



# Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



**Volume XIV, n. 17, set. 2020**  
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

## **EIXO 17 - EDUCAÇÃO E PESQUISA EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS.**

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2020.14.17.09>

Recebido em: **07/08/2020**

Aprovado em: **10/08/2020**

CRIANÇA E ESPAÇO PÚBLICO NO CONTEXTO DAS CIDADES EDUCADORAS;  
CHILDREN AND PUBLIC SPACE IN THE CONTEXT OF EDUCATING CITIES;  
Niños(AS) Y ESPACIO PUBLICO EN EL CONTEXTO DE LAS CIUDADES  
EDUCADORAS

ROBERTHA GEORGYA GALDINO DE BARROS

<https://orcid.org/0000-0003-2273-055X>

GICÉLIA MENDES DA SILVA

## RESUMO

Este artigo propõe apresentar algumas reflexões teóricas referentes à pesquisa de tese “Infâncias Urbanas: a construção da cidadania crítica a partir do espaço público”, que está sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal de Sergipe - Prodemá UFS. A pesquisa recebeu parecer favorável sob o número 3.317.819 emitido pelo Conselho de Ética de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - CEP em 10 de maio de 2019. Este texto discute, especificamente, a relação criança e espaço público dentro da pluralidade de sentidos atribuídas a essas duas categorias nos diversos campos do conhecimento, tendo como base o conceito de Cidades Educadoras. O percurso metodológico inicia-se a partir de algumas aproximações teóricas que se conectam à relação criança, cidade, espaço público e educação para, então, discutir o conceito de Cidades Educadoras. Compreendemos, assim, que a relação da criança com a cidade amplia a possibilidade de um posicionamento mais crítico desse sujeito social e político, já que a relação com a cidade entra na sua formação integral no sentido proposto pelo conceito de Cidades Educadoras.

Palavras-chave: Criança, Cidade, Espaço Público

## ABSTRACT

This article proposes some theoretical reflections regarding the research “Urban Childhoods: the construction of critical citizenship from the public space” that has been developed with the Postgraduate Program in Development and Environment at the Federal University of Sergipe - Prodemá UFS. The research received a favorable opinion under the number 3.317.819 issued by the Research Ethics Council Involving Human Beings (CEP in Portuguese) on May 10th, 2019. It specifically discusses the relationship between the child and public space within the plurality of meanings attributed to these two categories in the various fields of knowledge, based on the concept of Educating Cities. The methodological path starts from some theoretical approaches connected to the relationship between child, city, public space, and education to then discuss the concept of Educating Cities. Therefore, we understand that the relationship of the child with the city expands the possibility of a more critical positioning of this social and political subject. That is possible because the relationship with the city is part of their integral formation, according to the sense proposed by the concept of Educating Cities.

Keywords: Child, City, Public space

## RESUMEN

Este artículo propone presentar algunas reflexiones teóricas sobre la investigación de tesis "Niñez urbana: la construcción de una ciudadanía crítica desde el espacio público", que se está desarrollando con el Programa de Postgrado en Desarrollo y Medio Ambiente de la Universidad Federal de Sergipe - Prodemá UFS. La investigación recibió un parecer favorable bajo el número 3.317.819 emitido por el Consejo de Ética de Investigación Involucrando Seres Humanos (CEP en portugués) el 10 de mayo de 2019. Discute específicamente la relación entre el(la) niño(a) y el espacio público dentro de la pluralidad de sentidos atribuidos a estas dos categorías en los diversos campos del conocimiento, basados en el concepto de Ciudades Educadoras. El camino metodológico parte de algunos enfoques teóricos que están conectados a la relación entre niño(a), ciudad, espacio público y educación para luego discutir el concepto de Ciudades Educadoras. Por lo tanto, entendemos que la relación del(de la) niño(a) con la ciudad amplía la posibilidad de un posicionamiento más crítico de este sujeto social y político, ya que la relación con la ciudad entra en su formación integral en el sentido propuesto por el concepto de Ciudades Educadoras.

Palabras-clave: Niño(a), Ciudad, Espacio público

## INTRODUCAO

Desde a Antiguidade o espaço público ocupa um papel central na educação das pessoas. Plutarco afirmava que a cidade era um mestre (FERNANDES, SARMENTO e FERREIRA, 2007). Crianças e jovens aprendiam através do espaço público com os chamados “paidagogos”, que se encarregava de acompanhá-los de casa até a escola. Dessa trajetória descortinavam-se as primeiras reflexões e impressões sobre o mundo a sua volta, sobre a vida cotidiana.

Conforme afirma o geógrafo Milton Santos (1987, p.126), “as cidades têm um grande papel na criação dos fermentos que conduzem a ampliar o grau de consciência. Por isso é um espaço de revelação”. Compartilhando desta reflexão, afirmamos que a cidade é um espaço que guarda a potência de formar o sujeito, o que implica considerar que o sujeito se situa social e historicamente e que sua formação é uma construção cotidiana.

Na mesma linha da reflexão de Santos (1987), Benévolo (1980, p. 9) indica que “a exigência da educação vale para todos os cidadãos, que deveriam aprender a compreender – sistemática e historicamente – o ambiente físico em que vivem: a ler e escrever o mundo dos discursos, de modo a poder discuti-lo, modificá-lo e não apenas suportá-lo passivamente”. Assim, ao tempo que abriga essa função educativa, a cidade pode atuar no desenvolvimento de uma educação de base, bem como um ambiente importante para a formação integral do sujeito.

E a cidade é ela própria, resultado da produção social coletiva e política do espaço. Raquel Rolnik (1995) destaca que há uma luta cotidiana pela apropriação do espaço urbano que corrobora a dimensão político-administrativa. Isso fica mais visível durante as grandes manifestações civis, quando o espaço público deixa de ser apenas cenário de circulação do dia-a-dia e passa a ser palco de lutas sociais. Nessa concepção, a cidade se expande e passa também a ser entendida “pela dinâmica do território construído, pelo pulsar da vida cotidiana, pela possibilidade de exercício da cidadania ativa, que exercita o direito de uma prática de vida coletiva e pública” (CAVALCANTI, 2002, p. 193).

A construção do estilo de vida urbano, assim, ocorre pela dimensão coletiva, posto que a cidade é o *locus*, por excelência, das mudanças advindas das transformações sociais e políticas. Não como receptáculo passivo, mas como produtora de novas formas de sociabilidade e interação social (VELHO, 1995).

Uma reflexão importante, portanto, refere-se à relação do espaço público na cidade com o próprio meio urbano, sua morfologia e formas de apropriações. Destaca-se, com efeito, que esta relação se encontra intimamente ligada a aspectos físicos (naturais e/ou construídos), caracterizados pelo desenho de formas, que, muitas vezes, além de representarem os espaços públicos a que se destinam, passam a corresponder à imagem de determinado lugar na cidade (MENDONÇA, 2007). No entanto, cabe reconhecer a presença dos aspectos socioeconômicos e o elemento tempo, inerentes à construção destas formas, bem como os aspectos simbólicos.

Um segundo aspecto nesse reconhecimento é marcar a ideia de espaço público proposta neste texto. Que se alinha à relação seminal espaço e poder, como *locus* de pertencimentos com múltiplas possibilidades de vínculos e atribuições de significados. Assim, a noção aqui utilizada ampara-se na análise de Leite (2010, p. 84):

a uma categoria analítica da sociologia que o vê como um espaço interativo construído a partir das interfaces entre espaço e ação. Embora se constitua no espaço urbano, é possível entender o espaço público como algo que ultrapassa a rua; como um conjunto de práticas que se estruturam num certo lugar. Como espaço social, um espaço público não existe a priori apenas

como rua (que, ao contrário, é sempre rua, vazia ou não), mas se estrutura pela presença de ações que lhe atribuem sentidos (...) o espaço público como uma categoria sociológica constituída pelas práticas que atribuem sentidos diferenciados e estruturam díspares lugares, cujos usos das demarcações físicas e simbólicas no espaço os qualificam e lhes atribuem diferentes e assimétricos sentidos de pertencimento, orientando ações sociais e sendo por elas delimitados reflexivamente.

Com efeito, os contornos do espaço público encontram-se, necessariamente, vinculados às articulações dos interesses sociais e econômicos, envolvendo neste sentido, necessariamente, os sujeitos, seus desejos e interações, ou seja, espaço e ação. Assim, estes, independente das relações que formam na construção do ambiente urbano, manifestam-se de diferentes formas quando da apropriação do espaço. Deste modo, segundo Mendonça (2007), as possibilidades de uso indicadas diretamente pelo ambiente urbano construído e as possibilidades conformadas a partir dele, são formadas e adaptadas de acordo com as necessidades imediatas ou os desejos e intenções não satisfeitos na construção do ambiente

Feitas as primeiras aproximações entre cidade, educação e espaço público, avançaremos para a próxima categoria, criança. Para localizar o sujeito criança neste trabalho, utilizamos a denominação basilar dada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) como meninos e meninas de até 12 anos de idade incompletos, que no Brasil representa 19,7% da população, segundo o censo demográfico realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Conforme levantamento de pesquisas envolvendo a temática criança e ambiente realizadas no âmbito do Prodema UFS, que se caracteriza por desenvolver pesquisas científicas inter e transdisciplinares no campo das ciências ambientais, a maioria das crianças associa e percebe o ambiente como um lugar para viver (GOIS e SOARES, 2014). Essa reflexão diz muito sobre socialização na temática criança, espaço público e educação.

No campo da sociologia, sob a ótica de teorias clássicas como a de Durkheim (1963, p. 236), o “processo de socialização é a partir de uma ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social”. A reflexão do autor marca bem uma atmosfera das ciências sociais preocupada em introjetar na criança, certos estados orientados por determinado modelo de sociedade, afinal, para o autor, “a sociedade é uma consciência coletiva que precisa ser introduzida dentro da alma da criança”.

Os estudos sobre criança e espaço público, colocando-a como “protagonista” na construção da análise, ou seja, em primeiro plano, é bem recente no Brasil. Nas ciências sociais esse processo começou a despontar a partir dos anos 1990. Antes disso, a temática era tratada basicamente pelos campos da educação e da psicologia, obviamente, por perspectivas diferentes e complementares.

Para Jens Qvortrup (2015), a rede de proteção no entorno da criança contemporânea diz muito a respeito das expectativas sociais que as consideram “incapazes” e, com isso, reforça o discurso de que elas precisam ser protegidas a todo custo. A presença ameaçadora de automóveis na cidade, por exemplo, tem pautado essa rede de proteção, porque constituem “uma ameaça ao direito de ir e vir das crianças e a seu acesso legítimo às áreas urbanas – onde elas, de fato, vivem como cidadãs. (Qvortrup, 2015, p. 14).

Müller e Ferreira Nunes (2014) discutem outros aspectos importantes ao debate, que se conectam à questão retratada acima. Os autores trazem a ideia de como os centros das grandes cidades brasileiras, caracterizados pela presença massiva de serviços com pouca moradia, pouca circulação de pessoas à noite e nos fins de semana hostilizam mais a rua, ou seja, “no Brasil, as ruas das médias e grandes cidades nos remetem, por vezes, a uma ideia de violência, estabelecendo uma ruptura entre a esfera pública e a esfera privada” MÜLLER E FERREIRA NUNES (2014, P. 654)

Voltando a Qvortrup (2015), a qualidade das infâncias cercadas de preocupações é afetada na medida em que as crianças deixam de ter experiências que se qualificam como oportunidades de conhecer a cidade, o bairro, a história do lugar. As possibilidades de criar intimidade com o mundo ao seu redor podem oferecer todo um repertório de experiências e vivências. Há, nesse movimento de proteção, um certo sentido de “negar” a presença, a integração da criança com a cidade. O que nos parece ser uma via usual de “solucionar” conflitos no espaço público que possam “ameaçar” a criança. A negação da criança na cidade, é, também, uma negação de experiências e aprendizados.

Como pensar a relação criança e espaço público tendo como noção basilar e fundamental a dimensão coletiva da vida na cidade e, mais, como é possível a ideia de um mundo comum que, segundo Hannah Arendt (1985), faz-nos transcender para além da esfera privada, pois é aquilo que produzimos e realizamos no mundo comum, e que tem presença pública, que sobrevive para além da breve existência humana. Partindo da concepção de Arendt, há, portanto, o desafio do pensar/efetivar a cidade enquanto espaço público pois, como coletividade, somos mais do que simples indivíduos, sendo a diversidade um elemento inerente ao mundo comum. Afinal, o que é a cidade se não o mundo comum? (BARROS e MELO, 2020)

Por outro lado, dessa privação emerge o cerceamento do direito à cidade, no sentido proposto por Harvey (2013), que é basicamente “saber que tipo de cidade queremos como uma questão que não pode ser dissociada de saber que tipo de vínculos sociais, relacionamentos com a natureza, estilos de vida, tecnologias e valores estéticos nós desejamos” e, conseqüentemente, possibilitamos à criança.

#### **“CIDADES EDUCADORAS” E PONTOS DE CONEXAO ENTRE CRIANCA E CIDADE**

Dentre outros fatores, as problemáticas decorridas do processo acelerado de urbanização das últimas décadas colocaram em xeque a lógica de distanciamento entre escola e o mundo ao seu redor. Com isto, torna-se importante a retomada dos vínculos ancestrais que unem educação e espaço público, aliados à necessidade de reconhecimento do potencial educativo do espaço público.

É nesta direção que o ano de 1972 é considerado um marco referencial no campo da educação. Neste ano a UNESCO iniciou a disseminação da ideia de democratizar o conhecimento, vinculando-o à emancipação do sujeito (SILVA e SILVA, 2017). O relatório coordenado por Edgar Faure em 1972 é reconhecido mundialmente, porque amplia a função educativa para toda a sociedade, avançando na ideia de que a cidade tem uma função educativa indispensável para a valorização do sujeito em sua totalidade:

E com efeito, a cidade, sobretudo quando saiba manter-se à altura do homem, contem, com os seus centros de produção, as suas estruturas sociais e administrativas, as suas redes culturais contém um imenso potencial educativo não só pela intensidade das trocas de conhecimento que se operam, mas também pela escola de civismo e de solidariedade que constitui (FAURE, 1972, p. 247-248).

No sentido proposto por Medeiros Neta (2010, p. 218 *apud* BRARDA RIOS, 2004):

Uma Cidade Educadora pressupõe que aprendamos a lê-la e que essa constitui um sistema dinâmico em contínua evolução. E mais, que aprendamos ainda a conviver, a viver conjuntamente e a interagir com os outros e que aprendamos, também, as habilidades mínimas de circular pela cidade e os direitos e deveres enquanto cidadãos. Nessa perspectiva, a pedagogia da cidade estaria associada ao entendimento mais amplo de cidade educadora e as dimensões do aprender na cidade, aprender da cidade, aprender a cidade.

Para Moio e Mendes (2013, p. 91), por outro lado, na designação de Cidade Educadora estão implícitas expressões que a aproximam dos princípios associados à ideia de rede e partilha (característicos da lógica neoliberal e do modelo do Estado Regulador ou Avaliador), tais como: “Sistema formativo integrado, associativismo, desenvolvimento cultural, políticas socioculturais, participação, acesso a recursos, sociedade civil, animação sociocultural, coordenação, descentralização, organização e intervenção comunitária, trabalho em rede, etc.”

Esse cenário esboça-se, por isso, segundo uma ambiguidade e diversificação de formas de apropriação das responsabilidades educativas por parte dos municípios e dos atores locais, como resultado de políticas específicas. Algumas dessas políticas são reivindicadas a partir dos princípios do movimento das Cidades Educadoras, descritos na Carta das Cidades Educadoras de 2004.

Este documento surge como um instrumento que reforça a importância das infâncias e das juventudes como construtoras da cidade (uma vez que crianças os jovens não são protagonistas passivos), a qualidade de vida e o equilíbrio entre identidade e diversidade como objetivos e a preservação e difusão da identidade pessoal e complexa da cidade. Redigida no 1.º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, que ocorreu em Barcelona em 1990, foi subscrita por 139 cidades e, a partir de então, uma dinâmica de maturação do conceito e do sentido da Cidade Educadora tem criado espaços de reflexão atuais e pertinentes sobre educação e cidade.

O movimento em torno do conceito de Cidades Educadoras segundo a análise de Fernandes, Sarmiento e Ferreira (2007, p. 4), tem importância significativa já que a “entrada mais activa da cidade no projeto educativo implica uma profunda reformulação dos atuais sistemas educativos nos seus conteúdos, na sua organização, nos seus agentes e actores”. Reforçando a ideia de Faure, toda a sociedade constitui elementos formativos que são fundamentais para a formação cidadã da criança.

O que o movimento entorno das Cidades Educadoras nos ensinam dentro da temática proposta neste artigo do ponto de vista prático e objetivo? Que a cidade é passível de leituras, leituras estas que podem ser feitas do ponto de vista de sua disposição cartográfica, dos agentes produtores do espaço e de sociabilidades, das segregações dos sujeitos e de outros temas possíveis” (MEDEIROS NETA, 2010, p. 213). Nesse sentido, a cidade é produtora de uma pedagogia que, segundo a linha interpretativa de Cynthia Veiga (1997, p. 107) pode ser compreendida “como uma demarcação investigativa, pois a ação educadora da cidade é plena de representações que se definem no confronto entre práticas cotidianas da população e a ação de técnicos e políticos”. Desse modo, a cidade é investida de uma orientação pedagógica expressa no *modus vivendi*, nos cenários, nas ritualizações e nas instituições onde a educabilidade aparece como uma constante dessa orientação. Assim:

Finalmente, otras muchas instituciones, y también la ciudad misma, tienen responsabilidades en la educación de los ciudadanos. Por esta razón, los agentes y ofertas educativas no formales tienen un fuerte protagonismo y la corresponsabilidad pasa a ser de toda la ciudadanía. Por lo tanto no es la escuela la responsable de hacer el esfuerzo más profundo sino las administraciones locales conscientes de la inversión en las generaciones jóvenes (ALDEROQUI, 2003, p. 158).

Com isto, pode-se afirmar, que sendo a dinâmica urbana investida desse potencial educativo, a pedagogia da cidade pode ser compreendida pela ideia de poder de Michel Foucault (1981). De acordo com o autor, poder é o conjunto das relações de força que constroem singularidades em todo lugar onde exista particularidade, inserindo-se assim, no entendimento de cidade como espaço educativo. Para Foucault, poder está para além do exercício da posse, mas como efeito do conjunto de posições estratégicas, o poder da cidade se expressa via ações ou deliberações que regulam seus vínculos com a vida urbana (leis, normas de conduta, dentre outros). E a partir daí podemos compreender que “a própria estruturação do espaço urbano que se dá na forma de texto, no campo do

visível, mas também do invisível e permite o entendimento da cidade como coisa de que se fala e escreve” (LIRA, 2001, p. 158) é claramente observada na materialidade instrutiva, que se expressa nas formas de apropriação do espaço público pela criança.

Dessa forma, entender o potencial educativo da cidade para além da escola e dos conhecimentos formais que ela gera de uma pedagogia da cidade para além da ciência, que significa admitir a vastidão dos potenciais educativos postos no mundo e que podem constituir-se em fontes alternativas e transformadoras do conhecimento-emancipatório, consiste em se voltar para a conexão original entre educação e cidade da era Antiga, quando ensino/aprendizado se dava através do espaço público. Mesmo com a interlocução do pedagogo de outrora, o conhecimento nascia do contato com a cidade, no caminhar e na troca de experiência. Em observação a esta assertiva, cabe destacar a ressalva de Paulo Freire, que diz que “ninguém educa ninguém. Ninguém educa a si mesmo. Os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39).

Por um lado, essa pedagogização entende que sujeitos lidam e se deslocam entre códigos e mundos diferenciados quanto aos valores e orientações. Esses códigos são as dimensões dos projetos da cidade para seus habitantes e suas práticas. Por isso, é no horizonte da cultura urbana que as manifestações, as ações e usos da cidade pelos sujeitos ficam marcadas. Por outro lado, a pedagogização se expressa na experiência urbana, uma vez que são criadas possibilidades de confrontos. Com efeito, a pedagogia da cidade é tecida pelos movimentos cidadãos, que exploram e traduzem a cidade e o viver nela. A cidade se define por seus próprios cidadãos (MEDEIROS NETA, 2010).

Alderoquí (2003), por sua vez, aponta que a distribuição do saber relativo às questões urbanas se dá desde a educação formal como desde a educação não formal e informal. Sendo que estas últimas ocupam um lugar privilegiado para construir a cultura urbana e voltar a situar a cidade como espaço de inovação social. A cidade é, ao mesmo tempo, um meio (aprende-se na cidade), um conteúdo (aprende-se sobre a cidade) e um agente (aprende-se da cidade).

A autora discute que uma das questões mais importantes na dimensão pedagógica da cidade é identificar que nos bairros existem diferentes itinerários, por vezes fechados e seletivos, que implicam na reflexão que leva a reconhecer as causas dessas desigualdades. Com efeito,

lo real no tiene nada de simple, sería ilusorio pensar que el simple contacto con la realidad provoca inmediatamente una conciencia auténtica de la misma. La relación con el ambiente urbano inmediato no enseña si no está bien elegida y si no provoca, gracias a la conducción del maestro, una ruptura, un “extrañamiento”, otra mirada (ALDEROQUI, 2003, p. 162 *apud* ALDEROQUI, 2001).

Assim, em termos gerais, trata-se de contextualizar-se com o entorno, aprimorar os sentidos de forma a perceber as problemáticas ao redor, porque:

El territorio está ligado a la sensibilidad y es del dominio de lo visible; para convertirlo en un lugar de observación es necesario ir con preguntas que movilicen y circunscriban el objeto de estudio. Las explicaciones no están en los muros, ni en los pavimentos, sino en las relaciones que se establecen y que permiten organizar lo que observamos otorgándole un sentido a los objetos materiales (calles, edificios, lugares), de este modo... es el conocimiento el que permite simplificar la complejidad de lo real (*idem*, 2001).

O aprender da cidade, situa-se no horizonte exato das experiências urbanas de apropriação do espaço público pelas crianças, posto que coloca a cidade como agente de educação, ou melhor, como agente

informal e não formal de educação, já que é na cidade que sujeitos e ideias se encontram. Assim, o aprender da cidade pressupõe compreender a cidade, como um transmissor e captador potente e diverso de conhecimento, informação e cultura. É “a cidade que ensina a si mesma” (MEDEIROS NETA, 2010, p. 219).

Alderoqui (2003, p. 165) indica que essa dimensão tem a ver com a densidade diversa dos encontros humanos e dos produtos culturais:

En esta dimensión sucede el encuentro con las diferentes clases de personas, hombres y mujeres, niños y ancianos, ricos y pobres, empleados y desempleados, etc. aunque, como muy bien señala Sennet (1994), el mero hecho de la diversidad no impulsa a las personas a interactuar. En este espacio de experiencias urbanas, el conocimiento obtenido es un conocimiento relativamente superficial, un saber acerca del uso de la ciudad y cómo circular en ella que no necesariamente provoca una comprensión más allá de la evidencia y la apariencia. Sin embargo dicho conocimiento ingenuo puede transformarse en enriquecedor si es acompañado de estímulos, reflexiones y sugerencias.

Com efeito, as experiências urbanas constituem um fator educativo e formativo de importante relevância para a educação urbana. Por experiência urbana compreendem-se práticas amplas da cidade, de apropriação do espaço público com:

una frecuentación continuada y autónoma, en el sentido de experiencias directas, seguras e integradas socialmente en las cuales el disfrute provocado por la independencia y la autonomía, se enlazan con la curiosidad, la sorpresa, la maravilla y también la preocupación y la percepción de un control difuso que limita pero también otorga seguridad (ALDEROQUI, 2010, p. 166 *apud* INDOVINA, 1995).

Assim, a educação urbana enquanto práxis pedagógica, como dimensão educativa de ação política, especialmente no horizonte do aprender da cidade, está vinculada à reflexão crítica das relações de poder na sociedade. Como foi visto anteriormente em Foucault (1981), o poder é um exercício estratégico que se configura a partir das relações de força que constroem particularidades, sendo aplicado, portanto, para processos formativo-educativos. E é considerando estas questões, que a educação urbana se delineia como possibilidade de afirmação da cidadania crítica e ativa e como um processo permanente de auto capacitação do indivíduo para lidar com os problemas urbanos do cotidiano, “já que o cidadão contém a cidade, e ao mesmo tempo está contido nela. É essa relação entre um e outro que viabiliza uma dada pedagogização pela e na cidade” (MEDEIROS NETA, 2010, p. 214).

Por outro lado, a educação urbana pode ser compreendida como um conjunto de ações que visam (re) ativar o papel de cidadão e do poder público na corresponsabilidade para com a cidade e, portanto, guarda a potencialidade do poder-agir sobre os rumos da cidade. Nesse tocante, o objetivo principal da educação urbana seria chamar a atenção da população para que ela passe a exercer de forma plena a sua cidadania, ou seja, trazer de volta o sentimento de ser cidadão, tão enfraquecido na sociedade contemporânea e, para que isto ocorra, é preciso ampliar a participação e a confiança de todos os que vivem na cidade (LESSA, 2006).

Em linha interpretativa semelhante, Vogel (1995), analisa ser necessário iniciar um trabalho sistêmico de conscientização dos problemas urbanos e estimular o aprendizado de como enfrentá-los através da participação social. O sentimento de cidadania nasce com a participação e, em considerando isto, cidades educam, ensinam “seja porque tem um conteúdo que precisa ser aprendido, seja porque elas têm espaços onde a formação das pessoas é possível, seja ainda porque a

própria cidade é um conteúdo de ensino a ser estudado e aprendido” (CAVALCANTI, 2003, p. 193).

A cidade contemporânea precipita e expressa relações de poder, tensões e disputas que caracterizam a vida social, qualificando e diferenciando certos espaços da vida urbana cotidiana como espaços públicos. Nestes espaços intervalares, muitas vezes marcados pela efemeridade, a negociação socioespacial é fundamental, a violência é latente, o conflito é inevitável, mas neles estão possibilidades concretas da experimentação do imprevisível. São neles que corre a vida cotidiana e ainda persiste a rica possibilidade do encontro com o estranho na experiência urbana contemporânea (LEITE, 2009).

O espaço público é, portanto, naturalmente propício para a formação, a prática da liberdade e a provisão de diálogo (MIRANDA, 2013). Constitui-se como a base da construção do conhecimento. Harvey (2013) evoca as funções urbanas como formadoras de um sítio favorável à ação política de lutas, de práticas de movimentos sociais e também para revoltas. Miranda (2013, p. 4), a partir de Virilio (1996, p. 19), considera que o contingente revolucionário não atinge a forma ideal na fábrica, mas na rua, o que confirma a ideia “de que a revolução se faz na cidade”. À luz dessa perspectiva, de fato, a cidade é o “lugar em que o mundo se move mais, e os homens também”, como afirma Santos (1997, p. 83).

Assim, entendemos que para a valorização da criança em sua totalidade, o processo educativo deve “implicar o reconhecimento do outro, que não pode ser concebido a priori como objeto, o que seria uma forma de colonialismo” (WERTHEIN e CUNHA, 2000, p.12). Acrescente-se ainda que, “como a solidariedade é uma forma de conhecimento que se obtém por via do reconhecimento do outro, o outro só pode ser reconhecido como produtor de conhecimento” (SANTOS, 2000. p. 30), o que significa levar em alta conta a cultura, os saberes.

Sob este prisma, Henri Lefebvre (1991, p. 30) considera que a revolução urbana se expande num sentido novo “de ruptura do cotidiano e de restituição da festa, este é o desígnio possível da revolução e a função primordial da cidade”. Dessa forma, o possível ou as possibilidades constituem-se no que “é criado mediante a ação e a prática da liberdade: A ação tem como recursos a palavra e a luta (...) ambos têm lugar no espaço público” (MOZAS, 2012, p. 6 *apud* MIRANDA, 2013, p. 5). No sentido proposto por Harvey (2012), a festa e a liberdade, com isso, podem ser entendidas como verdadeiros laboratórios mágicos que as ruas se convertem nos movimentos e ações de apropriação da cidade.

Podemos entender que há um movimento em curso na sociedade que nos mostra claramente que o processo de ensino-aprendizagem pode emergir especialmente do cotidiano e a partir de experiências não-formais de educação. E essa ideia tende a atravessar toda a argumentação construída até aqui. Isso porque a ideia de espaço público como espaço não formal de aprendizagem precisa ser retomada, no sentido de que a dimensão educativa da cidade seja naturalmente compreendida como parte essencial da formação do sujeito, já que “o espaço público é tanto espaço de ensino, quanto espaço de aprendizagem e espaço da vida” (LOTH e COELEN, 2015, p. 109).

Assim, é possível entender que a dimensão pedagógica da cidade pode ser encarada como uma forma contínua e ininterrupta de produzir saberes e conhecimentos que interessam à formação cidadã crítica e ativa da criança. Tanto realidade concreta que são as experiências de apropriação no espaço público, tanto simbolicamente quanto subjetivamente, são os saberes mediados por diferentes formas de ver o mundo, no sentido proposto por Paulo Freire (1987) como uma via responsável por “engajar o sujeito numa ação coletiva a favor da qualidade de vida e do exercício da cidadania” (SILVEIRA e BONATO, 2008, p. 3 *apud* Barros e Silva, 2017, p. 117)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar a criança, sua relação com o espaço público, com a cidade e sua dimensão pedagógica interessa a muitos campos do conhecimento, o que, à primeira vista, suscita a importância da temática e o esforço de melhor compreendê-la no patamar da interdisciplinaridade.

A tentativa e o esforço mútuo em situar esta relação sob perspectivas que superem a visão tradicional de categoria conceitualmente ligada à família, à educação e à escola vem ocupando pesquisadores ao redor do mundo. Diversas áreas científicas, como a pedagogia, a sociologia, o urbanismo, a antropologia, a geografia, a psicologia dentre outras tantas, tem tentado descortinar o tema com uma proposta de centralidade da categoria infância, considerando a criança como ator e construto social. Segundo Araújo (2017), isto já é uma realidade e se configura como um desafio conjunto no estudo da infância que pode ser observado no rápido avanço da temática no meio acadêmico. Investigar a relação criança e cidade demanda uma jornada desafiadora entre o compromisso de pesquisa, tanto acadêmico-científico, como político.

Compreendemos, assim, que a partir da socialização da criança com a cidade, amplia-se a possibilidade do seu posicionamento enquanto sujeito social e político, ou seja, sua prática pode se tornar mais atuante e significativa. Portanto, consideramos que quanto maior a proximidade da criança com a cidade e suas questões, certamente haverá uma maior atuação com o debate urbano, o que gera conhecimento e partilha. A trajetória social vivenciada na cidade pode influenciar diretamente no comportamento da criança e refletir nas suas atitudes e práticas do cotidiano.

Há de se considerar, portanto, a importância acerca das ações que aproximam a criança da reflexão sobre a cidade e do potencial educativo e formativo dessa relação. Assim, sob a perspectiva da educação urbana e das cidades educadoras e refletindo sobre o repertório teórico estudado até aqui, um dos pontos de partida mais relevantes é o entendimento de que a cidadania seja encaminhada pela noção de *praxis* do sujeito na sua relação com a cidade. Essa compreensão, cujo viés freireano passa essencialmente pela prática (atividades, ações, movimentos, lutas) deve ser articulada à teoria (que pode ser compreendida como o próprio reconhecimento de direitos e deveres do sujeito enquanto cidadão). Aí reside a dimensão educativa da cidade no sentido de que as pessoas precisam conhecer e entender para atuar e intervir sobre ela.

## Referências

- ALDEROQUI, Silvia S. La ciudad: um territorio que educa. *In: Cadernos CRH*, n. 1 (1987), Salvador, Centro
- ARAÚJO, Ana Lúcia C. de. Algumas reflexões sobre o direito da  
file:///C:/Users/DELL/Documents/Documentos/Promotion/Textos%20infância%20e%20cidade/Algumas%20r
- ARENDR, Hannah. *A condição humana*. Chicago: University of Chicago Press, 1985.
- ARROYO, Miguel G. O aprendizado do direito à cidade: Belo Horizonte – a construção da cultura política. *Ec*
- AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen; TÂNGARI, Vera Regina & RHEINGANTZ, Paulo Afonso. Educação i  
**escolar ao território educativo: Lugar da Arquitetura na conversa da Escola de Educação Integral com :**
- BARROS, Robertha & MENDES, Gicélia. Educação não-formal: a cidade como espaço de intervenção educat
- BARROS, Robertha G. G. & MELO, Paulo Víctor Purificação. Sobre cidade e  
<https://revistaforum.com.br/debates/sobre-cidade-e-aglomeracoes-no-contexto-do-coronavirus>  
/
- BENÉVOLO, Leonardo: **História da Cidade. Sao Paulo:** Edit  
ora Perspectiva, 1980.
- BRASIL. Lei nº 8.069/1990, de 13 de julho de 1  
990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.  
Brasília, Presidência da República (1990). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm) . Acesso em /7/2020.
- CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DURKHEIM, Émile. **L'education morale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1963.
- FERNANDES, Antonio Sousa; SARMENTO, Teresa. **Cidade educadora: novas perspectivas das políticas e**
- FERREIRA, Santina Padilha; MELO, Alessandro de. **Crítica da cidadania como marco da sociabilidade bu**
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Trad. de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOIS, C. B. de; SOARES, M. J. N. **Crianças e assentamento?: meio ambiente, representações e vivên**  
Acesso em: 19 jul. 2020.
- GUERRA, Eliana Costa. Questão urbana e ambiental em tempos de crise do capital: configurações e partic  
Especial, p. 257-267, julho de 2014.
- HARVEY, David. O direito à cidade. **Revista Piauí**. Ed. 82, julho de 2013. Disponível em: . Acesso em 11/7/
- LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.
- LESSA, Pedro. **Urbanismo e Educação**. *In:* Edição 126, 10 ago. 2006. Disponível em: . Acesso em 07/07/202
- MEDEIROS NETA, Olívia Morais de. É possível uma pedagogia da cidade? **Revista HISTEDBR** On-line. C:
- MENDONÇA, Eneida Maria Souza. Apropriações do espaço público: alguns conceitos. **Estudos e Pesquisas e**

- MILLION, A., COELEN, T., HEIRINCH, A., LOTH, C. e SOMBORSKI, I. **Educational Politics and Urban**
- MÜLLER, Fernanda; FERREIRA NUNES, Brasilmar. **Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento**. Campinas, Brasil.
- MÜLLER, Fernanda. **Retratos da Infância na cidade de Porto Alegre** (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Porto Alegre, 2015.
- MIRANDA, Clara Luiza. Como criar praças e fazer democracia. *In: II CONINTER - Congresso Internacional de Infância e Juventude*. 12/11/2016.
- QVORTRUP, Jens. Childhood matters: an introduction. *In: QVORTRUP, Jens; BARDY, Marjatta; SGRITT, Jens*. 1-23.
- QVORTRUP, Jens. A dialética entre a proteção e a participação. *In: Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 1-12.
- SANTOS, M. B. dos; SOUZA, A. V. M. de. **Entre crianças?: meio ambiente, mídia e formação sociocultural**. Acesso em: 19 jul. 2020.
- ROLNIK, Raquel. O que é cidade. Editora Brasiliense: Sao Paulo, 1990.
- SANTOS, Marília Barbosa dos. **Entre crianças: meio ambiente, mídia e formação sociocultural**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Nobel, 1987
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.
- SARMENTO, M; SOARES, N. & TOMÁS, C. **Participação Social e Cidadania Activa das crianças**. Apresentação em Porto em Portugal, durante os dias 19 e 22 de setembro de 2004. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/8>
- SILVA, R. G. de B. e; SILVA, G. M. da. **Educação urbana**. Disponível em: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cab07420a&AN=psi.181021&lang=pt-br&site=eds-liv>
- VELHO, Gilberto. Estilo de vida urbano e modernidade. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 10-25.
- VOGEL, A., VOGEL, V. L. O., LEITÃO, G. E. A. **Como as crianças veem a cidade**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

\* Mestra em Desenvolvimento e Meio Ambiente. Aluna de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (Prodema) da Universidade Federal de Sergipe, pesquisadora do GEOPLAN/UFS. E-mail: roberthadebarros@gmail.com

\*\* Doutora em Geografia, professora do DGE/UFS, professora dos Programas de Pós-Graduação Prodema e PPGEU/UFS, pesquisadora do GEOPLAN/UFS. E-mail: giceliandres.ufs@gmail.com