ampliados pela tecnologia. As séries, exibidas entre 1974 e 1979, foram inspiradas no livro *Cyborg*, de Martin Caidin (1972).

Em fins da década de 1980, o ícone cyborgue é a trilogia **Robocop** (EUA, 1987), de Paulo Verhoeven; **Robocop 2** (EUA, 1990), de Irvin Kershner e **Robocop 3** (EUA, 1993), dirigido por Fred Dekker. Nela, o processo de ciborguização do corpo é levado ao extremo, com a sua evidente e quase total maquinação. O cyborgue

¹¹² Stage I: Cyborg Replacement or augmentation of human body (skeletal) parts such as Wooden legs, hook for lost arm/hand, false teeth, contact eye lens/ spectacles - correction glass. Stage II: Cyborg Replacement or augmentation of muscle such as mechanical hand for lost hand, other prosthetic devices, mechanical heart valve, replacement of eye-lens. Stage III - Cyborg Replacement or augmentation of parts of the peripheral nervous system, autonomic nervous system and the neuro-endocrine system. Examples: Bionic arms and legs, pacemakers, automatic biochemical pumps. Stage IV Cyborg Replacement or augmentation of parts of the nervous system. Examples: Video “eyes” for the blind.

protético é retratado também por filmes como **O Exterminador do Futuro 1** (EUA, 1984), **Exterminador do Futuro 2** (EUA, 1991), ambos dirigidos por James Cameron e **Exterminador do Futuro 3**, (EUA, 2003), de Jonathan Mostow, além da trilogia **Matrix** (EUA-Austrália, 1999), **Matrix Reloaded** (EUA-Austrália, 2003) e **Matrix Revolutions** (EUA-Austrália, 2003), dos irmãos Andy e Larry Wachowski, que aponta para um novo estágio evolutivo do mito cyborgue, cuja mente é escravizada em um mundo virtual, a partir de uma programação informática.

6.1.1 A política do corpo de Haraway

O cyborgue de Clynes & Kline (1960) é resultado da busca por uma completa indiferenciação entre homens e máquinas, de forma mesmo que de tão autônoma, a relação torne-se inconsciente. Esta, conforme os pesquisadores, seria a garantia de que o homem estaria livre do poder das máquinas. O cyborgue seria assim uma realidade científica capaz de aumentar a capacidade de adaptação do sistema humano a novas realidades, como a do espaço sideral.

Uma outra lógica fusional para o corpo cyborgue ganha relevo a partir da conhecida publicação “A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century” (1985), de autoria da feminista americana Donna Haraway. O mito cyborgue de Haraway traz associada a discussão do pós-humano sobre políticas do corpo, gênero e raça, sendo um instrumento para questionar políticas patriarcais, uma vez que o cyborgue altera a discussão sobre o biológico (homem-animal) enfocando a relação com o tecnológico (homem-máquina).

Imaginário cyborgue pode sugerir um caminho fora da confusão de dualismos pelos quais temos explicado nossos corpos e nossos instrumentos para nós mesmos. Este é um sonho, não de uma linguagem comum, mas de uma poderosa infiel polifonia. É uma imaginação de uma feminista falando em línguas para aplacar o medo em um circuito de super-salvadores dos novos direitos. Isso significa construir e desconstruir máquinas, identidades, categorias, relacionamentos, estórias de espaços. Apesar de ambos serem fronteiros na espiral da dança, eu prefiro ser um cyborgue do que uma deusa

(HARAWAY, 1991, p.180. Trad. livre)¹¹³

No tom político do manifesto, Haraway descreve o cyborgue como imagem do tipo humano, híbrido de máquina e organismo humano, que é ao mesmo tempo ficção científica e realidade social e aponta para o fato de que a fronteira entre uma e outra é ilusão de ótica. “Meu mito cyborgue é sobre transgressão de fronteiras, potentes fusões e perigosas possibilidades que pessoas progressistas podem explorar como uma parte do necessário trabalho político” (HARAWAY, 1991, p.154)¹¹⁴.

Haraway coloca em jogo três argumentos que sustentam a quebra de fronteiras no terreno “ficcional-político (científico-político)” pelo mito cyborgue: Primeiro deslocamento, a ideologia do determinismo biológico que defende ter o homem um status superior na cadeia evolutiva. Neste ponto o cyborgue surge exatamente no momento em que essa fronteira é transgredida, assinalando a indiferenciação entre o homem e outros seres vivos; Segundo deslocamento, é a distinção que coloca o homem de um lado e máquinas de outro. Para Haraway, o desenvolvimento tecnológico e cibernético fez ruir as distâncias, ao promover máquinas autônomas e inteligentes, levando confusão aos limites entre homens e máquinas.

Agora não estamos tão certos. No final do século vinte, máquinas têm tornado fortemente ambígua a diferença entre natural e artificial, mente e corpo, autodesenvolvimento e design externo e muitas outras distinções que usaram para aplicar a organismos e máquinas. Nossas máquinas são perturbadoramente vivas e nós mesmos assustadoramente inertes. (HARAWAY, 1991, p.151. Trad. livre)¹¹⁵

O terceiro deslocamento produzido pelo cyborgue é a noção de físico e não-físico promovida pela digitalização e miniaturização na cultura tecnológica. “[...] Pessoas não estão em nenhum lugar tão fluidas, sendo material e opacas. Cyborgues

¹¹³ “Cyborg imagery can suggest a way out of the maze of dualisms in which we have explained our bodies and our tools to ourselves. This is a dream not of a common language, but of a powerful infidel heteroglossia. It is an magination of a feminist speaking in tongues to strike fear into the circuits of the supersavers of the new right. It means both building and destroying machines, identities, categories, relationships, space stories. Though both are bound in the spiral dance, I would rather be a cyborg than a goddess”.

¹¹⁴ “So my cyborg myth is about transgressed boundaries, potent fusions, and dangerous possibilities which progressive people might explore as one part of needed political work”.

¹¹⁵ “Now we are not so sure. Late twentieth-century machines have made thoroughly ambiguous the difference between natural and artificial, mind and body, self-developing and externally designed, and many other distinctions that used to apply to organisms and machines. Our machines are disturbingly lively, and we ourselves frighteningly inert.

são éter, quintessência”, lembra Haraway (1991, p.152. Trad. livre)¹¹⁶. Esse sentido aponta para a virtualização da cultura, que promove ubiqüidade e traz consigo processos de rupturas das noções de espaço-tempo que recaem sobre a materialidade e virtualidade do corpo.

[...] Na atualidade, quando o mundo é traduzido em informação, tempo real e ciberespaço, o processo simbiótico da cultura está vinculado às tecnologias do virtual. Esse processo acentua a ciborgização do homem e da cultura contemporâneas. É nesse contexto que florescem os discursos sobre a transformação dos humanos em cyborgs. (COUTO, 2009, p.2)

É necessário esclarecer que do ponto de vista de Haraway, o caráter ficcional do mito cyborgue está associado à noção de “acoplamento”, hibridização própria à constituição cyborgue, ao mesmo tempo um ser formado por material orgânico e inorgânico, que atravessa o social e as políticas da realidade corporal, pondo-as em xeque. O que faz Haraway (1991, p.150) constatar: “O cyborgue é uma criatura pós-gênero”, situada nos interstícios daquilo que é e do que pode vir a ser.

Tais ficções [do cyborgue e do ciberespaço] revelam a construção discursiva da realidade como nós a conhecemos, sem perda de contato com os discursos dominantes que fazem fatos e o fazem poderosos. ‘Ficções’, então, não se refere ao que não é, mas leva-nos a pensar novamente sobre aquilo que é, em novos e criativos caminhos. Novidade e incerteza, pontes entre o que pode ser e o que é: estes são os benefícios que o uso de ‘ficções’ traz para a análise dos objetos culturais. (ALLEN, 1998, p.2. Trad. livre)¹¹⁷

A existência do cyborgue questiona mitos diversos, com o acoplamento entre homens e máquinas, tornando “um campo aberto” de criativas formas híbridas que povoam a ficção científica, a medicina, o mundo do trabalho, as formas midiáticas da cultura, como a literatura, o cinema, a ficção e demonstra um cada vez mais progressivo avanço, também, no campo educacional, como veremos mais adiante.

¹¹⁶“ Our best machines are made of sunshine; they are all light and clean because they are nothing but signals, electromagnetic waves, a section of a spectrum, and these machines are eminently portable, mobile — a matter of immense human pain in Detroit and Singapore. People are nowhere near so fluid, being both material and opaque. Cyborgs are ether, quintessence”.

¹¹⁷ “Such fictions reveal the discursive construction of reality as we know it, without losing touch with the dominant discourses which make facts, and make them powerful. ‘Fictions’, then, do not refer to that which is not, but prompt us to think again about that which is, in novel and creative ways. Novelty and uncertainty, bridges between what might be and what is: these are the benefits which the use of ‘fictions’ brings to the analysis of cultural objects”.

Essas reflexões sobre a quebra de fronteiras entre homens e máquinas tensionam dualismos entre natureza e cultura, ciência e técnica, natural e artificial, ficção e realidade social, ao encarnar as discussões sobre as políticas do pós-humano. “As políticas do corpo cyborgue estão no centro dos questionamentos sobre o que é ser humano no século XXI”, observa Couto (2009, p.6). Esses dualismos, tão marcadamente presentes na modernidade, também figuraram na oposição entre mente/corpo, que a política cyborgue vem reposicionar.

Haraway com seu “Manifesto Cyborg” apresenta o mito cyborgue como a expressão revolucionária de um pensamento político, que põe em questão realidades biológicas e culturais tidas como dadas e, ao mesmo tempo, aparentemente imutáveis, especialmente nas políticas do feminino. Ao afirmar que “nós somos cyborgues” (HARAWAY, 1991, p.150), a autora aponta para novos tipos de articulações entre homens e máquinas que tornam sem sentido definições sobre corpo, raça, sexualidade e vem redefinir a própria concepção de ser humano e de subjetividade.

6.1.2 Do cyborgue protético ao interpretativo

Dentre as representações do cyborgue, está a percepção de que “ele é visto como um estado do desenvolvimento tecnológico” (MANOJ, 2001, p.181). Nesse sentido, além do caráter protético, em sua natureza parte homem-parte máquina, o cyborgue apresenta-se evolutivamente como um ser designado como interpretativo (LEMOS, 1996) ou cognitivo (SANTAELLA, 1998), no qual o eletrônico, informático e o telemático se misturam ao orgânico.

O corpo projetado e ampliado incessantemente faz parte da evolução pós-humana, a que se programa, controla, expande, redesenha e atualiza por meio de próteses e softwares de alta tecnologia. O pós-humano é a passagem do psicocorpo para o cibercorpo (COUTO, 2009, p.7).

Couto também compreende que o corpo híbrido constitui-se em própria razão deser, “um qualificador da corporeidade humana, uma co-evolução”. Assim, segundo o autor, “o corpo desliza entre todas as interfaces contemporâneas de comunicação. Ele próprio é nômade e absorve cada transformação como necessária e comple-

mentar uma da outra. Virtualizado, encontra a dimensão do possível, a sua latente e indefinida razão de ser” (COUTO, 2000, p. 175).

O que está em jogo nessa passagem é a cada vez maior virtualização do corpo, a partir da qual a subjetividade humana é redefinida. Antes aclopada numa relação secularmente estabelecida, em que a mente comandava o corpo em suas funções, é agora a mente que se modela à sedução do cyborgue. Manoj (2001) chega a dizer que o processo de sedução do discurso cyborgue tende a atingir um grau de refinamento na virtualização do corpo, ao sugerir à mente a total liberação do constrangimento da carne.

No atual estágio tecnológico em que o corpo híbrido é uma realidade, o cyborgue tem sua ética e valores questionados. Dentre os constrangimentos, está o fato de ser acusado de desumanização, instalado em um organismo parte humano, parte máquina, cujo objetivo maior estaria em promover um grau de satisfação à mente, a partir das próteses e interpretações que o cyborgue maneja.

Para nos conduzir a esta sedução, a fantasia cyborgue usa conhecimento anterior de nosso próprio senso de inadequação visando seduções futuras. Mas, o objetivo dessa sedução é incerto e além do mais, brutal e fria em sua natureza. Essa visão negra permanece resguardada de nós por causa da desumanização e redução de valores que nós temos jogado sobre nós mesmos. Nós realmente não sabemos onde a “maior, melhor e mais forte” perspectiva está nos tomando, mas nós estamos sendo seduzidos neste caminho. Esta é a sedução do cyborgue (MANOJ, 2001, p.178. Trad. livre)¹¹⁸.

O caráter obsoleto parece estar no coração da política pós-humana do corpo, a que se remeteu pela primeira vez Hans Moravec no trabalho intitulado *Mind Children* (1988) e na década de 1990, o artista australiano Stelarc. Com a arte imitando a vida, Stelarc buscou criar com suas criaturas cibernéticas a expressão da passagem do psicocorpo para o cibercorpo. Zumbis, Exoesqueletos, Stimbod, Corpos Fractais, Alien, Avatars, Hexapod, dentre outras experiências criativas utilizando-se de interfaces variadas a partir da robótica, protética, sistemas de realidade virtual, conduzem à compreensão de que corpos tornaram-se quimeras. “A quimera é o corpo

¹¹⁸ “In order to lead us into this seduction, the cyborg fantasy uses past knowledge of our own sense of inadequacy and sense of comparing future possibilities to lure us. But, the objective of this seduction is uncertain and is thus brutal and cold in it’s nature. This dark view remains shielded from us because of dehumanisation and reduction of values that we have placed upon ourselves. We really do not know where the ‘Bigger, Better, Stronger’ outlook is taking us, but we are being seduced into such a path. This is the seduction of the Cyborg”.

que performa com realidades mixadas. Um corpo biológico, aumentado com tecnologia e telematicamente performático com sistemas virtuais”, afirma Stelarc (1999, p.8)¹¹⁹.

É importante destacar que as experiências de Stelarc com o próprio corpo reforçam a discussão que queremos trazer aqui sobre os efeitos de corpos estendidos por tecnologias virtuais, expandindo e alterando a consciência dos sujeitos sobre o mundo. Em suas diversas passagens criativas, Stelarc demonstra como cyborgues constituídos de matéria orgânica e inorgânica (especialmente bits e bytes) produzem o apagamento de fronteiras, como a pele, que sustentavam a localização espacial e temporal, o dentro e o fora, o aqui e o lá. Nos novos corpos alterados, a pele, conforme já se reportava Kerkchove (1997) é a pele do mundo, alterando e redefinindo conceitos, conectando o sujeito à sua consciência sobre o mundo.

Enquanto superfície, a pele representou o começo do mundo e simultaneamente, a fronteira do eu. Mas, agora esticado, atravessado e penetrado pela tecnologia, a pele não é a mais macia e sensual superfície de um site ou uma tela. Pele não mais significa clausura. A ruptura da superfície da pele significa o apagamento do interior e exterior [...]. Como interface, a pele é obsoleta. O significado do cyber pode bem residir no ato do corpo perder a sua pele. Subjetivamente, o corpo experimenta ele mesmo como um sistema mais poroso, ao invés de uma estrutura hermética. O eu torna-se situado além da pele. É em parte por causa dessa porosidade que o corpo torna-se vazio. Mas esta ênfase não se dá por uma falha, mas de uma porosidade e extensão de suas capacidades, sua nova antena sensória e seu crescente funcionamento remoto (STELARC, 1999, p.2. Trad. livre)¹²⁰

No interior de um complexo maquinico que evoluiu do industrial-mecânico para o eletro-eletrônico e chegando com a invenção dos chips à era digital, o cyborgue vê-se envolvido por sistemas de linguagens que lançam seus sentidos para além dos limites da terra. Nesse ponto a discussão sobre a constituição híbrida dos orga-

¹¹⁹ “The chimera is the body that performs with mixed realities. A biological body, augmented with technology and telematically performing with virtual systems”.

¹²⁰ “As surface, skin was once the beginning of the world and simultaneously the boundary of the self. But now stretched, pierced and penetrated by technology, the skin is no longer the smooth and sensuous surface of a site or a screen. Skin no longer signifies closure. The rupture of surface and skin means the erasure of inner and outer. [...] As interface, the skin is obsolete. The significance of the cyber may well reside in the act of the body shedding its skin. Subjectively, the body experiences itself as a more extruded system, rather than an enclosed structure. The self becomes situated beyond the skin. It is partly through this extrusion that the body becomes empty. But this emptiness is not through a lack but from the extrusion and extension of its capabilities, its new sensory antennae and its increasingly remote functioning”.

nismos cyborgues é carregada de tensão, pois a sua identidade, constituída por um corpo pós-biológico, transgrediria os limites da biologia e da natureza, em direção a uma nova antropomorfia.

Aquilo que vem sendo denominado de era pós-biológica e pós-humana não é um fenômeno isolado e desenraizado. Ao contrário, é fruto de um processo evolutivo cujo início remonta ao advento do neocórtex e de sua matéria-prima precípua: a linguagem, a capacidade simbólica, os signos. [...] Merlin Donald (1991) considera as extensões da capacidade simbólica ou memória externalizada como ele as chama, isto é, as formas de escrita e de imagens, seguidas pela hiperprodução técnica de imagens e sons e, então, pelas tecnologias teleinformáticas, como a mais recente etapa dos ciclos evolutivos da espécie humana (SANTAELLA, 2003, p. 217).

Dessa maneira, Santaella (2003, p.218) compreende que “no momento presente, corpos, organismos e comunidades devem ser teorizados como compostos de elementos que se originam em três domínios diferentes: o orgânico, o técnico (ou tecnoeconômico) e o textual (ou mais amplamente o cultural, isto é, o semiótico)”. Essa perspectiva, conforme argumentamos ao longo do texto, encaminha-se para uma naturalização da técnica e uma artificialização da natureza, conforme também nos lembra Debray (1993):

Da mesma forma que o esqueleto se prolongou pelo utensílio, assim também as funções humanas se prolongam pela adjunção de uma série de próteses e até e inclusive o sistema nervoso central pelas máquinas eletrônicas. Assim, a motricidade exteriorizou-se na domesticação animal e na máquina simples, a memória nos suportes materiais (nossas memórias artificiais), o cálculo nas máquinas de calcular e, enfim, a imaginação nas imagens fabricadas por diversos procedimentos mecânicos. Todo o interior “saí”, músculo e sistema nervoso central, mas sucessivamente. E a máquina que projeta o homem para fora de si mesmo, faculdade após faculdade, modifica-o inexoravelmente. O artificial retroage sobre o natural. Cada nova técnica cria um novo sujeito, renovando seus objetos (1993, p.127).

O cyborgue seria, nesse sentido, formado por um *continuum*. Ao derrubar barreiras entre o natural e o artificial, carrega sentidos que o fazem avançar em direção à constituição de um organismo cognitivo, pós-biológico ou biocibernético (SANTAELLA, 2003; 2007). O “devir-cyborg” (LEMOS, 1996) é ao mesmo tempo compreendido como destino, “estabelecido por uma nova economia cerebral e sensorial que está brotando das hibridizações entre o orgânico e o sintético [...]” (SANTAELLA,

1998, p.3). O determinismo anunciado predestina-se forjado pela imersão do homem na cultura, esgarçando os limites entre o natural e o cultural/artificial. Os organismos biocibernéticos ou pós-humanos representariam, assim, o limite evolutivo atual dessa relação, a partir das transformações do estatuto do corpo humano, cada vez mais estendido e tecnologicamente mediado, com reflexos cada vez maiores na subjetividade humana.

O “devir cyborg” encarnaria assim em seu determinismo a realidade do caráter primordial da natureza humana, que é a sua hibridização, não havendo dessa forma nem natureza nem cultura puras, tudo resultando de um movimento originário fusional permanente. “A simbiose crescente entre “*phusis*” e “*tekhnè*” nos coloca em meio a uma “cyborg society”, uma sociedade onde o humano e o tecnológico se constroem mutuamente”, afirma Lemos (1998, p.1).

A partir dessa perspectiva, a discussão sobre o caráter obsoleto do corpo parece sem sentido se colocada sob o foco da cibernética de segunda ordem desenvolvida pelos estudos de Foerster (1960) e Maturana & Varela (1983), quando apontam para o sistema autopoietico que constitui as relações dos organismos vivos. A ideia desenvolvida é de que em sistemas autoorganizativos ou autopoieticos, as formas de conhecimento são decorrentes das experiências significativas que os organismos geram nas relações diárias.

Sejam quais forem nossas percepções conscientes, ainda que as diferenciemos entre sensoriais ou espirituais (dos sentidos, sensações, emoções, pensamentos, imagens, ideias), elas não operam "sobre" o corpo: elas são o corpo, são expressão da dinâmica estrutural do sistema nervoso em seu presente, operando no espaço das descrições reflexivas (dinâmica social da linguagem). Toda percepção que trazemos à consciência, a fazemos surgir por meio da descrição reflexiva sobre tal fenômeno (em estudo). Percepção e pensamento são operacionalmente o mesmo no sistema nervoso; por isso não tem sentido falar de espírito *versus* matéria, ou de ideias *versus* corpo: todas essas dimensões experienciais são o mesmo no sistema nervoso; noutras palavras, são *operacionalmente indiferenciáveis*. (MATURANA & VARELA, 1995, p.44)

O ponto nodal da cibernética de segunda ordem que teria revolucionado a concepção de sistemas e organismos vivos está no fato de que, diferentemente da cibernética de primeira ordem, o observador é concebido como parte do sistema perceptivo que observa. “[...] ao estudo dos sistemas nos quais nossa própria atividade descritiva é parte constitutiva deles deu-se o nome de cibernética de segunda

ordem ou cibernética dos sistemas observadores”, lembram Maturana & Varela (1995, p. 42), a partir do trabalho desenvolvido por Foerster (1974)¹²¹.

O valor concedido à evolução da cibernética de primeira ordem desenvolvida pelos estudos de Norbert Wiener (1948) para a cibernética de segunda ordem termina por recair no grande efeito transformador quando observador e objeto observado deixam de ser considerados partes autônomas para se constituírem em sistemas interdependentes. Assim, como no anel de Moebius, não faz sentido afirmar a existência de um dentro e de um fora, do aqui e do lá, e do sistema de opostos que prevaleceu no pensamento filosófico que dominou a modernidade, estabelecendo diferenças por oposições diversas.

6.2 TECNOLOGIA “UBÍQUA”, “PERVASIVA”, “CALMA” COMO NOVAS EXTENSÕES DO CYBORGUE

Até aqui observamos o caráter evolutivo do ciborg, organismo híbrido que acaba de completar 50 anos. De Clynes & Kline (1960), passando por Haraway (1980) e pelo ciborg interpretativo (1990 em diante), a evolução do ciborg dá mostras da sua relação com cada estágio do desenvolvimento tecnológico. Da cibernética de primeira ordem, passando pela cibernética de segunda ordem, o cyborgue entra agora em novo processo evolutivo, uma nova viragem tecnológica, o da “computação ubíqua”, que parece expandir ainda mais os limites da ciborguização da cultura.

No estágio interpretativo ou cognitivo, cyborgues já foram definidos como “seres híbridos, habitantes do ciberespaço” (SANTAELLA, 2003, p.133), configurados nas redes virtuais de informação e comunicação, cujo ícone maior é a internet. A popularização do Personal Computer (PC), que teve na internet baseada em nós de redes o seu maior corolário, dá agora lugar à “computação ubíqua” – termo criado por Mark Weiser (1991) –, fenômeno que se caracteriza por uma presença cada vez maior das tecnologias digitais nas atividades cotidianas.

¹²¹ H. von FOERSTER. **Cybernetics of cybernetics**. Biological Computer Laboratory, U. of Illinois, 1974.

Celulares com conexões à internet, capacidade de localização e reconhecimento de voz, ou smart cards e PDAs que se comunicam com seu meio ambiente via radio são os primeiros indicadores do nascimento de uma 'Era Pós-PC', que é caracterizada pela total virtualização de aparelhos técnicos e objetos do dia-a-dia (MATTERN, 2005, p.5. Trad. livre)¹²².

O atual status da tecnocultura caminharia assim para a chamada “computação calma” (MATTERN, 2005), quando as tecnologias praticamente desaparecem no corpo. O campo representacional desse tipo de tecnologia é associado à “computação pervasiva”, isto é, que está presente no entorno do homem, permitindo que – diferentemente da “Era-PC” quando a realidade virtual e o ciberespaço tornaram-se símbolos dominantes da virtualização da cultura – o virtual, por sua presença “calma”, praticamente imperceptível, leve a um enriquecimento do real.

A ideia consiste em fazer com que objetos inteligentes tornem-se “não apenas portáteis, mas também, de uma certa maneira, sejam parte integrante de nossas roupas e vistam mais ou menos diretamente nossos corpos”, diz Mattern (2005, p. 3), referindo-se à “wearable computing”. Dessa forma, a era Pós-PC dá lugar ao desaparecimento do PC, que “some” misturado ao nosso meio ambiente, entre objetos inteligentes que cooperam uns com os outros.

A expectativa é de que o novo paradigma potencialize os sistemas computacionais ao coletar informações de ambientes onde estão inseridos e também promovam uma transformação nos agenciamentos sociotécnicos, potencializando processos de autonomização pela integração de objetos, pessoas e sistemas. O resultado já se vê por aí em sistemas eletrônicos inteligentes nas residências, com aparelhos eletrodomésticos e dispositivos que se intercomunicam, além de centenas de outros processos que vêm facilitando a rotina das pessoas em suas atividades diárias; bem como nos espaços das cidades, como shopping centers, aeroportos, ruas, bares e praças interconectados a redes ubíquas como as Wi-Fi. Mattern (2005, p.8) resume o processo que, segundo ele consiste em “trazer computadores ao mundo”, em lugar de “o mundo aos computadores”, sendo a realidade aumentada seu símbolo principal.

¹²² “Mobile phones with Internet connections, localization and voice recognition capabilities, or smart cards and PDAs that communicate with their environment via radio are the first indicators of the dawning of a ‘post-PC era’, which is characterized by the virtually total networking of technical devices and everyday objects”.

A computação “ubíqua”, “pervasiva”, “calma” vem conferir ao cyborgue uma nova realidade constitutiva, quando lhe permite transitar entre ecossistemas virtuais e a realidade de espaços físicos totalmente conectados, transitando nos interstícios entre redes virtuais fixas e móveis, sem os constrangimentos observados ainda na primeira fase da internet em que o ciberespaço era sinônimo de Computação Mediada por Computador (CMC). “Porque os aparelhos móveis criam uma relação mais dinâmica com a internet, incluindo-a em atividades cotidianas que acontecem ao ar livre, a ideia de espaços digitais como entidades desconectadas de espaços físicos não mais se aplica”, diz Souza e Silva (2006, p.48).

6.3 MOBILIDADE E UBIQUIDADE: O CYBORGUE E OS TERRITÓRIOS INFORMACIONAIS

No recente estudo “Deloitte 2011 TMT Predictions”, a empresa Deloitte revela que o mercado de computadores e similares será dominado em 2011 por *smartphones* e *tablets*. A previsão da consultoria é de que mais da metade dos dispositivos vendidos no mundo não será constituída por computadores, mas por equipamentos que usam chips de processamento e sistemas operacionais diferentes daqueles usados por PCs nos últimos 30 anos. A previsão é de que haja também um aumento de pontos públicos de Wi-Fi em todo o mundo, com o crescimento das redes sociais que devem atingir 1 bilhão de usuários.

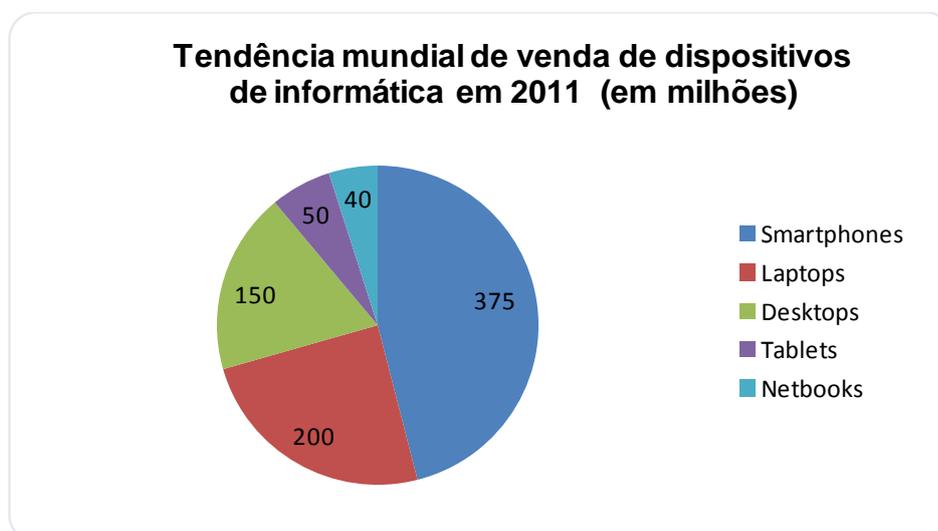


Figura 31: Tendência mundial de venda de dispositivos de informática

Fonte: Revista **Mundo Corporativo**, n.31, jan/mar, 2011, p.42

A pesquisa da Deloitte vem assim conferir validade aos desafios da chamada “Era Pós-PC” (MATTERN, 2005), que tem na mobilidade e ubiquidade os seus principais centros de deslocamento em relação às fases anteriores da tecnocultura. Lemos (2007) discute o fato de que ao entrar na era da “computação ubíqua”, “pervasiva”, cibercidades¹²³ tornam-se cidades “desplugadas”, criando-se assim por meio de acesso às redes telemáticas sem fio, zonas de conexão permanente, ubíquas, as quais denomina de “territórios informacionais”.

Por territórios informacionais compreendemos áreas de controle do fluxo informacional digital em uma zona de intersecção entre o ciberespaço e o espaço urbano. O acesso e o controle informacional realizam-se a partir de dispositivos móveis e redes sem fio. O território informacional não é o ciberespaço, mas o espaço movente, híbrido, formado pela relação entre o espaço eletrônico e o espaço físico. Por exemplo, o lugar de acesso sem fio em um parque por redes Wi-Fi é um território informacional, distinto do espaço físico parque e do espaço eletrônico internet. Ao acessar a internet por essa rede Wi-Fi, o usuário está em um território informacional imbricado no território físico (e político, cultura, imaginário, etc.) do parque, e no espaço das redes telemáticas (LEMOS, 2007, p.128).

Admitir que “o território informacional não é o ciberespaço” permite diferenciar o atual estágio da comunicação ubíqua como um momento significativo em que o acesso ao ciberespaço – definido por Gibson em seu *Neuromancer* (1995) como “espaço de alucinação consensual” – não mais se coloca como sinônimo de internet e computador. Também nos permite avançar na discussão sobre as novas práticas sociais que passam a caracterizar a tecnocultura, as quais colocam em discussão o efeito do corpo sobre a sensação de presença física, presença social e da presença do eu em ambientes virtuais, a partir do que passa a se considerar “espaços híbridos”.

Eliminando-se a distinção tradicional entre espaços físicos e digitais, um espaço híbrido ocorre quando não mais se precisa “sair” do espaço físico para entrar em contato com ambientes digitais. Sendo assim, as bordas entre os espaços digitais e físicos, aparentemente claras com a internet fixa, se tornam difusas e não mais completamente

¹²³ Definidas como cidades em que as infra-estruturas de informação e comunicação já são uma realidade e as práticas daí advindas formam uma nova urbanidade (LEMOS, 2007a, p.122).

distinguíveis. (SOUZA E SILVA, 2006, p.28)

Nesse sentido, a mobilidade promovida pela comunicação ubíqua transforma assim a noção de info-territórios (TRIVINHOS, 2003), até então centrada nas redes de informação e comunicação, cujo denominador comum desde os primórdios da internet foi o ciberespaço. Essa compreensão esteve limitada à noção de “materialidade espacial em duplicidade paradoxal com as cidades concretas” (TRIVINHOS, 2003, p.169) ou mesmo centrada sobre a compreensão de uma imersão na tela que ao tempo em que insere o usuário na “tela total” do mundo virtual, o aparta do mundo real.

O conceito de ciberespaço diz respeito a uma estrutura infoeletrônica transnacional de comunicação de dupla via em tempo real, multimídia ou não, que permite a realização de trocas (personalizadas) com alteridades virtuais (humanas ou artificial-inteligentes); ou, numa só expressão conceitual, a uma estrutura transnacional de comunicação interativa. Além de pontuar a mudança de suporte, dos processos sócio-culturais e políticos (agora marcado pela imaterialidade informática), a abolição do território geográfico e a interatividade prévia com a máquina, com o *software* e a imagem virtual, essa definição pressupõe desde a instituição do computador como tecnologia de acesso a esse universo comunicacional e a radicalização da prática de experienciar a tela catódica como real privilégio pelo qual se frui a vida social, no pós-guerra, até as reverberações sociais desse universo, como o teleurbanismo infogeográfico, a transpolítica *on-line* nas cidades virtuais, o reescalonamento do *zapping* para o âmbito maior da cultura, o sedentarismo comunicacional nômade como *habitus* cultural, a otimização da tele-existência do eu e do corpo como espectros – hoje multimidiáticos. (TRIVINHOS, 2003, p.168)

Para Souza e Silva (2006), desde Gibson (1985), com seu personagem principal em “Neuromancer”, observa-se uma ênfase na desconexão entre o ciberespaço, como espaço imaterial de informação e o espaço físico material. Essa concepção continuou presente na obra de autores diversos ao longo da década de 1990, especialmente aqueles voltados aos estudos de comunidades virtuais¹²⁴, por meio das quais acreditava-se ser possível a construção de “novas” identidades e espaços sociais. “Tal tendência culminou com o uso de Realidade Virtual (RV) como antônimo de Vida Real (VR), como se pudéssemos ter duas vidas distintas, uma dentro da tela e outra fora da tela” (SOUZA E SILVA, 2006, p.22). Ao que também assente

¹²⁴ Souza e Silva (2006, p.22) cita em específico Wertheim (1999); Turkle (1995), Dibbell (1999); Donath (1997), Mitchel (1995).

Santaella (2003, p.229), quando afirma: “No lugar de um espaço fechado, mundo paralelo, como querem alguns, desligado do mundo real, o ciberespaço colabora para a criação de uma ‘realidade aumentada’ ”, contribuindo para a complexificação do real, com a amplificação da visão de mundo, a partir do universo sensorial e cognitivo.

Canevacci (2005) se reporta a “interzonas – uma série de espaços que se movem in ‘between’, isto é, entre espaços mentais e espaços geográficos” (p.60), compreendidos como territórios móveis e líquidos. Fika, um dos seus personagens, representa o corpo cyborgue, para ele “uma reescritura do conceito de indivíduo delimitado” (p.71). Propõe, nesse sentido, um outro tipo de cartografia, que implique criar mapas sensitivos para territórios corporais alterados. A sua “geografia da alteridade” propõe a ruptura do eu identitário, a partir da criação de múltiplos eus e linguagens múltiplas que transitam por interzonas, espaços intermináveis, nômades, líquidos e móveis, no qual não há aprisionamento definitivo, mas visão alucinada, própria das redes telemáticas.

A estética espacial cyborgue traz assim embutida a sua própria necessidade de construção de sentidos, que acontece dentro de uma arquitetura híbrida. Estando situada em pontos de acesso fixos (plugs), pode a qualquer momento, deslocar-se por redes e zonas informacionais; ou ao contrário, desfrutando de sua condição de ubiqüidade, ao utilizar-se de *smart phones*, *netbooks*, *ipads*, ou mesmo de seu personal computer, via redes sem fio, pode a qualquer momento situar-se fisicamente em redes móveis ou “zonas de conexão permanente”.

6.4 JUVENTUDE E CULTURA TECNOLÓGICA

A realidade que pais, em casa, e educadores em salas de aula já presenciaram com a constatação da mudança de modos de sentir e de agir de aprendentes expostos às tecnologias digitais, tem recebido cada vez mais o aval da pesquisa científica. Os efeitos da vida digital nas alterações cerebrais de usuários de computadores, *smartphones* e videogames vêm sendo registrados por pesquisadores (SMALL et al., 2009; KEARNEY, 2005), constatando que, independente da idade, todos os usuários – especialmente os jovens, mas até os idosos – podem ter os circuitos neuro-

nais alterados.

As pesquisas de Gary Small (et al., 2009), da Universidade da Califórnia, EUA, com grupo de voluntários entre 50-70 anos, apontam não apenas para a capacidade de estímulo da região frontal esquerda do cérebro, o chamado córtex pré-frontal dorsolateral, responsável pela habilidade de avaliar informações complexas e tomar decisões; mas, demonstrou também, que nos voluntários sem familiaridade com computadores houve pouquíssima atividade nessa área. Por outro lado, a pesquisa sugere que o acesso à web ajuda a reduzir em idosos o processo de degradação do cérebro.

Já as pesquisas de Paul R. Kearney (2005), da Universidade Unitec, Nova Zelândia, constataram uma evolução na capacidade cognitiva do cérebro, com o aperfeiçoamento de habilidades na realização de multi-tarefas, maior concentração e rapidez nas respostas cerebrais. Para Kearney, se pesquisas preliminares sugerem que a aprendizagem recai sobre mundos tridimensionais, o game “Counter-striker” utilizado em suas pesquisas, “certamente aparece como um desses mundos” (KEARNEY, 2005, p.7).

Os resultados dessas pesquisas servem para que a sociedade reflita cada vez mais sobre as repercussões que o desenvolvimento de tecnologias digitais no campo da informação e comunicação têm gerado e os desafios que lançam a todos que assistem e participam desse processo. No campo educacional, em particular, essencialmente formado por processos inter, transdisciplinares, esses desenvolvimentos não têm passado ao largo das observações de seus diversos atores, interessados nessas transformações.

O que aqui denominamos de “Aprendente Cyborgue” busca sintetizar essas transformações, em direção a um novo olhar sobre o educando envolto por um mundo em que as tecnologias digitais de informação e comunicação são a sua realidade. Tapscott (1999) chamou-nos a atenção com suas pesquisas entre crianças e jovens, constatando empiricamente haver uma ordem subjetiva e relacional diferente com essas tecnologias para as gerações de nativos digitais.

Sendo bem diferentes de seus pais, os ‘Baby Boomers’¹²⁵, “criados” pela tele-

¹²⁵ Tapscott (1999) descreve a geração dos *Baby Boomers* como sendo daqueles nascidos entre 1946-1964, cuja característica maior foi a de terem crescido com a fase de ascensão da Televisão como principal meio de comunicação. A geração dos *Baby Boomers*, nascida no pós-guerra, também

visão, os nativos digitais aos quais denominou de “Geração Net” ou “n-generation” (TAPSCOTT, 1999) simplesmente percebem a tecnologia da mesma forma como fazemos com o ar que respiramos: ou seja, para essa geração, a tecnologia simplesmente não existe, porque não é vista como algo externo.

As crianças encaram o computador da mesma forma que os *boomers* olham a TV. Não nos maravilhamos diante da tecnologia, nem nos perguntamos como a televisão transfere o vídeo e o áudio através do nada – apenas assistimos ao programa na tela. A TV é um fato da vida. Com as crianças e os computadores é a mesma coisa (TAPSCOTT, 1999, p.37).

Esta é também a Geração Alt+Tab (PRETTO, 2008), numa referência à capacidade que os jovens têm de abrir várias janelas e possibilidades com o digital.

Assim, num mesmo momento, a meninada recebe informações e produz tantas outras, elabora conhecimentos e, principalmente, cria. E eles criam e re-criam muito. Inventam e re-inventam. Remixam tudo. Criam nas vestimentas, no uso dos adereços e utensílios pendurados no corpo (RUSKHOFF, 1999), na forma de ouvir e fazer música, na forma de riscar e rabiscar as telas, papéis e muros. Em outras palavras, trabalham com diversas linguagens, aquelas já instituídas e as novas que vão nascendo dessa relação com as tecnologias (PRETTO, 2009).

A relação da juventude com as tecnologias tem se ampliado cada vez mais. Celulares e *smartphones* representam hoje uma das próteses tecnológicas de maior proximidade com o universo juvenil, ampliando os sentidos do ver, escrever, ouvir e complexificando os modos de ser e estar no mundo. Quevedo (2008) observa que a convergência digital fez com que celulares evoluíssem de simples aparelhos para se transformar em potentes artefatos sociais, potencializando as relações dos jovens a partir dos seus mais diversos usos e funções.

[...] Ter ou não ter celular é estar ou não incluídos nas redes sociais: formas de contato, de encontro, intercâmbio de mensagens, chistes, fotos...A demanda de celular é a maneira de ser um nó de uma rede. Não é tanto pela fascinação tecnológica ou porque os pais vão estar tranquilos; a ideia de como eles estão representados no mundo. E também no tipo de celular que usam é parte do processo de personalização: “diz-me que celular tens e te direis quem és”. O que tem de

é reconhecida por ter nascido durante uma fase de alta natalidade e de grande otimismo, especialmente entre a sociedade americana.

entender é o celular como um ponto da relação social. (QUEVEDO, 2008, p.2)

Nesse tempo em que a sociedade tecnológica é marcada por excessos e o “mais novo” é a palavra de ordem entre a juventude, celulares encaixam-se bem nessa lógica, sendo a constante atualização das tecnologias um traço importante. Para Rocha (et al., 2010), há uma pressão na sociedade pela ‘juvenilização’, onde é clara a relação dos aprendentes com a tecnologia. Eles lembram que o estudante tem celular, câmera digital, Mp3 player, notebook e GPS, e não consegue viver sem tecnologia. “Em outras palavras, quase todos os possuem, quase todos deles necessitam; assim como alguns órgãos do corpo, os *gadgets* são vitais”, dizem (2010, p.12).

A ideia é corroborada pela pesquisadora americana Linda Stone, interessada no comportamento de consumidores e suas tendências de consumo. Ela criou em 1998 a noção de ‘Continuous Partial Attention’ (CPA) para traduzir o tipo de comportamento dos indivíduos diante das tecnologias. A CPA indicaria, assim, a necessidade da juventude de “ser um nó vivo de uma rede” (PRENSKY, 2008), significando o desejo do envio permanente de mensagens instantâneas por SMS, checar ligações no telefone celular ou mesmo enviar e-mails.

Stone (2009) revela que diferente do conceito de multi-tarefa, voltado para o desejo de produzir mais e mais eficientemente, o indivíduo emprega uma ‘Atenção Parcial Continuada’ no esforço de não perder nada. “Ele está sempre online, em qualquer lugar, a qualquer tempo, em qualquer espaço” (2009, p.1).

Da mesma forma, Sales (2010) observou em tese defendida na Universidade Federal de Minas Gerais, um processo de “ciborguização juvenil”, que segundo a autora, manifesta-se, “não apenas na conduta jovem-máquina, mas também nos modos de conduzir a vida, em que fronteiras culturais são permanentemente contestadas, confundidas, subvertidas, transgredidas” (2010, p.20). Dentre esses processos de ciborguização, Sales (2010) destaca: “Além da linguagem” – o internetês –, ela observa, “o saber tecnológico e a habilidade em operar na interface ser humano-computador são centrais na constituição da subjetividade ciborgue” (2010, p. 93).

A relação com as tecnologias seriam assim paradigmáticas nos modos de subjetivação dos sujeitos contemporâneos, que tanto mais se naturalizam quanto mais próximas do corpo estão, lembra Santaella (2003).

Quanto mais extrojetadas do corpo, quanto mais dilatadas as capacidades sensoriais e cognitivas do cérebro, mais as tecnologias são percebidas como estranhas, estrangeiras, alienígenas, gerando, via de regra, resistências e lamúrias de que o computador, por exemplo, desumaniza o homem. (p.228)

Débray (1993, p.126-7) reconhece haver “um desprezo humanista pelo aspecto técnico”, cuja explicação é dada pelo fato de que a hominização daria testemunho da gênese tecnológica ou do que chama de “tecnicidade em dois pólos”, quando sistemas humanos e técnicos desenvolver-se-iam “em conjunto” e “um pelo outro”, ou seja de que “o sujeito humano é tanto o prolongamento de seus objetos quanto o inverso”. Constituição, que no entender de Tadeu da Silva (2000) levaria ao deslocamento da subjetividade dos sujeitos contemporâneos, de sua posição definida que marcou o conceito de eu e de sujeito da modernidade, ainda presentes no centro da própria ideia moderna de educação.

O ciborgue nos força a pensar não em termos de ‘sujeitos’, de mônadas, de átomos ou indivíduos, mas em termos de fluxos e intensidades tal como sugerido, aliás, por uma ontologia ‘deleuziana’. O mundo não seria constituído de unidades (‘sujeitos’), de onde partiriam as ações sobre outras unidades, mas inversamente, de correntes e circuitos que encontram aquelas unidades em sua passagem. Primários são os fluxos e as intensidades, relativamente aos quais os indivíduos e os sujeitos são secundários, subsidiários (SILVA, 2000, p.14).

Dentro dessa concepção estaria a perda de referentes originais do ser, que o cyborgue vem desconstruir. Deleuze & Guattari (1995) em sua “metodologia” do rizoma, defendem a ideia de que a ‘multiplicidade é a nova realidade’, posicionando-se para além de qualquer tentativa de instaurar dualidades como corpo/alma, consciente/inconsciente, natureza/história, descentrando com isso o sujeito da modernidade. A tentativa clara é de fugir da lógica binária para os fluxos rizomáticos que marcam as redes e trazem consigo novos devires, relações em forma de árvore que produzem novas territorialidades e graus de desterritorialidades.

Em **O tempo das Tribos**, Maffesoli (2006) já havia chamado a atenção para esses fluxos que retornavam os modos de ser e conviver dos sujeitos pós-modernos a arcaísmos, nos quais as formas de convivialidade e sociabilidade retratavam um retorno a formas nômades, fusionais, emocionais de que atualmente se revestem as tribos pós-modernas. As redes, vistas por Deleuze e Guattari como “rizomas” que

em suas características de conexão e heterogeneidade fazem com que “qualquer ponto desse rizoma pudesse ser conectado a qualquer outro” (1992, p.15), desenharam a arquitetura ideal para esse gregarismo.

[...] Heterogeneização, politeísmo de valores, estrutura hologramática, lógica ‘contraditória’, organização fractal? Pouco importa o termo empregado. O que é certo é que não é mais a partir de um indivíduo, poderoso e solitário, fundamento do contrato social, da cidadania desejada ou da democracia representativa que se defende como tal, que se faz a vida em sociedade. Esta é antes de tudo emocional, fusional, gregária (MAFFESOLI, 2006, p.14).

As redes como espaços de proximidade irão fazer com que “a pólis”, conforme Maffesoli, evolua para a “tíade”, de uma ordem política a uma ordem fusional” (2006, p.11). É esta, segundo ele, a passagem que **O Tempo das Tribos** descreve, quando aborda uma estética do sentimento, ou seja, um processo aurático que promove não mais a lógica da identidade, mas da identificação com um grupo, com uma comunidade, pelo puro prazer de estar-junto. É nesse sentido que Morin (1997), observa:

Na adolescência a personalidade social ainda não está cristalizada, os papéis ainda não se tornaram máscaras endurecidas sobre os rostos, o adolescente está à procura de si mesmo e à procura da condição adulta. [...] nessa busca, tudo é intensificado: o ceticismo e os ferveores (1997, p.154).

6.5 A TEORIA DA APRENDIZAGEM CYBORGUE

Trabalhos como os de Garoian & Gaudelius (2001); Angus (et al., 2001); McPheeters (2010); Allen (1998) apontam para a forma como a apropriação das tecnologias pelas novas gerações está transformando as relações estabelecidas entre o ensino e a aprendizagem. Garoian & Gaudelius falam de uma “Cyborg pedagogy” (Pedagogia cyborgue), encarregada de performar um sentido de resistência ao ensino-aprendizagem tradicional, a partir das redes de informação e comunicação, especialmente a internet. Na mesma linha, McPeeters (2010) defende uma “Teoria da Aprendizagem Cyborgue” que estaria transformando as fronteiras do ensino-

aprendizagem tradicionais, antes marcadamente influenciadas pela meritocracia, agora substituídas por processos mais democráticos proporcionados pela participação em rede. “De fato, a construção de barreiras está se tornando menos relevante. Nômades não disputam barreiras e cyborgues são nômades” (MCPHEETERS, 2010, p.38).

Um dos pontos de ancoragem da Teoria da Aprendizagem Cyborgue está na compreensão da relação diferenciada que os nativos digitais manteriam com as tecnologias. Vistas como constituintes da própria identidade dos aprendentes, as tecnologias seriam apropriadas ou subjetivadas, não como algo exterior, mas como extensões do pensar e agir dos próprios sujeitos. Para McPheeters (2010, p.37), esta teoria cyborgue é quase impossível de ser vista da perspectiva do imigrante, porque “para cyborgues a batalha não é o uso do computador nesta ou naquela esfera, mas ver a tecnologia como outra, como separada da identidade humana, de preferência a um ser tecnológico que é a expressão evoluída da criatura pós-humana”.

Dessa perspectiva, McPheeters (2010) apresenta a Teoria da Aprendizagem Cyborgue como uma terceira via do debate entre Tecnóforos e Tecnófilos, surgido na década de 1990, com posicionamentos contra ou a favor das tecnologias, ambas as propostas, porém, apresentando clara perspectiva de controle social. A Teoria da Aprendizagem Cyborgue viria assim confrontar a compreensão de tecnóforos e tecnófilos sobre os usos das tecnologias, à medida que ajuda a transformar noções de ensino-aprendizagem para além das tradicionais dimensões de tempo, lugar e espaço.

O virtual seria o elemento definidor da mudança, uma vez que reposiciona a dinâmica da aprendizagem em termos de ambiente, interação e controle para além dessas três dimensões. A aprendizagem centrada no aluno seria uma das claras consequências dessas transformações, bem como a perda de referenciais como gênero e idade tomados para o encaixe nas grades curriculares do ensino tradicional (MCPHEETERS, 2010, p.39). As vantagens oferecidas seriam inúmeras, recaindo na “*adaptabilidade*” do ensino sobre “*capacidade*” - esta, medida constantemente no modelo meritocrático -, que realmente preparasse o aprendente para os desafios de um mundo em constante mutação.

A rede e suas conexões produziram, assim, o ponto de inflexão para todo um complexo movimento inserido na Teoria da Aprendizagem Cyborgue. Angus (et al., 2001) admitem ser “a pedra de toque” da “Cyborg Pedagogy”, discussões sobre ‘co-

nhecimento situado' (situated knowledge), 'antologia cyborg' (cyborg antology) e 'pedagogia de fronteira' (border pedagogy). Cada um desses aspectos conduz o cyborgue a desafiar a sociedade a refletir sobre a posição dos sujeitos situados pela tecnologia, que faz ruir uma série de fronteiras já mencionadas no trabalho de Haraway (1991).

Seja deslocando o conhecimento situado em ordens estanques da modernidade, nas quais dualidades (natureza/cultura, ciência/técnica, mente/corpo etc.) refletem a organização de todo um sistema de controle social sobre os destinos da sociedade; seja apresentando uma perspectiva de organismos híbridos que atravessam essas representações duais, alterando as configurações identitárias predominante rígidas que se refletiram na forma de organização da sociedade; seja na crítica apresentada pela 'pedagogia de fronteira' que apostando nas conexões e interações mediadas, convoca diferentes atores a oferecerem suas contribuições particulares às potencialidades do processo ensino-aprendizagem.

A perspectiva da Teoria da Aprendizagem Cyborgue lança assim as bases em defesa de uma perspectiva que recupere a interrelação entre sujeito e objeto do conhecimento, apartada no nascimento da concepção de conhecimento científico. O caráter objetivo da ciência apresentado pela ciência positivista a partir de concepções de neutralidade do processo de produção de saberes, apresentou-se de alguma forma imune a fatores subjetivos, relações de poder e interesses diversos. A perspectiva do 'conhecimento situado' viria assim a contestar esse modelo de ciência, ao revelar as possíveis mediações e significações que atravessariam as noções de saber, que manteriam estreitas relações entre observador e objeto observado, conforme já denunciava Haraway (1991) em relação à condição feminina. É nesse sentido que defende que "apenas a perspectiva parcial promete uma visão objetiva" (HARAWAY, 1995, p.21), ao considerar a luta política das mulheres como uma luta pelo lugar da diferença.

Críticos têm arguido que esta é uma combinação que exclui muitos aprendentes de sua própria educação porque eles não querem ou simplesmente não tomam parte neste projeto hegemônico. A 'Pedagogia de Fronteira' em contraste, assume que aprendentes vêm para a sala de aula com importante conhecimento social, cultural, econômico e preocupações e esforço para criticar e construir além de seu

conhecimento situado (ANGUS et. al., 2001, p.198-99. Trad. livre)¹²⁶.

Do ponto de vista de seus conhecimentos situados, são assim convocados a participar num projeto pedagógico radical (MCLAREN, 2000), que considere não um mundo de exclusões baseado em posições binárias, mas em relações comprometidas com a formação de uma rede de relações e produção de conhecimento mais horizontalizada.

6.5.1 Aprendizagem cyborgue: tecnologias de acesso x tecnologias de conexão contínua

Nesse ponto, gostaríamos de observar o ponto de viragem oferecido pelas noções de “tecnologia de acesso” e “tecnologias de conexão contínua”¹²⁷ (SANTAELLA, 2010) para a configuração de sentidos do aprendente cyborgue. A ênfase reforça a discussão acima empreendida quando apresentamos o cyborgue enquanto organismo híbrido, cuja identidade evolui associada a cada estágio do desenvolvimento tecnológico.

Se enquanto “ser híbrido, habitante do ciberespaço” (SANTAELLA, 2003) o cyborgue vê seu corpo estendido por ‘telas sateliticas’ e por carbono e silício que conformam os ambientes de realidade virtual, combinando, conforme lembrou Garoian & Gaudelius (2001), “o virtual e o real, o avatar e o atual” (2001, p.334), é, porém, com o ‘espaço híbrido’ (SOUZA E SILVA, 2006) ou nos ‘territórios informacionais’ (LE MOS, 2007) que o cyborgue vai experimentar a aprendizagem ubíqua,

¹²⁶ “Critics have argued that it is this combination which excludes many students from their own education because they do not want to, or simply cannot, classwith important social, cultural, economic knowledge and concerns and works to critique and build upon that situated knowledge take part in this hegemonic project. Border pedagogy, in contrast, assumes that students come into come into class with important social, cultural, economic knowledge and concerns and works to critique and build upon that *situated* knowledge”.

¹²⁷ Santaella (2009, p. 19) define “Tecnologias de Acesso” associada à noção de Ciberespaço, cujo ícone maior é a internet. Uma das características desse tipo de tecnologia é a convergência digital, que permite a conversão numa única linguagem informática todos os tipos de texto, som, voz, imagens e sons armazenados e difundidos em múltiplas redes e ao serviço de múltiplos usos. Já as “Tecnologias de conexão contínua” se constituem em tecnologias de quinta geração, sendo formada por “rede móvel de pessoas e de tecnologias nômades que operam em espaços físicos não-contíguos. Para compartilhar esse “espaço híbrido” (SOUZA E SILVA, 2006), não há necessidade de se compartilhar mesmo espaço geográfico.

transformando a sua relação com o espaço-tempo.

No ciberespaço a velocidade é o elemento definidor para a compressão espaço-tempo, uma vez que, como lembra Virilio (2005), “com os meios de comunicação instantâneas (satélite, TV, cabos de fibra ótica, telemática ...) a chegada suplanta a partida: tudo chega sem que seja preciso partir” (2005, p.11). As dimensões de espaço, historicamente separadas do tempo, dão lugar a um *continuum* em que espaço-tempo se fundem em um sistema de temporalidade tecnológica. Esta, afeta as representações de tempo e espaço, alterando diversas morfologias, inclusive da própria cidade.

Observemos que hoje em dia a tecnologia desempenha um papel análogo ao criar novas interrupções de todas as formas, uma modificação do tempo próprio, uma distorção do dia astronômico que traz consequências tanto para a organização do espaço urbano quanto para o espaço da arquitetura, já que *a janela tende a ter precedência sobre a porta* (VIRILIO, 2005, p.65).

O autor trata da crise de representação desse *continuum* como sendo uma crise de identidade do próprio espaço, gerada pela “decomposição urbana, arquitetural e territorial” (VIRILIO, 2005, p.67), a partir da virtualização do tempo-espaço e da produção do que considera uma atopia por imagens midiáticas. O que chama de “forma-imagens” substituiria – a partir de um efeito produzido em nossas retinas em frente a telas catódicas, imagens midiáticas, efêmeras –, as imagens dos “espaços de lugar” (CASTELLS, 2003a, p.468), sólidas, encarnadas na arquitetura urbanística e no território geográfico. Assim, o que antes era para Virilio (2005) sedentarismo (Século XIX) e inércia (Século XX), com as redes telemáticas tornou-se vizinhança por proximidade e sedentarismo nômade demonstrando ser a apropriação do espaço, reflexo de suas práticas sociais.

Já a partir da instauração das “tecnologias de conexão contínua” ou ubíquas “à continuidade do tempo soma-se a continuidade do espaço”, diz Santaella (2010), acrescentando que “é para essa direção que aponta a evolução dos dispositivos móveis, atestada pelos celulares multifuncionais de última geração, a saber: tornar absolutamente ubíquos e pervasivos o acesso à informação, à comunicação e a aquisição de conhecimento” (SANTAELLA, 2010, p.19).

Nessa noção de ‘tecnologias de conexão ubíqua’ (SANTAELLA, 2010), trata da acima por nós como ‘ubíquas, pervasivas, calma’, no dizer de Mattern (2005),

Weiser (1991), Lemos (2007), recupera-se o local, o geográfico enquanto referenciais anteriormente substituídos pelas bordas do ciberespaço. “O território informacional cria um lugar, dependente dos espaços físico e eletrônico a que ele se vincula”, afirma Lemos (2007, p.128).

A noção traz embutidas as práticas sociais que aí se estabelecem a partir dos ‘espaços de fluxo’¹²⁸ das redes digitais e dos ‘espaços de lugar’, que conformam os territórios informacionais. Além de transformar as noções de espaço físico e digital, os espaços híbridos também modificam o sentido das relações sociais estabelecidas. “O conceito de espaços híbridos surge para suprir uma lacuna aberta quando a internet se tornou móvel e quando as comunidades previamente formadas no ciberespaço podem agora ser encontradas em espaços urbanos (híbridos)”, afirma Souza e Silva (2006, p.47). Nesse sentido, argumentamos que já não há mais sedentarismo, mas mobilidade e nomadismo.

O nosso argumento é de que no processo de ciborguização da cultura, aprendentes cyborgues como organismos participantes do processo sociotécnico, atualizam com suas práticas sociais o seu status no processo de desenvolvimento tecnológico. Dito dessa maneira, é compreensível constatar que a Teoria da Aprendizagem Cyborgue (GAROIAN & GAUDELIUS, 2001; ANGUS et al., 2001; MCPHEETERS, 2010; ALLEN, 1998) volte-se para a constituição do aprendente cyborgues diante do estágio das ‘tecnologias de acesso’, no qual ambientes virtuais são elementos preponderantes.

Neste trabalho, tratamos de um *plus*, um novo estágio evolutivo do ‘aprendente cyborgue’. A Teoria da Aprendizagem Cyborgue é reforçada pelas práticas sociais dos aprendentes cyborgues, a partir das novas relações que estabelecem com os espaços híbridos, no uso também de tecnologias móveis e ubíquas. Estabelece-se, assim, um plus nessas relações, com a realização de práticas sociais que constituem suas identidades entre plugs ou ‘espaços de lugar’ e nós de redes ou ‘espaços de fluxos’ que estruturam fisicamente as redes virtuais de informação e comunicação.

¹²⁸ Castells (1999, p. 442) define o Espaço de Fluxos como sendo “ a organização material das práticas sociais de tempo compartilhado que funcionam por meio de fluxos. Por fluxos, entendo as seqüências intencionais, repetitivas e programáveis de intercâmbio e interação entre posições fisicamente desarticuladas, mantidas por atores sociais nas estruturas econômica, política e simbólica da sociedade”.

Definitivamente à medida que vamos desplugando nossas máquinas de fios e cabos, à medida que redes de telefonia celular, *bluetooth*, RFID¹²⁹ ou Wi-Fi fazem das nossas cidades máquinas comunicantes desplugadas e sem fio, paradoxalmente, vamos criando projetos que buscam exatamente o contrário, territorialização, ancoragem no espaço físico, acoplagem a coisas, lugares, objetos[...]. (LEMOS, 2007, p.135)

Dentre tais objetos, os celulares estariam na vanguarda da computação ubíqua pela capacidade desenvolvida de prover usuários de tecnologia de localização, conectividade à internet e reconhecimento de voz. As funções que os celulares oferecem são o atrativo para os jovens, imersos em mensagens de SMS, jogos, fotos, vídeos e música, quando os aparelhos em suas funcionalidades, transformam-se em MP3 e apresentam sistema de localização em GPS.

Graças a recursos mais recentes, aparelhos celulares já apresentam diretamente no visor ícone de acesso a redes sociais; por meio de tecnologias como sistemas Wi-fi e *Bluetooth*, celulares também “conversam” com outros objetos, como o computador pessoal ou do escritório, facilitando a troca de dados.

Cria-se nas cidades contemporâneas zonas de controle de emissão e recepção de informação digital do indivíduo, em mobilidade e no espaço público, potencializando novas práticas sociais: contato pelo tempo real e o acesso informacional (e não pelo espaço compartilhado entre corpos, tempo fluido fora da agenda fechada), banalização das conexões (relações empáticas, não solenes, laicas), formas novas de reforço identitário e social e novos tipos de auto-exposição (YouTube, *blogs*, Flickr, Orkut) (LEMOS, 2007, p.128).

O processo de aprendizagem cyborgue vê na ciborguização da cultura a atualização do potencial transformador do virtual, numa perspectiva na qual as propriedades do sistema reticular impregnam as relações de aprendizagens estabelecidas. A configuração desse tipo de sistema é compreendido por Santaella (2010) como processos de aprendizagens abertos, tidos como “espontâneos, assistemáticos e mesmo caóticos, atualizados ao sabor das circunstâncias e de curiosidades contin-

¹²⁹ Sigla para "Radio-Frequency Identification". Significa Identificação por Rádio Frequência. Trata-se de um método de identificação automática através de sinais de rádio, recuperando e armazenando dados remotamente através de dispositivos denominados etiquetas RFID. Um dos tipos mais comuns de etiquetas são os códigos de barras em produtos.

gentes e que são possíveis porque o acesso à informação é livre e contínuo, a qualquer hora do dia e da noite” (SANTAELLA, 2010, p.19).

Todo este cenário em transformação lança novos desafios à instituição escolar, cujos tempos-espacos de currículos lineares são instados a participar da cultura remix, na qual os processos de aprendizagens incorporam diversas linguagens e tecnologias. O aprendente cyborgue dos tempos e espacos ubíquos, que emprega habilmente tecnologias digitais convergentes à distância do toque de seus dedos num teclado de computador, *smartphones* ou de comandos de consoles de games, demanda por aprendizagens significativas como extensões dessas realidades também no espaco escolar, conforme sustenta estudo realizado por Ribeiro et al. (2009):

No contexto escolar, alguns alunos mencionaram utilizar o celular para gravar conteúdos explorados em sala de aula, filmar e gravar o áudio de palestras; alguns deles também confessaram o uso destes dispositivos para facilitar a realização das provas, através da consulta ilícita e, surpreendentemente, alguns alunos já enxergam a tecnologia como possibilidade a integrar-se no processo pedagógico. (p. 199)

Em grande parte dos casos, ainda mantendo-se alheio a essas transformações, insiste na tecla disjuntiva que o torna preso a um tempo-espaco próprio, encarnado em grades curriculares e a uma memória, que agarra-se à história. O cyborgue que sempre fomos, estendidos por artefatos de madeira, plástico e celulose, vê diante de si muros, mas também redes; ruas, mas também infovias; gritos e euforia, mas também agregação e fervores; lápis e papel, mas também teclas e vozes, muitas vozes, numa grande polifonia. É sobre os modos de evolução dos processos educativos em direção à ciborguização dos educandos nos espacos de cidades e redes que trataremos o próximo capítulo.

7. O APRENDENTE CYBORGUE E OS NOVOS (DES) TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: O COLETIVO, O COLABORATIVO E O COMUNITÁRIO

[...] Essa competitividade, possibilitada pelas atuais condições objetivas, é resultado da perversidade da globalização, e a única solução que parece viável é ir remando também (SANTOS, 2007, p.12).

Este capítulo trata da relação entre currículo e novas tecnologias. Problematisa as transformações na sociedade em rede que tensionam as formas de ensinar e aprender na contemporaneidade. Nesse sentido, aponta para os novos cenários em que se encontram os aprendentes, premidos por um modelo educativo desarticulado e fechado em territórios físicos, agora em articulação maior em redes com outros espaços educativos da cidade, têm dificuldade de reconhecer a importância da cultura digital. Sugere assim, em seu argumento, a importância da necessidade da realização de movimentos de territorializações, mas também de reterritorializações, que levem em conta os novos territórios informacionais, na direção de conectar rodas locais a redes e coletivos globais.

7.1 AS TÉCNICAS E OS NOVOS DESAFIOS PARA OS CURRÍCULOS

O caráter aparentemente resignado do exerto do sociólogo Milton Santos trazido na epígrafe acima esconde o tom desafiador por trás do discurso. Esse grande monstro ou “o diabo” (CHARLOT, 2007), hoje simbolizado pela globalização, representa para Santos (2007), a possibilidade de lançarmos sucessivas indagações sobre o caráter ideologizado das técnicas que, segundo afirma, servem como mediadoras do processo de globalização.

Elas são ‘neutras’ na medida em que o resultado depende das intenções dos atores, aos quais as técnicas apenas oferecem possibilidades. Mas na medida em que são de uso exclusivo de atores hegemônicos, tornam-se tão hegemônicas quanto eles. Não há inocência no uso atual das técnicas dominantes. (SANTOS, 2007, p.31-32)

O desabafo, lançado em forma de denúncia, acompanha as preocupações de outros intelectuais como (TEDESCO, 2002; ARROYO, 2007; MCLAREN 2000, 2008) quando se indagam sobre o papel que devem cumprir a sociedade, a educação e os currículos no desafio de formação da juventude, em suas relações com as técnicas.

[...] Quando um jovem opta pela competitividade como norma de vida é sociologicamente possível compreender, porque isso lhe parece como a única defesa possível num mundo que não é nada generoso. É preciso mostrar-lhe que há outros caminhos, ainda que difíceis ou pouco conhecidos. (SANTOS, 2007, p.12)

É nesse sentido, portanto, que “ir remando” parece-nos uma proposição instigantemente revolucionária.

O caráter hegemonicamente dominante das técnicas apresenta-se assim entrelaçado com os determinantes ligados ao trabalho, quando anuncia com que mecanismos eles devem ser desenvolvidos, diz Santos (2007):

Na medida em que a técnica é uma autorização para fazer, e o trabalho é um fazer, ele passa a ser autorizado pela técnica. Por conseguinte, é a técnica, isto é, o conjunto de instrumentos objetivos à minha disposição, o que indica qual trabalho devo fornecer. E a minha graduação, a minha avaliação, na vida social está relacionada com a disponibilidade desses instrumentos, que mudam ao longo do tempo. Quer isso dizer que a cada época se instala uma nova graduação, que é ideológica, determinando o que vale e o que não vale. (SANTOS, 2007, p.36)

É nesse sentido que Arroyo (2007) considera fundamental que o “aluno-educando” como sujeito de direitos, também tenha direito à informação sobre o trabalho, dentre a série de conhecimentos e saberes e novos direitos a que deveria ter acesso.

Este currículo, pautado pelo referente ético da garantia do direito, não se reduz, antes amplia a experiência humana dos educandos. O referente estreito do mercado nos tem levado a reduzir a experiência dos educadores e educandos à condição de mercadoria. O referente ético do direito nos leva a equacionar no currículo o direito aos saberes sobre o trabalho, sobre a produção da existência, dos bens, da vida. Como os incorporar no currículo? (ARROYO, 2007, p.28)

Essa indagação sobre como se deve levar a inevitável marcha da Sociedade Informacional (CASTELLS, 2003)¹³⁰ sem perder de vista a formação humana, ética e plena dos educandos como sujeito de direitos tem conduzido a busca por uma ação emancipatória. Os viéses são variados, mas muitos têm em vista uma convergência comum, que é criar alianças em torno de “redes de saberes, poderes e conhecimentos” (ALVES et al., 2004), que empodere os sujeitos no processo de subjetivação do mundo. McLaren (2008) acredita que uma visão marxista oferecida por seu trabalho como intelectual poderá contribuir para a superação das contradições sociais.

A contribuição de meu trabalho tem sido no sentido de demonstrar de que forma as relações capitalistas de exploração criam condições de estas formas de antagonismo social se reproduzirem a si próprias, como estão funcionalmente integradas com essa lógica e porque razão devemos trabalhar para ultrapassá-las (2008, p.21).

Dentre as pautas que defende está a visão “dos professores como intelectuais” (MCLAREN, 2000), cujo papel deve estar alicerçado em promover alianças com pais e outros agentes educativos, integrando-os e convocando-os a um movimento educacional e sociopolítico mais amplo. Essa função de “críticos e intelectuais engajados na sala de aula ou como parte de um movimento maior” (2000, p.28) que pode ser assumida pelos professores tem, conforme o autor, sido subestimada pela teoria educacional radical, mas, segundo ele, deve ser estimulada, uma vez que obteve bons resultados em momentos importantes, como na era Reagan-Bush, nos Estados Unidos.

Dentre os vazios da teoria educacional radical, McLaren (2000) situa o fato de que por ainda estarem presos à crítica sobre a fragilidade das escolas, os educadores não conseguiram desenvolver ou lançar as próprias questões enquanto grupo, sobre como as escolas “deveriam ser”.

Neste caso, os educadores não foram capazes de construir um discurso programático que pudesse dotar os estudantes de conhecimentos, de habilidades e de valores dos quais eles vão precisar, não apenas para articular suas próprias vozes, mas para entender tais vozes e encorajar os estudantes a transformarem-se em agentes sociais coletivos (2000, p.28).

¹³⁰ A Sociedade Informacional é para Castells (2003, p. 51) “uma nova estrutura social associada ao surgimento de um novo modo de desenvolvimento, o informacionalismo, historicamente moldado pela reestruturação do modo capitalista de produção, no final do século XX”.

As preocupações tanto de autores pós-críticos e críticos atravessam questões ordinárias da vida social produzidas no processo de globalização e transformação ampla originadas pelas técnicas nos últimos 40 anos. Arroyo (2007) ocupa-se com os processos econômicos e sociais gerados pelas crises estruturais do capital que atingem com mais intensidade parcelas populares da sociedade, conforme apontamos no capítulo anterior; Tedesco (2002; 2006), por sua vez, nos lembra que os fenômenos desencadeados pela globalização e pelas transformações associadas à inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação têm promovido mais desigualdade social e mais exclusão, quando elimina do mercado altamente tecnologicado cada vez mais postos de trabalho e também reduz os salários naqueles setores nos quais o peso da mão-de-obra é maior.

7.2 AS TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO E O CONHECIMENTO EM REDE

Diante do contexto de transformações complexas numa era em que se constata a queda dos grandes referenciais, compreendidos como “metanarrativas” (“crise do estado”, “crise do trabalho”, “crise do sujeito” (Cf. TEDESCO, 2002; 2006), a educação tem se configurado em um dos principais pontos de ancoragem para as novas gerações, em termos da constituição de identidades e valores.

Agora, mais do que nunca a democratização do acesso ao conhecimento e do desenvolvimento das capacidades de produzi-lo é fundamental para a coesão social. Mas uma educação com tais características é uma educação substancialmente diferente da tradicional, do ponto de vista de suas modalidades de gestão e de seus conteúdos. A transformação da educação está, por isso, na ordem do dia na maior parte dos países (TEDESCO, 2006, p.33).

Fróes Burnham (2005), acompanhando as reflexões de Giddens, Lash e Urry (1997) vê um aumento no processo de “modernização reflexiva”, com a sociedade construindo maior número de reflexões sobre seus processos internos de fragmentação e buscando suas próprias saídas. Nesse sentido, observa a partir de Green (1994) & Esland (1996) que a formação para a cidadania na direção da construção

de um “modelo ‘moral’ de democracia” pode se constituir como efeito positivo às fragmentações, individualismos e incertezas de um mundo globalizado e em constante mutação em seus valores.

Os modos de organização do currículo e da gestão escolar que incorporam essas transformações na forma de se produzir conhecimento, em especial no tocante ao uso de redes digitais, sugerem aos educadores uma forma de realizar suas práticas, que rompe com conceitos tradicionais de educar.

A acumulação de informação, a velocidade na transmissão, a superação de múltiplos meios (imagem, som, texto) são, entre outros, os elementos que explicam a enorme fertilidade de mudança que apresentam essas tecnologias. Sua utilização obriga a modificar conceitos básicos como os de tempo e espaço. A noção mesma de *realidade* começa a ser repensada, a partir das possibilidades de construir realidades ‘virtuais’ que estabelecem inéditos problemas e questionamento de ordem epistemológica cuja análise recente está começando (TEDESCO, 2006, p.27).

A perspectiva do uso dos ambientes virtuais e das possibilidades do ciberespaço como construtora e potencializadora de um novo tipo de aprendizagem, renova o desafio e o compromisso de todos os atores do processo educativo, não apenas os professores, educandos e gestores das escolas formais, integrando-se a redes de produção de conhecimento e saberes que se reconectem em direção a uma aprendizagem significativa. “Recuperar, portanto, a importância da cultura no momento contemporâneo e das suas potencialidades nas relações a serem estabelecidas com os processos educacionais, é uma tarefa fundamental a ser assumida pelos educadores, quer sejam eles os que atuam nas ONGs, quer sejam aqueles que, como nós, atuam no sistema público formal de educação” (PRETTO, 2005, p.136).

7.2.1 A Sociedade da Aprendizagem e o desafio de preparar

Com o aparecimento das novas Tecnologias de Informação e Comunicação, a partir do último quarto do Século XX, Brunner (2004) afirma iniciar-se uma nova revolução educacional, a quarta, “cujos alcances apenas conseguimos vislumbrar”. Segundo ele, a primeira revolução conhecida se deu com o surgimento da escola

paroquial no começo da Idade Média, considerado modelo essencial de escola, como hoje a conhecemos. “Desde aquele momento até agora, a sala de aula com tudo o que significa em termos de organização dos processos de ensino e aprendizagem e produção de capital cultural, se estabelecerá como a tecnologia predominante na educação” (BRUNNER, 2004, p. 20), diz.

A segunda revolução educativa ocorre, conforme Brunner (2004), quando o centro de gravidade se translada da escola eclesiástica para o âmbito estatal. A educação é utilizada como instrumento de formação das nações e passa a fazer parte dos processos de secularização da sociedade. “A sala de aula continua sendo a tecnologia interna predominante, mas sua incorporação ao projeto estatal da modernidade lhe outorga um novo contexto de demandas externas que terminarão por permeiar toda a empresa educativa”, afirma.

Já a terceira revolução educativa surge com a Revolução Industrial, ocupada em preparar um novo ciclo de transformações educacionais, através da educação “maciça e padronizada – com corpos e mentes adequadamente adestrados para o trabalho fabril”.

Agora, no coração da nova reforma educativa está a formação de uma sociedade emergente, que apresenta um conjunto de características comuns, sintetizada por Brunner (2004, p. 23), a partir de discussões empreendidas por vários autores:

- adquire gradualmente uma estrutura de redes;
- baseada na convergência das novas tecnologias de informação e comunicação;
- dá lugar a economias que usam intensamente o conhecimento;
- para funcionar com eficácia, deve adotar a forma de uma “sociedade de aprendizagem”, acompanhada de inovações organizacionais, comerciais, sociais e jurídicas;
- dará lugar a diversos modelos de desenvolvimento e terá como elemento diferenciador o quanto integram ou excluem pessoas.

Associada a competências formativas voltadas para o mercado de trabalho, a escola será pressionada a oferecer oportunidades de aprendizagens aos cidadãos, no sentido de proporcionar-lhes a capacidade de processar cada vez mais informações e dar-lhes sentido. Neste novo modelo que se engendra, discute-se o papel político-institucional da escola, a participação da comunidade, professores, pais e

educando no processo. “Na escola das próximas décadas seremos responsáveis por formar alunos que possam otimizar os próprios processos de construção do conhecimento”, adverte Ramal (2000, p. 23). O aprender, segundo ela, privilegiará menos o aspecto de acumulação de informação, mas a capacidade de o aluno “desenvolver competências, habilidades, visões de mundo, posturas de vida e de trabalho” (p. 25).

É também na tentativa de compreender a tessitura da matriz por onde hoje se articula o fazer pedagógico que Silva (2005) lança mão de Cloutier¹³¹ (1975) para nos oferecer quatro episódios que dividem a história da comunicação: a comunicação interpessoal, de elite, de massa e individual.

Situando-os organicamente no tempo, diríamos que alguns dos quatro processos coincidem, de alguma forma, com os processos históricos acima mapeados por Brunner (2004) relativos aos estágios em que ocorrerem as reformas educativas. Da mesma tentativa se vale Silva (2005) para tentar comparar os estágios das ecologias comunicativas com a ocorrência sincrônica de processos educativos, vale dizer: a escola, a escola paralela, a auto-educação e as comunidades de aprendizagens. É importante salientar que, para Silva, todos os processos citados “não se faz por mero ato de substituição, mas por continuidades e rupturas” (SILVA, 2005, p.33).

Visando clarificar nosso entendimento sobre os diversos estágios apontados por Cloutier (1975), Silva toma prioritariamente para sua análise, apenas uma das possíveis transformações no sistema sociocultural (econômico, político, social, religioso, cultural etc), a educativa, ajudando-nos a compreender como se processa cada tipo de comunicação em dada ecologia e oferece-nos uma pirâmide para ilustrá-las, acrescentando um quinto momento comunicacional, o da *Comunicação em Ambiente Virtual*, com seu conseqüente estágio educativo: as Comunidades de Aprendizagens, conforme visualizado na figura abaixo:

¹³¹ Cf. CLOUTIER, Jean. A era do Emerec ou a comunicação áudio-scripto-visual na hora dos *self-media*. Lisboa: I.T.E, 1975

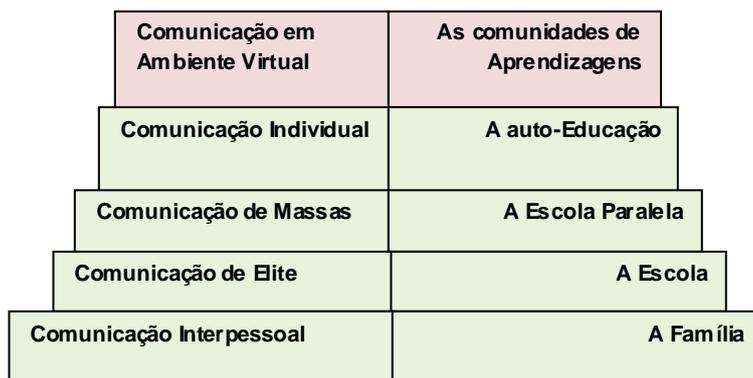


Figura 32: Evolução das configurações educativas e contextos educacionais
 Fonte: Silva (2005, p. 34)

Com base nos pressupostos de Cloutier (1975), Silva (2005) nos relembra que a *Comunicação Interpessoal* inicia-se com o uso da voz e de gestos pelo homem, utilizando-se do próprio corpo como canal de expressão para exteriorizar necessidades, ideias, desejos. Para esse tipo de comunicação, é necessária a presença de todos os interlocutores num mesmo espaço e num mesmo momento. Nesse período o homem evoluiria de *homo loquens* (50.000 a.C) para *homo pictor* (22.000 a.C), quando elabora simbolicamente e visualmente as cenas ao seu redor.

No período comunicativo seguinte, a escrita aparece como uma *Comunicação de elite*, categoria assim denominada por Cloutier (1975) por ser uma tecnologia que exige conhecimentos técnicos específicos. “Contrariamente à oralidade, estabeleceu-se uma dicotomia entre os que dominam o seu exercício e os que não”, observa Silva (2005, p. 35). A tecnologia da escrita é uma linguagem que se constitui a partir de regras gramaticais, um conhecimento para especialistas. Assim, embora tenha aparecido pela primeira vez entre os sumérios por volta de 4.000 a.C. permanece por muito tempo como forma de comunicação elitista e apenas a partir do século XVIII é que esforços são despendidos para universalizar esse saber, através da escolarização.

O terceiro período comunicativo, a *Comunicação de Massa*, surge com o advento da mídia de massa, a partir do aparecimento de diversas tecnologias e instrumentos que vão permitir a difusão massiva da informação e a transformação da noção de espaço-tempo. É desse período o aperfeiçoamento dos tipos móveis pelo holandês Gutenberg (1450), permitindo a evolução da impressão e de uma mídia de massa na segunda metade do séc. XIX. Silva (2005) relembra o fato de que o impresso, de modo sutil, contribuiu para a formação de uma mente sociológica e psico-

lógica no homem, o que Postman (1997) designa por “mente tipográfica”. Esta teria características do pensamento positivista desenvolvidas, incluindo a tendência à valorização da razão e a objetividade (cf. SILVA, 2005, p. 36).

Além do impresso, a era da Comunicação de Massa é marcada pelos avanços tecnológicos proporcionados pela invenção de redes de telecomunicações construídas pelo telégrafo (1837) e telefone (1876), que tornaram o mundo menor, com comunicações mais rápidas. Conforme relembra Silva, “estes meios técnicos removeram o espaço como um impedimento inevitável ao movimento da informação, apagaram fronteiras e envolveram o mundo numa rede global de informação” (SILVA, 2005, p.36-37).

Na esteira desses inventos surgem o cinema, com os irmãos Lumière (1895); o rádio, com Marconi, na Inglaterra (1896), tendo seu apogeu nos anos 20 e 50 do século XX e, por fim, o surgimento da televisão como o último meio de configuração massiva. Todos esses veículos têm como característica comum o fato, segundo Silva (2005), de a transmissão das mensagens ser de “exclusivo acesso dos emissores profissionais: escritores, impressores, editores, jornalistas, realizadores [...]” (p.38).

O quarto tipo de comunicação, a *Comunicação Individual*, é definida por Cloutier (1975) com base na evolução dos componentes da informática – transistores (1947), circuitos integrados (1959) e microprocessadores (1971), que vão permitir a cada vez maior miniaturização dos aparelhos, a expansão do acesso a redes globais e a uma nova configuração comunicativa. Designada por Cloutier (1975) como *self-media*, esse tipo de comunicação individual é caracterizado como aquele em que o indivíduo é o grande configurador, utilizando-se das possibilidades oferecidas pelo meio para se expressar. Embora utilize-se também do computador como o meio para onde convergem diversas linguagens: (texto, áudio, vídeo, fotografia etc.), a Comunicação Individual pode lançar mão de outros instrumentos – inclusive analógicos – máquina fotográfica, filmadoras, gravadores etc para se expressar. O que vale nesse conceito é a sua capacidade de permitir ao usuário ser um emissor e processador de informação.

Uma quinta modalidade comunicativa, a *Comunicação em Ambiente Virtual* é acrescida por Silva (2005) às quatro modalidades definidas por Cloutier: comunicação interpessoal, de elite, de massa e individual. A base desse tipo de comunicação são as redes digitais formadas pela confluência dos sistemas telecomunicativos e informáticos ocorrida a partir da década de 1970 do século passado e especialmente

pelo surgimento da internet em meados da década de 1990. A rede, conforme Silva (2005), tem caráter social, não apenas técnico, fomentando o estabelecimento de relações mediadas pela tecnologia. O adjetivo virtual, adverte, “não deve entender-se nesta asserção, como oposto a “real”, mas como forma de o *homo comunicans* visualizar e manipular informações, interagindo com o mundo através de interfaces abertas a novas conexões” (SILVA, 2005, p. 40).

A esses modelos de comunicação, acrescento, como vimos discutindo nesta tese, a Comunicação em Conexões Ubíquas (MATTERN, 2005; LEMOS, 2007), que vêm ampliando a configuração das sociabilidades e das formas de produção de conhecimento, por meio de todo aparato sociotécnico permitido pelas redes ubíquas, num modelo de comunicação denominado de comunicação pós-massiva (LEMOS, 2007), que ocorre em “territórios híbridos (SOUZA E SILVA, 2006) ou nos “territórios informacionais” (LEMOS, 2007).

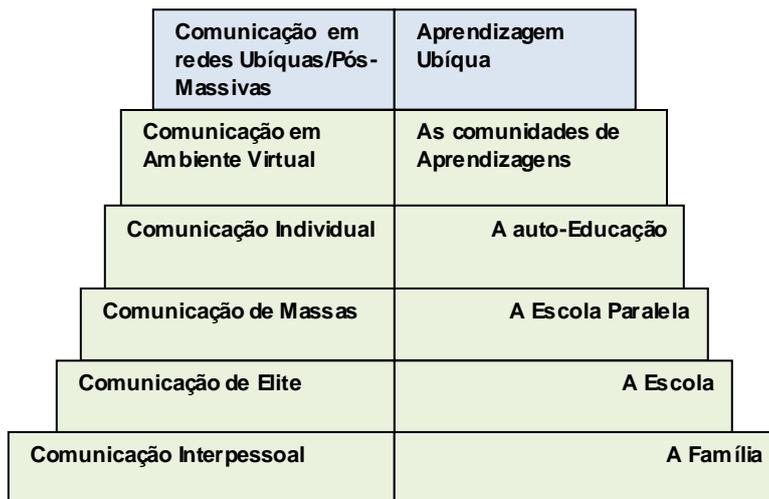


Figura 33: Evolução das configurações comunicativas e contextos educacionais
Fonte: Silva (2005, p. 34). Adaptado pela autora.

A potencialidade educativa da Comunicação Ubíqua, já ressaltada acima (Cf SANTAELLA, 2010), aponta para o aproveitamento da capacidade de mobilidade dos usuários, que têm como ícone maior dessa forma de comunicação *gadgets*, como celulares e *smartphones*, permitindo o exercício de algumas das características desse tipo de comunicação, como o nomadismo e as práticas de desterritorializações e reterritorializações (DELEUZE & GUATTARI, 1995; LEMOS, 2006), como veremos mais adiante. As práticas de Comunicação Ubíqua também se dão em “es-

paços híbridos” (SOUZA E SILVA, 2006; LEMOS, 2007), sugerindo o estabelecimento de novas geografias educativas. “Os computadores e as tecnologias afins retiram definitivamente às escolas a presunção de que são lócus de conhecimento, uma vez que a informação mais actualizada e mais relevante está disponível fora dos seus muros e o acesso a ela não depende do acesso à escola” (SOUZA & FINO, 2005, p. 63).

Ocupado em questionar o modelo considerado defasado e propor reflexões sobre essa nova escola do futuro, Pretto (1999), por sua vez, afirma: “só tem sentido pensar um sistema educacional que se fundamente e se justifique se ele próprio estiver considerando, em seus aspectos didáticos-pedagógicos a natureza e especificidades da comunicação audiovisual e deste mundo de comunicação generalizada” (p. 104-105).

Nesse sentido, segundo ele, a nova razão é incompatível com um sistema educacional fechado, linear, baseado em uma razão cartesiana, que vem sendo colocado em questão em todos os espaços fora da escola:

Ou nós trazemos essas tecnologias com a perspectiva de modificar a forma de como se ensina e de como se aprende — e isso significa, fundamentalmente, entender a interatividade e a possibilidade da interatividade como sendo o grande elemento modificador dessas relações —, ou vamos continuar formando cidadãos que são meros consumidores de informações. O que nós precisamos— e essa é a chave do que eu defendo — é formar cidadãos produtores de cultura e de conhecimento. E, para isso, a tecnologia é fascinante. (PRETTO, 2006, p. 3)

Além da conectividade, acesso e do currículo hipertextual, um terceiro elemento é fundamental na promoção de um modelo inclusivo estruturado nas Tecnologias de Comunicação e Informação: a formação de professores. Pretto (2006) entende que pouco tem-se investido nesse âmbito, especialmente nos professores cuja formação é oriunda das faculdades de Educação no país. “Na Universidade Federal da Bahia nós consideramos essas tecnologias como estruturantes. Essa é a nova forma de ser e de pensar da juventude. E, nesse sentido, o professor tem que se integrar e compreender todos esses processos” (PRETTO, 2006, p. 4), diz.

Para o autor, as transformações necessárias à convergência das novas tecnologias ao currículo passam, necessariamente, por políticas de investimentos pú-

blicos na educação formativa superior, que lançam anualmente ao mercado profissionais responsáveis por colocar em prática os currículos e capazes de realizar a revolução detectada por Brunner (2004). “As políticas não podem prescindir de uma fortíssima articulação com as universidades e faculdades que formam os professores, sobretudo as públicas, que se constituem num arsenal de mão-de-obra qualificada para enfrentar coletivamente essa mudança” (PRETTO, 2002, p. 126).

7.2.2 O Aprendiz Cyborgue e os novos (des) territórios educativos

O aparente determinismo tecnológico que o “devir-cyborg” (LEMOS, 1999) parece carregar nos leva a refletir sobre as possibilidades emancipatórias que possuem os educadores em suas práxis diárias na relação com as técnicas, que levem em consideração o sugestivo conselho de “ir remando”, a que Santos (2007) nos convoca.

A questão a observar diz respeito à tensão existente diante da necessidade de formação de sujeitos críticos e reflexivos numa sociedade em que a informação e o conhecimento tornam-se matéria-prima e na qual as técnicas nos usos que a sociedade lhes dá, tornam-se um processo sempre “conflituoso”. Para Castells (2003), o dilema do determinismo tecnológico “é, provavelmente, um problema infundado”, uma vez que “a tecnologia é a sociedade e a sociedade não pode ser representada ou compreendida sem suas ferramentas tecnológicas” (CASTELLS, 2003, p. 43).

É dessa perspectiva que compreendo o “Aprendente Cyborgue”, uma noção que em sua origem torna-se, enquanto suposto determinismo, “um problema infundado” também por mim considerado. Havemos de nos indagar como o fizeram Haraway (1999); Allen (1998), Prensky (1998), Silva (1995), Green & Bigun (1995): já não somos todos cyborgues? “Para jovens que, desde que nascem, já conhecem a televisão, os videogames, os computadores, a Internet e os telefones celulares, não existem as “novas” e as “velhas” tecnologias: existem instrumentos para informar e comunicar, jogar ou ajudar nos trabalhos escolares” (DELAUNAY, 2008, p. 278). A autora lembra que indagações como essas são feitas por adultos:

Essa é uma distinção de adultos – pais, avós, educadores – para os quais, a cada surgimento de nova tecnologia, se faz necessário adquirir novos conhecimentos e novas formas de usos sociais. Eles, os jovens, ao contrário, aprendem rapidamente a utilizar cada nova tecnologia que faz parte do seu mundo e de suas relações sociais (2008, p. 278).

Ao ponderar sobre a falta de uma estratégia para que as novas gerações tenham acesso à técnica, Castells (2003) observa que as consequências de um mal manejo podem ser potencialmente danosas para a sociedade:

Sem dúvida, a habilidade ou inabilidade de as sociedades dominarem a tecnologia e, em especial, aquelas tecnologias que são estrategicamente decisivas em cada período histórico, traça seu destino a ponto de podermos dizer que, embora não determine a evolução histórica e a transformação social, a tecnologia (ou sua falta) incorpora a capacidade de transformação das sociedades, bem como os usos que as sociedades, sempre em um processo conflituoso, decidem dar ao seu potencial tecnológico (CASTELLS, 2003, p. 44-45).

Esse processo, no entanto, conta em sua dinamicidade, com variáveis complexas, o que faz Castells (2003, p. 43) ressaltar: nem a tecnologia determina a sociedade, nem a sociedade escreve o curso dessas determinações tecnológicas. Este, conta com fatores importantes, dentre eles a criatividade e inovações.

7.2.2.1 Práticas pedagógicas e processos de (des) territorialização do aprendente cyborgue

A realidade das práticas pedagógicas envolvendo professores e educandos de escolas públicas brasileiras parece distante de reconhecer o caráter emancipatório das Tecnologias de Informação e Comunicação e seus processos de desterritorialização e re-territorialização. Pesquisa da Fundação Victor Civita (2010) sugere que o “vazio tecnológico” da práxis diária é um desafio de grande magnitude que precisa ser enfrentado por todos os atores responsáveis pelo futuro das novas gerações.

O estudo denominado “O uso dos computadores e da internet nas escolas públicas de capitais brasileiras” foi realizado entre 400 escolas públicas de ensino

fundamental municipais e estaduais no ano de 2009, apontando dentre os seguintes resultados:

- a) **Baixa formação para as TIC** (14%), apesar da alta presença de computadores nas escolas (99%);
- b) **Uso dos computadores** para fins administrativos e pedagógico (92%);
- c) **Perfil dos usuários** - Funcionários administrativos (diretores, secretários) usam computador e Internet mais intensamente que professores e alunos. Em 99% das escolas, funcionários administrativos e diretores utilizam o computador e internet. Já em 67% das escolas, professores utilizam computadores com os alunos e 21% dos casos, os alunos utilizam os computadores sozinhos.
- d) **Local de uso** - Computadores são usado na sala dos professores e no laboratório de informática, sendo que apenas 59% dos professores fazem uso, embora 79% das escolas tenham as TIC no projeto político-pedagógico.
- e) **Uso de interfaces** - Uso intenso de ferramentas simples, como editor de texto, planilha eletrônica e calculadora.
- f) **Atividades menos praticadas com alunos** - Criação de conteúdos educacionais para publicar na Internet: 31%; Participação em redes sociais: 36%; Projetos de iniciação científica: 20%; Robótica educacional: 12%.
- g) **Conexão** - A maioria (83%) das escolas tem acesso à Internet com banda larga, mas poucas (apenas 8%) têm conexão à Internet sem fio.
- h) **Sites e blogs** - A presença de *sites* (13%) e *blogs* (15%) da escola é pouco significativa.
- i) **Manutenção de equipamentos** - Praticamente todas as escolas (97%), há a manutenção nos computadores, embora a manutenção preventiva faça parte de 23% das escolas pesquisadas
- j) **Laptop** - Poucas escolas (26%) têm laptop. A maioria possui apenas uma máquina, o que impede o uso pedagógico em espaços alternativos, como pátio, refeitório e quadra.

Dentre as conclusões apresentadas, a pesquisa sugere o despreparo de professores e gestores no uso das TIC. Podemos depreender também do estudo uma desarticulação entre a presença das tecnologias digitais e das práticas pedagógicas que indicam ou a sua não-existência ou mesmo um uso ineficiente dos recursos. Observa-se ser ainda pouco relevante o uso de redes sociais e de uma prática associada à visão do professor como mediador na produção do conhecimento, sendo as interfaces vistas como “ferramentas” para a produção e edição de textos, planilhas e apresentações. Lévy (1998) observa que:

Aprender, ensinar, informar-se, conceber, ler, escrever, comunicar através do som, da imagem ou da linguagem: a maioria das atividades cognitivas são potencialmente redefinidas pela nova tecnologia intelectual que é a informática” (p.32).

Em relação às funções das Tecnologias de Informação e Comunicação dentro da sociedade informacional ou em rede, Delaunay, 2008, nos lembra que:

[...] Contrariamente ao que se diz com freqüência, esses novos meios não são nem canais/tubos, nem instrumentos, mas sim “tecnologias intelectuais” as quais geram e nas quais são geradas condições de funcionamento de processos cognitivos: são máquinas que não trabalham mais a matéria bruta ou a energia, mas as informações e os conhecimentos e seus processos de apropriação. Elas vêm, assim, diretamente concorrer com a educação e os educadores no terreno tradicional do saber, justamente, a formação de saberes e a formação de espíritos – a famosa cabeça cheia e feita!

O asilamento dessas comunidades de professores e aprendentes em relação ao uso de computadores e internet, sugerido pelo estudo da Fundação Victor Civita (2010), no quadro do conhecido processo de exclusão já tão alardeado por muitos pesquisadores (PRETTO, 2002; OLIVEIRA, 2005; SILVEIRA, 2003; SORJ, 2003; BONILLA, 2005), contribui para reforçar antigas identidades associadas a essas populações, ao tempo que põe em risco a sua formação humanista.

Há que se refletir, por um lado, sobre os princípios da “Educação do Futuro” (Morin, 2007), bem como dos postulados por nós tratados por meio do Relatório Delors (1996) quando insrtitui o Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Viver Juntos e o Aprender a Ser, como desafios ao Século XXI.

Esses pilares tornaram-se referência mundial como ideário de uma educação humanista, permanente, baseada em valores éticos, na autonomia do indivíduo e no respeito à diversidade que vem sendo frequentemente reafirmada como base de uma educação progressista. “Esses caminhos do conhecimento propostos pelo Relatório Delors, a rigor, possuem um imbrincamento lógico de forma que não é possível pensá-los isoladamente. Na prática eles interagem e são interdependentes e se fundamentam numa concepção de totalidade dialética do sujeito” (WERTHEIN & CUNHA, 2000, p. 15)

Estes princípios incluem procedimentos no campo da educação que prevêm a complexificação dos processos globalizantes e a possibilidade – mesmo que em muitas vezes utópica – de se oferecer com esses pilares, suportes indicativos das habilidades e competências necessárias a uma preparação às mudanças em curso que acompanham os processos de transformações de uma sociedade industrial a uma sociedade pós-industrial ou informacional.

Estes processos incluem ameaças já indicadas em documentos, alguns já relatados nessa tese – dentre os quais pode-se citar o mais recente estudo da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre as tendências dos processos educativos para o século XXI. Intitulado *Schooling for Tomorrow* (1997), que considera como prováveis alternativas aquilo em que poderia se transformar a escola do futuro. A instituição apresenta três cenários, organizados em três famílias, que prevêem como prováveis realidades para o futuro da educação: a manutenção do status quo, passando pela re-escolarização, chegando até à desescolarização.

No processo de desescolarização, por exemplo, o cenário é de insatisfação com o modelo institucional que conduz a um “abandono” ou mesmo “desmantelamento” da escola, vista como parte da emergente sociedade em rede. O cenário dá lugar ao aparecimento de diferentes agentes educativos de cunho cultural, religioso e comunitário. São citadas duas vertentes desse cenário: a primeira dentro do processo de difusão de redes de aprendizagens não-formais, quando o ensino passa a ser praticado por pequenos grupos, em casa e de forma individual; no segundo cenário, há uma extensão do modelo mercadológico do ensino, com a redução substancial do papel do estado e aumento da visão do ensino como mercadoria em um mercado de aprendizagem¹³².

Embora previsto apenas no final da década, o cenário parece estabelecido, sendo as aprendizagens em rede uma realidade e que deve ser encarada, conforme reflete Castells (2003), como “um problema infundado”, uma vez que o mesmo está aí posto como um desafio. Conforme nos lembra Belloni (2005):

¹³² Os dois outros cenários são: **Status quo** – Caracterizado pela continuidade de sistemas sociais altamente burocratizados, baseados na resistência às mudanças. No cenário **1.1** há um foco na eficiência do sistema escolar, com ênfase na avaliação. As políticas são centralizadas em decisões sobre o currículo e a qualificação. A noção de controle pelo estado-nação permanece central, tensionada por interesses corporativos e de mercado. As tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) continuam a ser usadas sem grandes mudanças em sua relação com o ensino; em **1.2** – detecta-se uma crise de indisciplina, com professores insatisfeitos. Como resposta, há um aumento de condições de atratividade de professores, em tecnologias (TIC) e infraestrutura física. Desenvolve-se rapidamente um competitivo mercado internacional de professores; **Re-escolarização** – Neste cenário a escola apresenta-se como o instrumento mais efetivo contra a fragmentação social, familiar e social. **2.1** – Aqui estão fortalecidos os laços da escola com a comunidade, a aprendizagem não-formal, valores e a cidadania; **2.2** – Aponta para um cenário em que a escola apresenta-se como organizações que aprendem, com foco no conhecimento e em professores altamente motivados e qualificados. A tecnologia (TIC) é usada de forma extensiva (Cf. OCDE, 1997, p. 6-11).

Do livro e do quadro de giz à sala de aula informatizada e on-line a escola vem dando saltos qualitativos, sofrendo transformações que levam de roldão um professorado mais ou menos perplexo, que se sente muitas vezes despreparado e inseguro frente ao enorme desafio que representa a incorporação das TICs ao cotidiano escolar. Talvez sejamos ainda os mesmos educadores, mas certamente nossos alunos já não são os mesmos “estão em outra”, (Babin,1989), são outros, têm uma relação diferente com a escola. (BELLONI, 2005, p.27)

Acredito ser necessário aproveitar as potencialidades de interação emancipatória com as novas mídias, em especial com suas características de interatividade e hipertextualidade, em direção à construção de sujeitos críticos, autônomos e participativos, responsáveis pelo desenvolvimento de outras narrativas, em direção a “novas educações” (PRETTO, 2005; 2008; BONILLA e PIKANÇO, 2005). Conforme defendem os autores:

O currículo não é uma entidade metafísica e a-histórica, é antes uma construção sócio-histórica que envolve diferentes autores sociais, devendo constituir-se/construir-se como uma permanente negociação dentro das diversas *comunidades de interesses*. É preciso pensá-lo como uma rede de significados, um processo de ligação entre a vida social e a vida dos sujeitos. Uma rede construída pelos homens, na qual cada nó é, em si mesmo, uma rede. Nesse sentido, o currículo destinado a responder à mediação entre o indivíduo e a sociedade precisa ser hipertextual, capaz de dar conta da multiplicidade cultural e social. Assim entendendo, acreditamos que os sujeitos do conhecimento poderão construir seus percursos de aprendizagem em exercícios de interação com os outros implicados no processo, com as máquinas e com os mais diversos textos e contextos. (BONILLA & PIKANÇO, 2005, p. 223)

Após as tecnologias de acesso, marcadamente desenvolvidas com computadores conectados à internet, estamos diante de um quinto estágio tecnológico, denominado por “tecnologias de conexão contínua” (SANTAELLA, 2010), “ubíquas”, “pervasivas” (MATTERN, 2005; LEMOS, 2007), que também nos propõem oportunidades emancipatórias centradas nas noções de desterritorialização e reterritorialização (DELEUZE & GUATTARI, 1995).

Como espaço estriado, o ciberespaço é, no entanto, desterritorializado por agenciamentos maquínicos, sociais e coletivos, criando reterritorializações. Essa é a dimensão comunicacional, social e política da cibercultura. O que tem feito do ciberespaço um mecanismo de liberação da emissão, de reconfiguração cultural e de

sociabilidade coletiva em rede é a potência para a criação de linhas de fuga em um espaço de controle informacional. Essas linhas de fuga vêm obrigando a indústria do entretenimento e da cultura massiva a readaptações. (LEMOS, 2006, p. 7)

Lembramos no capítulo anterior que as características desse novo estágio comunicativo, baseadas em “espaço híbridos” e “ubíquos” e na comunicação em mobilidade, compõem a nova ecologia cultural e territorial dos “aprendentes cyborgues”. É a partir desses “espaços de fluxos” (CASTELLS, 2003) que mais recentemente se dão as interações comunicacionais, nas quais a função “pós-massiva” se estabelece, por meio de mídias de comunicação, diálogo e conversação (LEMOS, 2006):

Com o desenvolvimento da computação móvel, o que está em marcha é a fase da computação ubíqua, a era dos computadores coletivos móveis (CCM). O CCM estabelece-se com a telefonia celular 3G, com as redes *wi-fi*, as etiquetas *RFID* e as redes por tecnologia *bluetooth*. Esses dispositivos vão criar fenômenos de des-territorialização a partir da interface entre o espaço físico e o espaço eletrônico, alterando a dinâmica das grandes cidades (p.10).

A partir dos recursos de mídias pós-massivas operam-se desterritorializações e reterritorializações dentro do espectro do ciberespaço como esfera de sociabilidades (MAFFESOLI, 2006), agora sem a necessidade de delimitações de pontos fixos para a comunicação, que, como vimos, passa a operar por meio da comunicação ubíqua, com dispositivos e redes móveis. “O ciberespaço é, ao mesmo tempo, lócus de territorialização (mapeamento, controle, máquinas de busca, agentes, vigilância), mas também de reterritorialização (*blogs*, *chats*, P2P, tecnologias móveis)” (LEMOS, 2006, p. 15), dentro de uma nova esfera tecnosocial.

Em termos educacionais, o uso dos dispositivos móveis promove a dissipação da noção de território-escola para a de território-mundo, a partir das facilidades de acesso a uma esfera tecnosocial diferenciada, com enormes potencialidades de novos agenciamentos sociotécnicos.

Na verdade o que estamos propondo é questionar a unilateralidade que geralmente envolve o discurso sobre a desterritorialização, como se o mundo estivesse, definitivamente, “desterritorializando-se”. A partir da proposta de Deleuze e Guattari, queremos pensar a territo-

rialização e a desterritorialização como processos concomitantes, fundamentais para compreender as práticas humanas. (HAESBA-ERT, 2002, p.1)

A formação de uma “inteligência coletiva” mediada pelas tecnologias digitais em convergência nos novos dispositivos técnicos aumenta a capacidade de participação, mobilidade e poder instrumentalizados em rede. Dessa forma, a presença do sujeito nas redes sociais e nas diversas comunidades virtuais é sinônimo de “atitude, não de tecnologia” (O’REILLY, 2005). Esta compreensão, em meu modo de ver, alinha-se à perspectiva dos processos de construção de identidades na modernidade tardia em que a visibilidade, sob suas diversas formas, é marca existencial, sustentando os sujeitos, para quem os referências tradicionais (Estado, identidade fixa etc) se dissolveram.

Restar-lhe-ia a partir das diversas formas emancipatórias criativas, realizar na esfera tecnosocial as formas próprias, individualizadas de “territorializações e também de linhas de fuga e desterritorializações” (LEMOS, 2006, p.2), passíveis de serem construídas com o uso das redes telemáticas, com blogs ou dispositivos móveis. Na dissertação defendida em 2002, a pesquisa sobre blogs por mim desenvolvida apontou para um novo fenômeno sociotécnico cujas características indicavam a quebra do pólo de emissão dos medias tradicionais no sentido um-todos (massiva) para o modelo todos-todos (OLIVEIRA, 2002).

O modelo ali identificado configurou-se mais adiante como “um novo formato de consumo, produção e circulação de informação que tem como característica principal a liberação do pólo da emissão, a conexão planetária (participação e colaboração) de conteúdos e pessoas (LEMOS, 2003)”, que iria reconfigurar a paisagem comunicacional dos media pós-massivos, alterando a relação entre produtores e consumidores de informação. Conforme Lemos (2009):

Emerge aqui uma nova esfera conversacional em primeiro grau, diferente do sistema conversacional de segundo grau característico dos *mass media*. Neste, a conversação se dá após o consumo em um rarefeito espaço público. Naquele, a conversação se dá no seio mesmo da produção e das trocas informativas, entre atores individuais ou coletivos. Esta é a nova esfera conversacional pós-massiva (LEMOS, 2009, p. 3).

No capítulo anterior discutimos aspectos da formação de identidades de brasileiros na cultura digital, que apontam para uma nova sensibilidade da juventude em relação às tecnologias digitais. A tendência de participação na cultura digital da juventude também é apontada em pesquisa realizada por Magalhães (2005), que trata do uso da web no país, ao revelar a busca por outras modalidades de comunicação e espaços de sociabilização para além dos tradicionais territórios, como o bairro, a casa e a escola. A pesquisa revelou que os brasileiros têm sido seduzidos por softwares de mensagens instantâneas (Skype, ICQ, Messenger), blogs, fotologs, redes sociais, como o Orkut, além de sites de telefonia móvel.

Esses dados confirmam a tensão que ao longo do tempo os educadores vêm enfrentando, novamente reforçada por Green & Bigun (2008) quando afirmam:

Precisamos também levar em conta, como observa Grossberg (1988, p. 125), que 'se a juventude vive na pós-modernidade, ela também vive em muitos outros lugares e contextos' – um dos quais é constituído, naturalmente, pelos espaços regulados e pelas temporalidades distintivamente texturizadas e constrictas da escolarização moderna e modernista. (GREEN & BIGUM, 2008, p. 217)

Nessa perspectiva, educadores têm o desafio de estarem abertos a promoverem o “mais educacional” (SILVA, 2002), aproveitando as potencialidades das tecnologias digitais, agora móveis e ubíquas, tendo em vista as transformações culturais, inclusive das identidades dos sujeitos-aprendentes.

As escolas podem perfeitamente se tornar locais singulares, como mundos próprios nos quais cyborgs geracionalmente diferentes se encontram e trocam narrativas sobre suas viagens na tecno-realidade – desde que nos permitamos reimaginá-los e reconstruí-los de uma forma inteiramente nova, em negociação com aqueles que um dia tomarão nosso lugar. (GREEN & BIGUM, 2008, p. 240)

Para tanto, concordamos com Toschi (2003, p. 116) sobre a necessidade da articulação de novas redes de poderes, saberes e fazeres, que reconheçam processos comunicacionais não-lineares, não-coercitivos, horizontais, circulares e de aprendizagens múltiplas, por meio das quais professores e educandos sejam encarados tanto como aprendentes quanto como ensinantes.

7.3 ENTRE A RODA E A REDE - O COLETIVO, O COLABORATIVO, O COMUNITÁRIO

A articulação de todas essas rodas e redes, seja a rede das culturas locais e comunitárias, conforme propõem o Programais Mais Educação e entidades como o CPCD, precisam levar em conta em suas proposições de formação integral do ser humano, a formação que, integrada, compreenda fortemente o papel das redes e de novos territórios educativos, seja o ciberespaço, sejam os territórios informacionais (LEMOS, 2007) das redes ubíquas, para a formação e integração aos novos valores da cultura contemporânea.

Essa proposição sugere articular as rodas e suas pedagogias, e a mandala e suas redes de saberes, a um processo que também leve em conta os novos itinerários de construção de identidades, conhecimentos e valores dos sujeitos contemporâneos, que são as redes digitais. Conforme Pretto:

Não basta, portanto, montarmos programas de educação que considerem as culturas populares apenas na perspectiva de incorporá-las como elementos de partida para a sua transformação ao final do processo. Na maioria das vezes, essas culturas entram nesses programas apenas como ilustradoras de um processo que tem como objetivo primordial a transformação do outro no Eu. (2005a, p.138)

Concordamos com Pretto (2005a), que é preciso ir mais adiante, no sentido “da simples preparação para o mercado”, da formação do educando como “consumidores”. É necessário que os educadores possam aproveitar os potenciais dessas redes para dinamizar as aprendizagens significativas, que levem em conta no processo de produção do conhecimento, as experiências prévias do aprendiz.

[...] Professor e processo educativo que queiramos significativos, enriquecem-se se *beberem* dessa ideia básica, compreendendo a necessidade de se perceber os processos de forma integral, com todas as suas relações, internas e externas, e não apenas como um amontoado de partes que, talvez, venham a se somar. Estes processos terão, portanto, elementos que atuarão exatamente em oposição à ideia da simples justaposição de partes. Elementos fundamentais que reforçarão a ideia de sincronicidade, de ressonância e, essencialmente, de imersão no próprio processo. Não existe, neste sentido, um puro e simples espectador contemplador distante. Ele é, também,

participe do processo, com sua própria subjetividade (PRETTO, 2005a, p.140).

As redes de coletivos: sistemas de ensino, família, comunidade devem evoluir para incorporar um processo colaborativo que amplie a noção de Comunidade de Aprendizagem, estendendo essa noção para outras redes de aprendizagens de caráter global.

Uma Comunidade de Aprendizagem é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas sobretudo de suas forças para superar suas carências. (TORRES, 2002-2003, p.24)

Assim, é necessário refletirmos sobre a importância de ultrapassarmos uma perspectiva localizada de uso e apropriação das redes como a proposta por Torres (2002-2003), centrada na noção de território físico, para instituímos processos novos que acompanhem os movimentos e as transformações necessárias à educação, como nos lembravam acima Santos (2000), Pretto (2005b) e Tedesco (2006).

Nesse sentido, em vez de nos situarmos em noções que enfatizem apenas os processos coletivos e comunitários, obviamente necessários à construção de identidades dos sujeitos, é possível refletirmos sobre a apropriação de novas territorialidades e desterritorialidades conforme nos sugere acima (DELEUZE & GUATARI, 1995), a partir de processos colaborativos¹³³ que levem em conta as dinâmicas das comunidades virtuais e do uso de novos territórios educativos em redes coletivas nas cidades, apontando para os entretextos e os interstícios dessas novas geografias.

¹³³ Baseado em Levan (2004), Meirinhos (2006) esclarece que a aprendizagem colaborativa “designa uma modalidade de acção que ultrapassa a acção individual e inscreve-se explicitamente numa dinâmica de acção colectiva, isto é, pode considerar-se que o trabalho colaborativo é o resultado de uma actividade social entre vários agentes para conseguir esse resultado (p. 112).

(IN) CONCLUSÕES

A internet muda o espaço e o tempo, muda o mundo e a sociedade, a todos nos muda, requerendo, por isso, radicais transformações no ser da escola e na dinâmica da sala de aula. A escola deve se perguntar sobre suas responsabilidades frente a esse mundo mudado, de como responder aos novos desafios, de como propiciar à sala de aula uma pedagogia das novas relações entre educandos e educadores e uma outra percepção das intercomplementaridades dos saberes.

(Mário Osório Marques, 1997)¹³⁴

Fechando a cena...

Conforme anunciei no início deste texto, a investigação que desaguou nesta tese foi inspirada em uma inquietação que problematizava rodas debaixo de pés de árvore e redes. O desafio a que me lancei no início de 2007, conclui-se por ora com esta tese, confirmando o que Galeffi (2009, p. 14) nos fala a respeito da produção de conhecimento novo, situado no seio de uma *totalidade vivente* em sua natureza histórica e existencial. “Assim, pode-se dizer que tudo o que é já veio de antes e vai para um depois, e tudo que vem depois só vem por meio de um antes e um durante que sempre chega depois”.

A investigação desenvolvida ao longo desses quatro anos encerra-se provisoriamente neste ponto, após estabelecer-se “em um antes e um durante”. Aberta, flexível, a pesquisa qualitativa propôs, em um momento anterior, a analisar e compreender os processos de ampliação das fronteiras educativas, a partir do binômio educação-território e suas interfaces com as Tecnologias de Informação e Comunicação. Agora, no durante, “que sempre chega depois”, e após um esforço de uma síntese compreensiva, ofereço aos educadores como continuidade desse desafio, o argumento de que estamos diante de novas geografias para os conhecimentos, cul-

¹³⁴ Cf BONILLA, Maria Helena. Escola Aprendiz: para além da Sociedade da Informação, 2005, p.14-15.

turas e aprendizagens, situadas entre o território e o desterritório.

Na epígrafe acima, Mario Osório Marques reafirma o que nos relembra Galeffi (2009), de que “tudo que é já veio de um antes”. A pergunta revelada na abertura deste texto sobre o que leva singelas experiências de aulas debaixo de pés de árvores a serem internacionalmente premiadas, quando nos defrontamos com discursos sobre a importância das TIC para o processo de ensino-aprendizagens em uma sociedade estruturada por redes digitais, também pode ser observada no exserto de Marques (1997), escrito dez anos antes!

O ponto de chegada buscou responder aos pontos de partida, traduzidas nas questões norteadoras.

- ✓ Que lugar ocupam as Tecnologias de Informação e Comunicação no Projeto Cidades Educadoras?
- ✓ Que estratégias são utilizadas pelos diferentes atores (ONGs, governo) no processo de ampliação das práticas pedagógicas que têm a cidade como território educativo?
- ✓ De que forma dialogam as práticas pedagógicas localizadas em territórios físicos com as novas gerações de aprendentes, que já nasceram envoltas e participantes da cibercultura?
- ✓ Que alternativas se configuram no desafio de promover o conhecimento em rede, que leve em conta não somente o território físico, mas também os novos territórios informacionais, que ligam cidades e redes?

Para respondê-las, necessário se fez articular teoria e prática, num esforço de nos situarmos num campo novo, complexo e multirreferencial. Diversas problematizações foram realizadas, diante de um quadro de perda do referente da escola como locus privilegiado de ensino-aprendizagem e de novos processos de alargamento das fronteiras educativas, que convocam a todos nós, educadores, à reflexão sobre a variedade de transformações que estão se dando na sociedade e que exigem novas sensibilidades.

Dentre essas transformações, cumpre refletirmos sobre os graus de territori-

alização das práticas educativas, com apropriações realizadas sob mantos novos, com base em antigas experiências de educação integral. O educar na cidade parece ser a nova fronteira educativa, em descompasso com os rumos da Sociedade da Informação. O desejo de muitos educadores de “atualizar e modernizar a escola” (BONILLA, 2005) situa-se em descompasso com os rumos de uma Sociedade de Risco (BECK, 1986) quando deixam de considerar as Tecnologias de Informação e Comunicação como elementos estruturantes às novas formas de convivialidade, sociabilidade, produção e trabalho, por exemplo. Esquecemos que a rede é “a nova cara do espaço e do tempo” (SANTOS, 1999).

Já que o “território existe a partir do uso e apropriação que damos a ele” (SANTOS, 2007), serão necessárias “novas educações” (BONILLA & PICANÇO, 2005; PRETTO, 2005), para que, não só ofereçamos, como nos diz Marques (1997) a oportunidade de “propiciar à sala de aula uma pedagogia das novas relações entre educandos e educadores”, mas também com o propósito de gerar entre nós professores enquanto intelectuais uma nova percepção sobre a complementaridade dos saberes.

Assim, ao invés de conhecimentos, culturas e aprendizagens disjuntivas, redes e rodas, territórios e infoterritórios, precisam ser articulados de forma a levar em conta as novas culturas em que as tecnologias, em seu aspecto estruturante, tornem-se partes integrantes, com o único fim, que é o estabelecimento de currículos democráticos em que as sensibilidades, modos de ser, os saberes e fazeres das novas gerações também estejam presentes num currículo hipertextual, tanto em suas facetas territorializadas quanto aquelas que geram desterritorializações necessárias.

A articulação dessas interfaces entre as práticas educativas no território requerem a complexificação das suas resultantes que levem em conta os processos transformativos da sociedade, articulados com o Direito de Aprender dos sujeitos-educandos. As políticas educativas que continuam eivadas de interesses aparentemente democratizantes devem ser compreendidas em profundidade, sob o risco de continuarmos relegando a segundo plano o direito à cidadania, que supõe a participação em comunidades, não apenas em nível local, mas também global. Desse enfoque depende a formação de educandos em cidadãos éticos, pleno de direitos e do acesso a uma cultura global que contribua para a sua emancipação.

É necessário, nesse sentido, compreendermos a importância que possuem

os professores e o tipo de política a que ainda estão submetidos; é necessário atendermos para as novas teorias que envolvem os aprendentes, como a referida Teoria da Aprendizagem Cyborgue, que nos convoca à reflexão das necessidades de territorializações e desterritorializações de novas práticas na escola e fora dela. Práticas estas que levem em conta os novos sentidos de tempos ubíquos e de pedagogias cujas culturas sejam praticadas em rodas, mas também em redes.

REFERÊNCIAS

AGUDO, Ana Amaro; DELGADO, Manoel Lorenzo; MARTÍNEZ, Tomás Sola. Investigación evaluativa sobre las ciudades educadoras españolas. Análisis del concepto. Aspectos principales del estudio. **Revista Española de pedagogía**, Año LXI, nº226, sept-dic., 2003a, p.489-510. Disponível em: <[http://revistadepedagogia.org/2007](http://revistadepedagogia.org/20070602125/vol.-lxi-2003/n%C2%BA-226-septiembre-diciembre-2003/investigacion-evaluativa-sobre-las-ciudades-educadoras-espanolas.-analisis-del-concepto-aspectos-principales-del-estudio.html)

0602125/vol.-lxi-2003/n%C2%BA-226-septiembre-diciembre-2003/investigacion-evaluativa-sobre-las-ciudades-educadoras-espanolas.-analisis-del-concepto-aspectos-principales-del-estudio.html>. Acesso em: 23.jan.2010.

AGUDO, Ana Amaro; DELGADO, Manoel Lorenzo; MARTÍNEZ, Tomás Sola. Las experiencias desarrolladas por las ciudades educadoras españolas: una tipología. **Enseñanza**, 21, 2003b, 33-76. Disponível em: <http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20327&dsID=experiencias_desarrolladas.pdf>. Acesso em: 23.jan.2010.

AICE (Org.). **Educación y Vida urbana**: 20 años de Ciudades Educadoras. Madrid: Santillana, 2008.

ALLEN, Matthew. Are we yet cyborgs? University students and the practical consequences of human-machine subjectivity. Disponível em: <<http://www.ra.ethz.ch/CDstore/www7/1924/com1924.htm>>. Acesso em: 17.dez.2010

ALVAREZ, Alexandre. Del estado docente a la sociedad educadora. **Revista Iberoamericana de Educacion**, N. 26, Maio-Agosto 2001, p.26-58. Disponível em: <<http://www.campus-oei.org/publicacoes/rie26.htm>>. Acesso em: 16.fev.2009.

ALVES, Nilda (Org.); MACEDO, Elizabeth; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; MANHÃES, Luiz Carlos. **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

AMARAL, Adriana; NATAL, Geórgia; VIANA, Lucina. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. **Revista Famecos/PUCRS**. Porto Alegre, nº 20, dezembro 2008. Acesso em: 27.jan.2010.

AMARAL, Adriana. Autonetnografia e inserção online: O papel do “pesquisador-insider” nas práticas comunicacionais das subculturas da web XVII Encontro da Compós, na UNIP, São Paulo, SP, em junho de 2008. Disponível em: <http://www.compos.org.br/data/biblioteca_315.pdf>. Acesso em: 27.jan.2010.

ANGUS, Tim; COOK, Ian; EVANS, James et al. A Manifesto for Cyborg Pedagogy? **International Research in Geographical and Environmental Education**, Vol, 10, Nº 2, 2001. Disponível em: <<http://www.informaworld.com/index/908038885.pdf>>. Acesso em 17.dez.2010.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo - Educandos e Educa-**

dores: seus Direitos e o Currículo. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.

ASSMAN, Hugo. **Reencantar a Educação:** Rumo à sociedade aprendente. 5.ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

AS PEDAGOGIAS do CPCD. Folha.com. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u348105.shtml>>. Acesso em 21.jan.2011.

BAIRRO-ESCOLA transforma espaços ociosos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=8768>. Acesso em: 11.fev.2011

BALDUÍNO, Antônio. Entrevista com Virgínia Menezes, consultora do MEC e da Unesco para os programas Escola Aberta e Mais Educação (Parte II). Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/notitia/servlet/newstorn.ns.presentation.NavigationServlet?publicationCode=16&pageCode=1397&textCode=13125&date=currentDate>>. Acesso em: 20.mai.2011

BALLARÍN, Monserrat. La Ciudad Educadora. Balance y Desafios. Conferência de Abertura do **X Congresso Internacional de Cidades Educadoras**. Disponível em: <<http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/adjArxiuAc.do?idadj=3389>>. Acesso em: 31.jan.2010.

BARRETO, Raquel Goulart; GUIMARÃES, Glauca Campos; MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; LEHER, Elizabeth Menezes Teixeira. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

BASTOS, Eni S. Todos pela Escola: **Garantindo o Direito de Aprender**. Salvador: Secretaria de Educação, 2011. Disponível em: <http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/documentos/Todos_pela_Escola_garantindo_o_direito_de_aprender.pdf>. Acesso em: 15.fev.2011

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização:** as conseqüências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. São Paulo: Zahar Editor, 2001.

BECK, Ulrich. **Sociedade de Risco:** rumo a uma outra modernidade. São Paulo, Editora 34, 2010.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Mídia-Educação**. 2. Ed.,Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BELLOT, Pilar Filgueiras. Ciudades Educadoras, una apuesta de futuro. In: **Educación y vida urbana:** 20 años de Ciudades Educadoras. Madrid: Santillana, 2008, p.19-21.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Escola Aprendente:** Para além da Sociedade da Informação. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PIKANÇO, Alessandra de Assis. Construindo novas educações. In: PRETTO, Nelson DE Lucca. **Tecnologia e novas educações**. Col. Educação, Comunicação e Tecnologia, Volume I. Salvador: Edufba, 2005.

BORDAS, Miguel Angel; SILVA, Maria Cecília de Paula e. **O indivíduo coletivo: reflexões e contrapontos nas utopias da constituição do indivíduo comunitário e suas manifestações**. In: TENÓRIO, Robson; LORDELLO, José Albertino (Orgs.). **Formação pela pesquisa**. Salvador: Edufba, 2008, p. 39-54.

BOSCH et al. Ciudades Educadoras – Congressos Internacionais. In: **Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras**. Madrid: Santillana, 2008, p.266-293.

BOURDIEU, Pierre. **A causa da ciência** - Como a história social das ciências sociais pode servir ao progresso das ciências. Revista Política & Sociedade. Florianópolis: UFSC, N. 1, setembro-2002. Disponível em URL: < <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/4937/4295>>. Acesso em 16.fev.2009

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 9394/96. Disponível no Portal do MEC: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 21.jan.2009

BRUNNER, José Joaquín. Educação no encontro com as tecnologias. In:TEDESCO, Juan Carlos (Org.). **Educação e Novas Tecnologias: esperança ou incerteza**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

CABEZUDO, Alicia (2006). Ciudad Educadora, una manera de aprender a vivir juntos... Disponível em: <<http://www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/Ciueduc.pdf>>.

Acesso em: 2.set.2008.

CANCLINI, Nestor García. Comunicaciones, conocimiento y ciudad: un debate intercultural. In: **Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras**. Madrid: Santillana, 2008, p.159-165.

CANEVACCI, Massimo. **Culturas Extremas: mutações juvenis nos corpos das metrópoles**. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

CARDOSO, Carlos Augusto de Amorim. **Didática Urbana: Cotidiano e Espaço Pedagógico**. Disponível em: < www.anped.org.br/reunioes/25/Carlosaugustocardosot04.rtf>. Acesso em: 28.fev.2008.

CARDOSO, Gustavo. **Os media na sociedade em rede**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

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

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede** - a era da informação: economia, socie-

dade e cultura. Vol 1. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003a.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. Disponível em URL: www.fpce.up.pt/ciie/OCE/docs/Cartadascidadeseducadoras.pdf. Acesso em 15.02.2008

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet** – Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003b.

CERI/OCDE. City Strategies for Lifelong Learning. Gottenburg: Suécia. Comitee of City of Gothertburg and Organisation for Economic Co-operation and Development, 1993. Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/3/57/34931642.pdf>. Acesso em: 26.mar.2008.

CHARLOT, Bernard. Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **Sísifo** – Revista de Ciências da Educação, nº 4, out/dez -2007, p.129-136.

CIDADE Escola Aprendiz. Trilhas Educativas. São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/institucional/upload/Instituição_arquivos/Trilhas%20Educativas%20livro.pdf. Acesso em: 15.02.2011.

CLYNES, E. Manfred; KLINE, Nathan S. Cyborg and Space. Disponível em: <http://web.mit.edu/digitalapollo/Documents/Chapter1/cyborgs.pdf>. Acesso em 23.jan.2011.

COOMBS, Philip. H. **A crise mundial da educação**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

COOMBS, Philip. H. **Futuros Problemas Mundiales en la Educación**. Coordinación Nacional para la Plancación de la Educación Superior (CONPES) Secretaría de Educación Pública (SEP). Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES). México, 1982.

CORAZZA, Sandra Mara. O docente da diferença. Disponível em: www.febf.uerj.br/periferia/V1N1/sandra_corazza.pdf. Acesso em: 21.fev.2011.

CORREIA, Teodósia Sofia Lobato. **A pedagogia das cidades e a construção da identidade cidadã**. ANPED, 1998

COUTO, Edvaldo Souza. Políticas do pós-humano: interfaces dos corpos, das sexualidades e das tecnologias digitais. Disponível em: http://www.ded.ufla.br/gt23/trabalhos_32.pdf . Acesso em: 11.dez.2009.

COUTO, Edvaldo Souza; OLIVEIRA, Rosa Meire Carvalho de. et al. Limites e possibilidades da Educação a Distância. Um olhar sobre o sujeito da aprendizagem na evasão de cursos via internet. In: TENÓRIO, Robson; LORDELLO, José Albertino (Orgs.). **Formação pela pesquisa**. Salvador: Edufba, 2008.

COUTO, Edvaldo Souza. **O homem satélite**: Estética e Mutação do corpo na sociedade tecnológica. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2000.

CPCD. Disponível em: <http://www.cpcd.org.br/principal/projetos/sm.html>. Acesso em: 15.nov.2010.

CPCD – Indicadores de Qualidade de Projeto - Disponível em: <http://pt.scribd.com/word/full/2625747?access_key=key-1cmn70829p3tx38drtdo>. Acesso em: 13.out.2010.

CPCD – Projeto “Araçuaí: De UTI Educacional a Cidade Educativa”, Relatório Técnico, jan-mar, 2004. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/2627428/2004-Relatorio-Tecnico-Cidade-Educativa-AracuaiJANMAR04>>. Acesso em: 13.jan.2010.

CPCD. De “UTI Educacional a Cidade Educativa”. YouTube. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=MKFCBCAdAg4>>. Acesso em: 12.jan.2011.

CULTURA e Desenvolvimento: o Programa Bairro-escola da cidade de Nova Iguaçu. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/rad/article/view/1512/1015>. Acesso em: 11.fev.2011

CURY, Jamil Roberto Carlos. Cidadania e Direitos Humanos. In: CURY, Jamil Roberto Carlos; TOSTA, Sandra de Fátima Pereira (Orgs.). **Educação, Cidade e Cidadania**: leituras de experiências socioeducativas. Belo Horizonte: Editora PUCMinas, 2007, p.37-44.

DAGNINO, Evelina. Sociedade Civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: MATO, Daniel (Org.). **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 1994, p.97.

DÉBRAY, Régis. **Vida e morte da imagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DELAUNAY, Geneviève Jacquinet. Novas tecnologias, novas competências. **Revista Educar** n. 31. Curitiba: Editora UFPR, 2008, p. 277-293.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

DIANI, M. & CLARK, J. Alain Touraine. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=Gkg0jpX5JEkC&pg=PA127&lpg=PA127&dq=alan+touraine+diani+e+clarck&source=bl&ots=pIBd5fe4ai&sig=0Jhl9xZa2kuw0M1rp7R853X81cl&hl=pt-BR&ei=AbcrStPvJJ-Mtge3tuG2CA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1>. Acesso em 15.fev.2009.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**. Salvador: MEC/INEP-Centro Educacional Carneiro Ribeiro, 1969.

FAGUNDES, Luciane. Programa Mais Educação é Debatido na Assembléia: Objetivo é garantir turno integral nas escolas públicas. Portal da Assembléia Legislativa do Rio Grande do Sul. Disponível em <<http://www.al.rs.gov.br/ag/NOTICIAS.ASP?txtID>

MATERIA=209581&txtIdTipoMateria=4>. Acesso em: 20.abr.2011

FAURE, Edgar (Org.). **Aprender a ser**. Madrid: Aliança Editorial/Unesco, 1973.

FERNANDES, António Sousa; SARMENTO, Teresa; FERREIRA, Fernando Ilídio. Cidades Educadoras: novas perspectivas das políticas educativas. **IX Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Universidade La Coruña, 2007.

FERRÃO, Maria Eugénia; FERNANDES, Cristiano. O Efeito-Escola e a mudança – Dá para mudar?: evidências da Investigação Brasileira. **REICE** - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2003, Vol. 1, Nº 1, 2003. Disponível em: <<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/FerraoyFernandes.pdf>>. Acesso em 12.fev.2011.

FERREIRA, Rosilda Arruda. Sociologia da Educação: Uma Análise de suas origens e desenvolvimento a partir de um enfoque da Sociologia do Conhecimento. Lisboa: **Revista Lusófona de Educação**, 2006, n.7, p.105-120.

FIALCOFF, Dóris. Entrevista com Jaume Colomer. Eu educo, tu educas. Extra Classe- Sinpro-RS. Disponível em: <http://www.sinpro-rs.org.br/extra/nov_99/educacao_2.htm>. Acesso em: 21.jun.2007

FILMUS, Daniel Fernando. Escuela y Ciudad Educadora: una relación a profundizar. In: **Cidades Educadoras**. Curitiba: Editora UFPR, 1997, p.75-89.

FINO, Carlos Nogueira; SOUSA, Jesus Maria. As TIC redesenhando as fronteiras do currículo. **Revista Educação & Cultura Contemporânea**, 3(2), 53-66 1º Semestre 2005. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá.

FOERSTER, H. von. **Cibernetics of cibernetics**. Biological Computer Laboratory, U. of Illinois, 1974.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 12 Ed., 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FRÓES BURNHAM, Teresinha. Da sociedade da informação à sociedade da aprendizagem: cidadania e participação sócio-política (in) formação do trabalhador. In: **Proceedings CINFORM** - Encontro Nacional de Ciência da Informação VI, Salvador – Bahia, 2005.

FRÓES BURNHAM, Teresinha. Impactos das tecnologias de informação e comunicação na (in)formação do cidadão trabalhador: construindo um quadro teórico-analítico multirreferencial a partir de contribuições da literatura do final do Século XX. **Revista da FAGED**, N. 8, 2004, Salvador: Faculdade de Educação da UFBA, p.65-80.

FRÓES BURNHAM, Teresinha. Sociedade da Informação, Sociedade do Conhecimento, Sociedade da Aprendizagem: Implicações ético-políticas no limiar do século In: LUBISCO, Nídia M. L. BRANDÃO; Lídia M. B. (Org.). **Informação e Informática**. Salvador: Edufba, 2000, p.283-306.

FRÓES BURNHAM, Teresinha. Vazio de significado político-epistemológico na escola pública. In: SOARES, M. B. et al. **Escola básica**. São Paulo: Papirus; CEDES; ANDE; ANPED, 1992. p. 89-102. (Coletânea CBE).

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Uso dos computadores e da internet nas escolas públicas de capitais brasileiras. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: IBOPE/Fundação Victor Civita, 2010. Disponível em: < www.fvc.org.br/estudos.>.

Acesso em 15.dez.2010

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. Disponível em URL: <<http://pt.scribd.com/doc/7017062/A-Escola-Na-Cidade-Que-Educa-Moacir-Gadotti>>. Acesso em: 23.jul.2009

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: Uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro**: Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: Edufba, 2009, p. 13-73.

GAROIAN, C. R., & GAUDELIUS, Y. M. (2001). Cyborg pedagogy: Performing resistance in the digital age. **Studies in Art Education**, 42(4), 333-347. Disponível em: <<http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=5037560589>>. Acesso em: 31.mar.2011.

GASPAR, Jorge; AFONSO, Natércio; ALVES, Teresa. O futuro da Educação em Portugal. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u829.shtml>>. Acesso em: 7.set.2007.

GIBSON, William. **Neuromancer**. 3.ed. 1.reimp. São Paulo, Editora Aleph, 2003.

GIDDENS, Anthony; BECK, Ulrich; LASH, Scott. **Modernização Reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2007.

GIOVANNI, Geraldo di; SOUZA, Aparecida Neri. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. **Revista Educação e Sociedade**, ano XX, nº 67, agosto/99, p.70-111.

GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas em Sala de Aula**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p.85-103.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura Popular e pedagogia crítica: A vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 8. Ed., 2005, p. 93-124.

GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter L. Por uma pedagogia crítica da representação. SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Territórios Con-**

testados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 6. Ed., 2004, p.144-158.

GOHN, Maria da Glória (Org.). A educação não-formal e a relação escola-comunidade. **ECCOS – Rev. Cient.**, UNINOVE, São Paulo, v. 6, n. 2, 2004, p. 39-65.

GOHN, Maria da Glória (Org.) **Movimentos no início do século XXI:** antigos e novos atores sociais. Petrópolis: Vozes, 2003.

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

GONZALEZ & TRILLA. Pedagogías de la Modernidade y discursos posmodernos sobre la educación. Universidad de Barcelona. **Revista de Educación**, N. 336, p.219-248. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_13.pdf>. Acesso em: 3.mar.2009.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas em Sala de Aula.** 7.ed. Rio de Janeiro: Vozes Editora, 2008, p.208-243.

GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas em Sala de Aula.** 7.ed. Rio de Janeiro: Vozes Editora, 2008, p.178-189.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. **Micropolítica:** Cartografias do desejo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GUERRA, Rosângela **Álbum de Histórias.** Araçuaí: De UTI Educacional a Cidade Educativa. São Paulo: Imprensa Oficial; CPCD, 2005.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização:** do fim do território à multi-territorialidade. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

HAESBAERT, Rogério; BRUCE, Glauco. A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari. In: **GEOgraphia.** Ano IV, N. 7 (7-31), Niterói, UFF/UFG, 2002.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminino e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu** (5), Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 1995, p.7-41. Disponível em: <<http://www.ifch.unicamp.br/pagu/sites/www.ifch...br.../pagu05.02.pdf>>. Acesso em: 18.dez.2010.

HARAWAY, Donna. Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century. In: HARAWAY, Donna. *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature* (New York; Routledge, 1991), p.149-181. Disponível em: <<http://www.stanford.edu/dept/HPS/Haraway/CyborgManifesto.html>>. Acesso em: 18.dez.2010.

HILDAGO, Ana Maria. **Gestão e Currículo**: fundamentos políticos e epistemológicos dos projetos Escola Cidadã e Cidade Educadora. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

HUGHES, Christina, Malcolm, TIGHT (1995). **The myth of learning society**. British Journal of Educational Studies, vol. 43, n.º 3, p.290-304.

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JARETA, Gabriel. Mais tempo pra quê? Revista Educação, n. 156, Abr./2010. Disponível em: < <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12876>>. Acesso em: 07.jan.2011

KEARNEY, Paul. Cognitive Callisthenics: do FPS computer games enhance the player's cognitive abilities? Disponível em: <<http://www.digra.org/dl/db/06276.14516.pdf>>. Acesso em: 18.dez.2010.

KERKCHOVE, Derrick de. **A pele da cultura**. Lisboa: Relógio D'água, 1997.

KUCHLER, Adriana. A cidade que educa. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u829.shtml>>. Acesso em 7.set.2007.

KUNZRU, Hari. You Are Cyborg. Disponível em: <<http://www.wired.com/wired/archive/5.02/ffharaway.html?pg=7&topic=>>>. Acesso em: 23.jan.2011.

LEMOS, André. Ciberespaço e tecnologias móveis: Processos de Territorialização e Desterritorialização na Cibercultura (2006). Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/territorio.pdf>>. Acesso em: 11.dez.2010.

LEMOS, André. Nova esfera Conversacional. In: KUNSCH, Dimas; SILVEIRA, Sergio Amadeu da et al. **Esfera pública, redes e jornalismo**. Rio de Janeiro: Ed. E-Papers, 2009, p. 9-30.

LEMOS, André. Cidade e mobilidade: telefones celulares, funções pós-massivas e territórios informacionais. **Matrizes**, N. 1, p.121-137, outubro 2007. Disponível em: <<http://www.andrelemos.info/artigos/Media1AndreLemos.pdf>>. Acesso em: 7.dez. 2010.

LEMOS, André. Bodynet e netcyborgs: sociabilidade e novas tecnologias na cultura contemporânea (1996). Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/7093168/bodynetsandrelemos>>. Acesso em: 9.set.2010.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**: São Paulo: Editora 34, 1999.

LEVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: Por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

LÉVY, Pierre. **A máquina universo**: Criação, cognição e cultura informática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LIBÂNEO, Carlos Alberto. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUIZA Torres. Secretária geral e diretora da AICE visitam SMEC. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/noticias-modelo.php?...>>. Acesso em: 11.mar.2008

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica: Etnopesquisa-Formação.** Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Chrysallís: Currículo e Complexidade.** 2. Ed. Salvador: Edufba, 2005.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial.** 2. Ed. Salvador: Edufba, 2004.

MACHADO, Uirá. As pedagogias do CPCD. Entrevista com Tião Rocha. Folha.Com Editoria Saber. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u348105.shtml>>. Acesso em: 15.nov.2010.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa.** 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

MAGALHÃES, Alexandre Sanches. O internauta brasileiro quer se comunicar (2005). Disponível em: <<http://www.emarket.ppg.br/index.asp?InCDMateria=3775>>.

Acesso em: 07.fev.2010

MANOJ, R.V. Cybofree: cyborgs, fantasy, reality, ethics and education. Disponível em: <<http://ieet.org/index.php/IEET/more/1551/>>. Acesso em: 17.dez.2010.

MARAGALL, Pasqual. La ciudad de las personas. In: **Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras.** Madrid: Santillana, 2008, p.15-16.

MARQUES, Ana Paula & MOREIRA, Rita. Cidades Educadoras: Transferibilidade de Boas Práticas para os municípios do Eixo Atlântico. Braga: **Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**, 2009, p. 1754-1768

MATTERN, Friedmann. Ubiquitous Computing: Scenarios for an informatized world. Disponível em: <<http://www.mediamob.co.kr/FDS/.../2007/0523/.../ECCMattern>

UbicompEng.pdf>. Acesso em: 7.dez.2010.

MATURANA, Humberto & VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do conhecimento humano.** Campinas: Editora Psy II, 1995.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

MCLAREN, Peter. Professores devem assumir o papel de “novos agents da esperança”. Entrevista a Jorge Costa. A página da Educação, nº 180, jul. 2008, p. 21 a

24. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=180&doc=12700&mid=2>>. Acesso em: 18.jun.2009.

MCPHEETERS, Dallas. Cyborg Learning Theory: Technology in Education and the Blurring of Boundaries. **World Future Review**, December-January 2010. Disponível em: <http://www.wfs.org/upload/PDFWFR/WFR_DecJan2010_McPheeters.pdf>. Acesso em: 18.dez.2010.

MEC. A política de Educação Integral no Brasil: Programa Mais Educação (2010). Disponível em: <<http://www.slideshare.net/Cenpec/apresentao-jaqueline-moll-mais-educacao>>. Acesso em: 15.jan.2011.

MEC. Apresentação do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) ao MEC. Apresentação em ppt. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/edic/466/pde.pdf>>. Acesso em: 15.fev.2011.

MEC/SECAD. Programa Mais Educação, Cartilha Passo-a-Passo. Brasília, 2009b, 31p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_mais_educacao.pdf>. Acesso em: 15.out.2010.

MEC/SECAD. **Programa Mais Educação**: uma estratégia para Implantar a Educação Integral no Brasil. Apresentação em ppt. Brasília, janeiro de 2009a.

MEIRINHOS, Manuel Florindo Alves. **Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem a distância**: estudo de caso no âmbito da formação contínua. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade Federal do Minho, Braga, 2006, 362 f.

MINISTÉRIO DA CULTURA. Programa Mais Educação. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/2007/05/07/programa-mais-educacao/>>. Acesso em: 20.mai.2011.

MOCHIUTE, Talita. MEC ampliará programa Mais Educação em 2010. Disponível em: <<http://aprendiz.uol.com.br/content/coshofribr.mmp>>. Acesso em: 20.mai.2011

MOLL, Jacqueline (Org.). **Caderno Rede de Saberes Mais Educação**. Brasília: MEC/SECAD, 2009a.

MOLL, Jacqueline (Org.). **Cadernos de Educação Integral**. Brasília: MEC/SECAD, 2009b.

MOLL, Jaqueline. La ciudad y sus caminos educativos: escuela, calle e itinerarios juveniles. In: **Educación y vida urbana**: 20 años de Ciudades Educadoras. Madrid: Santillana, 2008, p.215-226.

MOLL, Jaqueline. Reinventar a escola dialogando com a comunidade e com a cidade: Novos Itinerários Educativos. **Revista Pátio**. Ano VI, n. 24, nov./2002-jan./2003, Porto Alegre: Artmed, p.58-61.

MONTARDO, Sandra Portella; PASSERINO, Liliana Maria. Estudo dos Blogs a partir da netnografia: possibilidades e limites. CINTED-UFRGS – **Novas Tecnologias na Educação**, V. 4 Nº 2, Dezembro, 2006. Disponível em: < se-

er.ufrgs.br/renote/article/view/14173>. Acesso em: 11.fev.2007.

MONTARDO, S. P., ROCHA, P. J. Netnografia. Incursões metodológicas na cibercultura. Revista E-compós, 2005, v.4, Brasília. Disponível em URL: http://boston.braslink.com/compos.org.br/e%2Dcompos/adm/documentos/dezembro2005_paula_sandra.pdf Acesso em 11.fev.2007.

MORAVEC, Hans. **The future of robot and human intelligence**. London: Harvard University Press, 1988.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: **Indagações Sobre Currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica (Org.), 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 6. ed., 2004, p. 184-202.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: Uma introdução. In: Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 8. Ed., 2005, p. 7-37.

MORIN, Edgar. **Cultura de Massas no século XX: O Espírito do Tempo I – Neurose**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 7. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2007.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. Ed. Porto Alegre: Instituto Piaget, 2003.

NÓVOA, António. As instituições escolares em análise. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto Inovação Educacional, 1996. Disponível em: <<http://www2.dce.ua.pt/docentes/ventura/ficheiros/documpdf/ant%20n%20voa.pdf>>. Acesso em: 17.fev.2011.

OCDE/CERI. Schooling for tomorrow. Disponível em: <http://www.oecd.org/document/6/0,3343,en_2649_35845581_38981601_1_1_1_1,00.html>. Acesso em: 02.mar.2009

O GLOBO E AGÊNCIA BRASIL - Pisa 2009: Brasil está entre os países que mais evoluíram na educação, mas ainda ocupa as últimas posições no ranking internacional. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2010/12/06/pisa-2009-brasil-esta-entre-os-paises-que-mais-evoluiram-na-educacao-mas-ainda-ocupa-as-ultimas-posicoes-no-ranking-internacional-923204200.asp>>. Acesso em: 13.nov.2010.

O GLOBO ONLINE. Programa Mais Educação Conta com Adesão de 15 mil escolas. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2011/05/09/programa-mais-educacao-conta-com-adesao-de-15-mil-escolas-924412570.asp>>. Acesso em:

20.mai.2011

OLIVEIRA, Rosa Meire Carvalho de Oliveira. **Diários íntimos, mundos privados**: Diário íntimo como gênero discursivo e suas transformações na contemporaneidade. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Comunicação, Dissertação de Mestrado defendida em fev/2002, 219 p.

OLIVEIRA, Rosa Meire Carvalho de Oliveira. A inclusão digital como promessa de desenvolvimento: um olhar sobre o movimento dos telecentros e sua presença no Equador e na Bahia. In: **Bahia Análise e Dados**. V. 14, n. 4, mar./2005, p. 807-818.

OLIVEIRA, Rosa Meire Carvalho de. Aprendizagem Mediada e Avaliada por Computador: a inserção dos blogs como interface na educação. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (Orgs.). **Avaliação da Aprendizagem em educação on-line**. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 333-346.

OLIVEIRA, Rosa Meire Carvalho de. Interfaces colaborativas e educação: o uso do blog como potencializador do processo de avaliação. In: DIAS, Paulo; OSÓRIO, António José (Orgs.). **Ambientes educativos emergentes**. Braga, Portugal: Universidade do Minho – Centro de Competência, 2008, p. 101-118.

OLIVEIRA, Rosa Meire Carvalho de. O ciberespaço e a escrita de si na contemporaneidade: repete o velho, o novo blog? In: AMARAL, Adriana; RECUERO, Raquel; MONTARDO, Sandra. **BLOGS.com**. São Paulo: Momento Editorial, 2010, p.55-74.

O MUNDO e a Corporação: quando a mobilidade muda cenários. **Revista Mundo Corporativo**, n. 31, jan-mar 2011, p. 41-42.

PEPPEREL, 1995. The Posthuman Manifesto. Disponível em: <<http://www.robertpepperell.com/Posthum/cont.htm>>. Acesso em: 17.dez.2010.

O'REILLY, TIM. O que é Web 2.0: Padrões de design e modelos de negócios para a nova geração de software (2005). Disponível em: <http://flaudizio.com.br/files/o-que-e-web-20.pdf>> . Acesso em: 06.mar.2010.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez Editora, 2005

PEREIRA, Elandia Aparecida. Diferenças entre o programa Mais Educação e Mais tempo na Escola: estudo de caso. Disponível em: <[http://educacaointegral.](http://educacaointegral.wordpress.com/2011/04/25/diferencas-entre-o-programa-mais-educacao-e-mais-tempo-na-escola-estudo-de-caso/)

[wordpress.com/2011/04/25/diferencas-entre-o-programa-mais-educacao-e-mais-tempo-na-escola-estudo-de-caso/](http://educacaointegral.wordpress.com/2011/04/25/diferencas-entre-o-programa-mais-educacao-e-mais-tempo-na-escola-estudo-de-caso/)>. Acesso em: 20.mai.2011

PETTA, Eduardo. **Criar e Ensinar Oportunidades**: "Tião (Roda) Rocha". Belo Horizonte: CPCD: Dez/08.

PINTO, F. Cabral. **Cidadania, sistema educativo e cidade educadora**. Porto Alegre: Instituto Piaget, 2004. (Coleção Horizontes Pedagógicos).

PLATÃO. **Coleção Os Pensadores**. 2.ed. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1999.

POZO, Joan Manuel del. El concepto de ciudad educadora, hoy. In: **Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras**. Madrid: Santillana, 2008, p.25-33.

PRENSKY, Marc. The 21st-Century Digital Learner: How tech-obsessed iKids would improve our schools. Disponível em: <<http://www.edutopia.org/ikid-digital-learner-technology-2008>>. Acesso em: 17.jan.2011.

PRETTO, Nelson De Lucca. **A linguagem dos jovens na contemporaneidade: aplausos ou censura? Revista Presente, Ano XVII, n. 65, Ago-Nov., Salvador, 2009**. Disponível em: <<http://nelsonpretto.wikispaces.com/Revista+Presente>>. Acesso em: 8.abr.2011.

PRETTO, Nelson De Lucca. Educações e culturas: em busca de aproximações. In: GARCIA, R. L., ZACCUR, E.; GIAMBIAGI, I. (Orgs.) **Cotidiano: diálogos sobre diálogos**. Rio de Janeiro: DP&A., 2005c, p.133-148.

PRETTO, Nelson De Lucca. **Uma escola sem/com futuro**. São Paulo: Papirus, 2008.

PRETTO, Nelson De Lucca. Geração alt-tab deleta fronteiras na educação. Entrevista a Lia Ribeiro Dias. Revista Arede, jul./2006. Disponível em: <http://www.ici.ufba.br/twiki/pub/Pretto/AredeEntrevistajul06/pretto_arede.pdf>. Acesso em: 10.abr.2007

PRETTO, Nelson De Lucca . Espaço Aberto: Formação de professores exige rede. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago 2002, Nº 20, p. 121-156. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a10.pdf>>. Acesso em: 12.abr.2005a

PRETTO, Nelson De Lucca. **Tecnologias e novas educações**. Salvador, Edufba, 2005b, p. 217-230.

PRETTO, Nelson De Lucca. Estudo errado: educação em tempos de pós-modernidade. In: PRETTO, Nelson De Lucca (Org.). **Globalização e Educação**. Porto Alegre: Unijuí, 1999, p. 98-114.

PROJETO Sementinha. Disponível em: <<http://www.cpcd.org.br/principal/projetos/sm.html>>. Acesso em: 27.nov.2010.

PROJETO Ser Criança. Disponível em: <<http://www.cpcd.org.br/principal/projetos/sc.html>>. Acesso em: 15.jan.2011.

QUEVEDO, Luis Alberto. El telefono móvil se está transformando en un medio de comunicacion. Educared. Biblioteca digital. Disponível em: <http://www.educared.org.ar/biblioteca/dialogos/entrevistas/entrevista_aquevedo.as>. Acesso em: 8.abr. 2011.

RAMAL, Andréa Cecília. **Avaliar na Cibercultura**. Porto Alegre: Revista Pátio, n. 12, fev./2000, p.22-26.

REIMER, Everett. A escola está morta: alternativas em educação. 2. ed. Rio de Ja-

neiro: Francisco Alves, 1979. (Série Educação em Questão).

REVISTA CARTA CAPITAL. Caderno de Sustentabilidade – Carta na Escola. 4 ed. Invenções de um roseano. Brasília, 2008.

REVISTA **Globo Rural**. O homem da Roda. Ed. 263, set. 2006.

RIBEIRO, Sergio Costa. A pedagogia da repetência. In: Estudos Avançados, Vol. nº 12. São Paulo: mai-ago, 1991. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 11.jan.2011.

RIBEIRO, José Carlos; LEITE, Luciana; SOUSA, Samille. Notas sobre aspectos sociais presentes no uso das tecnologias comunicacionais móveis contemporâneas. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tania (Orgs.). **Educação e Contemporaneidade**: Pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: Edufba, 2009, p. 185-201.

RICCI, Rudá. Vinte anos de Reformas Educativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, enero-abril, n. 3, Madrid, Espanha, 2003, p.91-120. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie31a03.htm>>. Acesso em> 10.ago.2010.

ROCHA, Everardo et al. Tempo livre é tempo útil: gadgets, entretenimento e juventude. Disponível em: <http://compos.com.puc-o.br/.../gt11_everardo_rocha_claudia_pereira_ana_carolina_balthazar.pdf>. Acesso em: 15.mar.2011.

ROCHA, Sebastião. CPCD. Disponível em: <<http://www.cpcd.org.br/principal/projetos/sm.html>>. Acesso em: 15.nov.2010.

ROCHA, Sebastião. De “UTI Educacional a Cidade Educativa”. CPCD. YouTube. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=MKFCBCAdAg4>>. Acesso em: 12.jan.2011.

ROCHA, Sebastião. Pedagogia da Roda. CPCD (2006). YouTube. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=bJ2zes4vb_M&feature=related>. Acesso em: 12.jan.2011.

ROCHA, Sebastião. Sua Majestade o Folclore. Entrevista a Vitor Casimiro. Portal Aprende Brasil, set./2001. Disponível em: <<http://www.aprendebrasil.com.br/entrevistas/entrevista0071.asp>>. Acesso em: 15.abr.2010

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. Disponível em: <http://www.4shared.com/document/lnR4pV1X/Anlise_de_Conteudo_e_Analise_do_.html>. Acesso em 11.jan.2011.

ROSA, Sergio. O Tic-Tac das tecnologias sustentáveis. 2008. Disponível em: <<http://www.overmundo.com.br/overblog/o-tic-tac-das-tecnologias-sustentaveis>>. Acesso em: 13.jan.2010

SALES, Shirlei Rezende. **Orkut.com.escol@**: currículos e ciborguização juvenil. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação

(2010), 229 f.

SANTAELLA, Lúcia. A Aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**, Vol. 2, N. 1 (7 outubro 2010). Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/download/3852/2515>>.

Acesso em 27.nov.2010

SANTAELLA, Lúcia. Cultura tecnológica & o corpo biocibernético. **Revista Digital Interlab**, n. 2, São Paulo, 1998. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/cos/interlab/santaell/index.html>>. Acesso em 30.jan.2011.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. 2.ed. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. Pós-humano: por quê?. **Rev. USP**, São Paulo, n. 74, ago. 2007. Disponível em: <[http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=](http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-99892007000200010&lng=pt&nrm=iso)

[sci_arttext&pid=S0103-99892007000200010&lng=pt&nrm=iso](http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-99892007000200010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10. abr. 2011.

SANTOS, Edméa. Educação *on-line* como campo de pesquisa-formação: potencialidades das interfaces digitais. In: SANTOS, Edméa; ALVES, Lynn (Orgs.). **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: E-papers, 2006.

SANTOS, Milton. **Território e sociedade**: entrevista com Milton Santos. 2. ed. 3. reimp. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2007.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**: Globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

SASSEN, Saskia. Documentos Finales Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras. VVAA. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1991. Pág 53-75. Disponível em: < <http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubDocumentsAc.do>>. Acesso em: 11.fev.2009.

SILVA, Ana Maria Costa e. **Formação, Percursos e Identidades**. Coimbra: Quarteiro Editora, 2003.

SILVA, Bento. **Ecologias da comunicação e contextos educacionais**. Revista Educação & Cultura Contemporânea, v. 2, n. 3 (jan./jun. 2005), p. 31-51.

SILVA, Manuel António Ferreira da. A educação num contexto de hegemonia ideológica neoliberal. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, p.206-242, jan/jun 2007. Disponível em: <[http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/manuelsilva .pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/manuelsilva.pdf)>. Acesso em: 23.mai.2009.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In:

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas em Sala de Aula**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p.190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Nós, ciborgues: o corpo elétrico e a dissolução do humano. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000. Disponível em: <<http://www.autenticaeditora.com.br/download/capitulo/20090929103328.pdf>>. Acesso em: 9.abr.2011.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. Exclusão digital: **A miséria na era da informação**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2003.

SIMÕES, Jorge Manuel Salgado. **Cidades em redes e redes de cidades**: O movimento das cidades educadoras. Dissertação de mestrado. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, 2010, 116 f.

SIMON, Roger I. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas em Sala de Aula**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p.61-84.

SMALL, Gary. Your Brain on Google: Patterns of Cerebral Activation during Internet Searching. **American Association for Geriatric Psychiatry**, 17:2, February 2009, p.116-126. Disponível em: <<http://www.psychologytoday.com/files/attachments/5230/136.pdf>>. Acesso em: 15.dez.2010.

SOARES, José Fernandes (Coord.). Escola eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Universidade de Minas Gerais/Faculdade de Educação, 2002. Disponível em: <<http://www.game.fae.ufmg.br/eficaz.pdf>>. Acesso em: 5.jan.2011.

SORJ, Bernard. **Brazil@digitaldivide.com**: Confronting Inequality in the Information Society. Brasília: Jorge Zahar Editor/Unesco, 2003

SOUZA E SILVA, Adriana de. Do Ciber ao Híbrido: Tecnologias móveis como interfaces de espaços híbridos. In: ARAÚJO, Denize Correa (Org.). **Imagem (Ir)realidade**: Comunicação e Cibermídia. Porto Alegre: Sulina, 2006, p.21-51.

STERLAC. Zoomies & cyborgs: The Cadaver, the Comatose & the Chimera. Disponível em: <www.stelarc.va.com.au/documents/zombiesandcyborgs.pdf>. Acesso em: 23.jan.2011.

STONE, Linda. Beyond Simple Multi-Tasking: Continuous Partial Attention. Disponível em: <<http://lindastone.net/2009/11/30/beyond-simple-multi-tasking-continuous-partial-attention/>>. Acesso em: 3.mar.2011.

SUBIRATS, Marina. Ciudad educadora: un proyecto cargado de futuro. **Revista Tribuna Aberta**. CEE Participacion educativa, n. 6, noviembre 2007, p. 51-59.

TAPSCOTT, Don. **Geração Digital**: A crescente e irreversível ascensão da Geração Net. São Paulo: Makron Books, 1999.

TEDESCO, Juan Carlos. **Educar na Sociedade do Conhecimento**. Araraquara, SP: Junqueira&Marim editores, 2006.

TEDESCO, Juan Carlos. Os fenômenos de segregação e exclusão social na sociedade do conhecimento. **Caderno de Pesquisa**, nº 117, 2002, p.13-22. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15550.pdf>>. Acesso em: 24.abr.2009.

TEODORO, António. **Globalização e Educação: Política Educacional e novos modos de governação**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

TORRES, R. M. A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. **Revista Pátio**, nº 24: Comunidades de Aprendizagem, ano VI, p.22-25, nov. 2002/jan.2003.

TOSCHI, Mirza Seabra. O professor e a comunicação: que professor é este? In: PORTO, Tânia Maria Esperon (Org.). **Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas**. Araraquara: JM Editores, 2003, p.111-119.

TRILLA-BERNET, Jaume. Ciudades Educadoras: Bases Conceptuales. In: ZAINKO, Maria Amelia Sabbag (Org.). **Cidades Educadoras**. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

TRILLA-BERNET, Jaume. **Otras educaciones**. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa. Anthropos, Barcelona, 1993.

TRIVINHOS, Eugênio. Epistemologia em ruínas: a implosão da Teoria da Comunicação na experiência do ciberespaço. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Jurmir Machado da (Org.). **Para Navegar no Século 21: tecnologias do imaginário e cibercultura**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Sulina/Edipucrs, 2003.

TRIVINÕS, Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas, 2007.

VILLAR, Maria Belén Caballo Villar. **A Cidade Educadora: Perspectiva de Organização e Intervenção Municipal**. Porto Alegre: Instituto Piaget, 2001.

VINTRÓ, Eulália. Educação, escola, cidade: o Projeto Educativo da cidade de Barcelona. In: GÓMEZ-GRANELL, Carmen; VILA, Ignacio (Orgs.). **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.37-55.

VIRILIO, Paul. **O espaço crítico**. 3. reimp. São Paulo: Editora 34, 2005.

WARSCHAWER, Cecília. **Rodas em Rede: Oportunidades formativas na escola e fora dela**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

WEISER, M. The Computer for the 21st Century (1991). Disponível em: <<http://www.ubiq.com/hypertext/weiser/SciAmDraft3.html>>. Acesso em: 12.dez.2010.

WERTHEIN, Jorge & CUNHA, Célio da. Fundamentos da Nova Educação. Brasília: Unesco – **Cadernos de Educação**, Vol. 5, fev/2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129766por.pdf>>. Acesso em: 11.jun.2008.

WIENER. Norbert. Cybernetics. **Scientific American**, n. 179 (1948), p.14-18.

YARZÁBAL, Luis. La vision del Cresac sobre el desarrollo de ciudades educadoras en América Latina. In: ZAINKO, Maria Amelia Sabbag (Org.). **Ciudades educadoras**. Curitiba: Editora UFPR, 1997, p. 165-174