

OLHAR AS CIDADES COMO ESPAÇOS PÚBLICOS DE EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS: CONTRIBUTOS A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO EM LISBOA

Look how the cities of public education of children: contributions from a case study in Lisbon

Mira como las ciudades dela educación pública de los ninos las contribuciones de um estúdio de caso em Lisboa

Elizabete Xavier Gomes*

RESUMO

Este artigo propõe um olhar sobre as políticas de educação a partir de vivências quotidianas observadas em escolas e cidades contemporâneas. Ao invés de analisar os documentos normativos, privilegiando uma abordagem *top-down*, a perspectiva que aqui se adota parte da análise de um caso empírico para repensar e reconceitualizar tendências políticas contemporâneas. Assumindo que *a educação é uma forma de intervenção no mundo* serão iluminadas práticas singulares que, não comprovando, tornam possível a condução de processos situados e responsáveis de educação de crianças por via da relação com a vida quotidiana das cidades. Com esse propósito, o artigo organiza-se em três partes principais. A primeira enquadra o estudo no quadro conceitual do espaço público da educação. A segunda informa sobre a metodologia seguida do estudo de caso e das principais características deste – o caso de uma turma do 3º ano de uma escola pública do 1º ciclo do ensino básico no centro de Lisboa. A terceira apresenta um quadro conceitual que permite olhar as cidades como espaços públicos de educação de crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Espaço público da educação. Investigar em educação, Escola básica.

ABSTRACT

This article builds on a perspective at educational politics from the point of view of everyday experiences made possible in schools and cities. Instead of analyzing the normative documents, favoring a top-down approach, the perspective adopted here departs from the analysis of an empirical case to rethink and reconceptualize political trends. Assuming that education is a *form of intervention in the world* the paper sheds light on singular practices that allow opening possibilities for children's education through experiences of relation with city life. With this purpose, the article is organized into three main parts. The first introduces the conceptual framework by the debate of the public space of education. The second frames the methodology followed in the case study and tells of the main features of the case studied – the case of a 3rd grade class in a public primary school in central Lisbon. The third part presents a conceptual framework to look at cities as public spaces for the education of children.

KEYWORDS: Public space of education. Research in education. Primary school.

* Doutora em Ciências da Educação, na especialidade de Educação e Desenvolvimento Investigadora - membro integrado da UIED, FCT, Universidade Nova de Lisboa. Professora Adjunta Convidada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Rua Teixeira de Pascoais, nº 19, 1º dto. 1700, Lisboa-. Portugal. Email:emxvg@fct.unl.pt

RESUMEN

Este artículo ofrece una mirada a la política de educación a partir de las experiencias cotidianas que son posibles en las escuelas y ciudades. En lugar de analizar los documentos normativos, lo que favorece un enfoque de arriba hacia abajo, la perspectiva adoptada aquí es parte del análisis de un caso empírico para repensar y reconceptuar las tendencias políticas actuales. Si asume que la *educación es una forma de intervención en el mundo*, y, para tanto, se iluminan prácticas singulares que, no comprobando, hacen posible la conducción de procesos situados y responsables de la educación de los niños a través de la relación con la vida cotidiana de las ciudades. A tal efecto, el artículo está organizado en tres partes principales. En la primera se presentan los marcos conceptuales de lo estudiado en el cuadro de lo espacio público de la educación. La segunda clarifica la metodología seguida en el estudio de caso y habla de las principales características del caso estudiado – el caso de una clase de 3° año en una escuela primaria pública en el centro de Lisboa. La tercera presenta un marco conceptual para mirar a las ciudades como espacios públicos para la educación de los niños.

PALABRAS-CLAVE: Espaço público de la educación. Investigar en la educación. Escuela primaria.

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe um olhar sobre as políticas de educação a partir de vivências cotidianas tornadas possíveis nas escolas e nas cidades. Ao invés de analisar os documentos normativos, privilegiando uma abordagem *top-down*, a perspectiva que aqui se adota parte da análise de um caso empírico para repensar e reconceitualizar tendências políticas, nos âmbitos nacional, regional e local. Essa abordagem é tornada possível pela concepção de política de educação como um processo de deliberação, interpretação e ação que ocorre em múltiplos níveis e com a intervenção de diferentes tipos de atores coletivos e individuais, como é defendido pelos trabalhos de Lingard & Ozga (2007), Antunes (2008). Também é suportada pela evidência de que no atual paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) – que tem vindo a enquadrar o desenho das políticas de educação e formação a um nível transnacional – a educação não se esgota na escola, uma vez que são muitos os atores e os contextos chamados a dar forma aos processos de aprendizagem ao longo da vida, tal como evidenciam os trabalhos de Alves (2010).

Parte-se do conceito de *espaço público de educação* apresentado por Nóvoa em 2001, libertando-o do âmbito da governação da política de educação e da profissionalidade docente, em que o autor o trabalha (NÓVOA, 2002, 2005 e 2009), para deslocá-lo ao contexto das práticas contemporâneas de educação de crianças em cidades (GOMES, 2011), e assim iluminar a diversidade de possibilidades (ainda) existentes.

Desenvolveu-se um estudo de caso de uma turma do 1º ciclo do ensino básico de uma escola pública no centro da cidade de Lisboa; a turma foi selecionada pelo fato de participar

de acontecimentos urbanos e não escolares, constatada a grande quantidade e frequência de visitas de estudo a instituições de arte, ciência e cultura (IACs).

No que se segue, apresentam-se as premissas conceituais da investigação, as características do caso e termina-se com a construção de um quadro conceitual que permite olhar as cidades como espaços públicos de educação de crianças e assim amplia as possibilidades de trabalho dos professores pela partilha da responsabilidade educativa com outros atores implicados em processos de educação que não se esgotam nos muros da escola.

Espaço público da educação

A partir de uma análise crítica dos sistemas educativos ocidentais no final do século XX, Nóvoa (2002, 2005 e 2009) identifica problemas centrais e aponta caminhos possíveis. Considera que a escola tem vindo a ser sobrecarregada de conteúdos, objetivos e funções – que sintetiza na metáfora do *transbordamento da escola* – o que conduziu a um fenómeno de perda de sentido, para alunos, pais e professores, perante a consciência de uma missão impossível e sempre por cumprir. De acordo com Nóvoa (2002), a resposta mais frequente e mais visível a esse fracasso iminente tem sido a *reconstrução da educação como um espaço privado*. Essa tendência se concretiza em medidas já largamente disseminadas como a do cheque-ensino ou o movimento de ensino doméstico (*home-schooling*), que enfatizam o discurso da liberdade de escolha de modelos e práticas de educação e favorecem certas homogeneidade e previsibilidade do funcionamento da educação em grupos razoavelmente fechados. Perante essa tendência política e social de privatização da educação, o autor propõe que se convoque a sociedade para partilhar algumas das funções que têm sobrecarregado a escola desencadeando e possibilitando o *retraimento da escola*:

O trabalho escolar tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. É isto que a Escola sabe fazer, é isto que a Escola faz melhor. É nisto que ela deve concentrar as suas prioridades, sabendo que nada nos torna mais livres do que dominar a ciência e a cultura, sabendo que não há diálogo nem compreensão do outro sem o treino da leitura, da escrita, da comunicação, sabendo que a cidadania se conquista, desde logo, na aquisição dos instrumentos de conhecimento e de cultura que nos permitam exercê-la (NÓVOA, 2009, p. 62 e 63).

Assim, o *espaço público da educação* emerge para a renovação do pacto social que permite, a um passo, retrainir a escola e convocar outras instituições para a partilha da responsabilidade pela função educativa da vida em sociedade. A propósito da consolidação desse espaço público, Nóvoa (2009, p. 63) pergunta: “que compromissos estamos dispostos a

assumir, a título individual e coletivo, na educação dos jovens?”. O *espaço público da educação* exige: mais aprendizagem, mais sociedade e mais comunicação, que se concretizam através do reforço da educação pública concretizado em escolas diferentes e diversificadas, e exigem uma escola especialmente centrada na aprendizagem:

uma sociedade que se diz do conhecimento tem de criar redes e instituições que, para além da escola, se ocupem da formação, da cultura, da ciência, da arte e do desporto. Estou a pensar no que tenho designado por *espaço público da educação*, um espaço que integra a escola como um dos seus pólos principais, mas que é ocupado por uma diversidade de outras instâncias familiares e sociais (NÓVOA, 2005, p. 17).

De um determinado ponto de vista, essa proposta de cunho conceitual e político tem pontos de convergência e de divergência com a tendência internacional da ALV, antes referida. Porém, a natureza do agir sublinhado é distinta: a aprendizagem reforça a dimensão individualizada da modificação dos comportamentos e competências, bem como dos efeitos e das consequências que daí advêm; a educação remete para uma dimensão da vida em sociedade que implica cada um o processo da construção e da sobrevivência do todo. A ênfase na aprendizagem reforça opções privadas, bem como sucessos e insucessos individuais, enquanto a ênfase na educação obriga a tomadas de opção públicas e à partilha de sucessos e insucessos individuais e coletivos. Contudo, o apelo à mobilização e responsabilização de uma maior diversidade de contextos, processos é comum aos discursos da ALV e do espaço público da educação. De fato, encontra-se o reforço da oferta de cursos e programas de formação e aprendizagem para todas as idades da vida; assiste-se à multiplicação de serviços e propostas de educação e aprendizagem em contextos não escolares – de que são exemplo as empresas e fábricas com os seus planos de formação continuamente renovados, mas também os museus e os seus serviços educativos abertos às famílias e as escolas.

A investigação que se aqui se apresenta se preocupou em identificar práticas educativas em que os ecos dessas propostas políticas e conceituais se fizessem sentir. Procuraram-se casos que traduzissem empiricamente a emergência de uma partilha da responsabilidade pela educação das crianças, tentando:

provocar uma descentração do universo escolar, não o ignorando, mas analisando-o em confronto com outras lógicas, [e] assim, questionar e superar a tradicional visão escolocêntrica, da qual tem estado prisioneira, em grande medida, a abordagem dos fenómenos educativos (FERREIRA, 2003, p. 5).

2. A investigação qualitativa em educação por via de um estudo de caso

A função da investigação não é necessariamente mapear e conquistar o mundo, mas sim sofisticar a sua contemplação (STAKE, 2007, p. 58).

É do diálogo atento e persistente entre empiria e teoria que é feita a investigação *em* educação (ALVES & AZEVEDO, 2010). Mais do que estudar objetos e temas que influenciam os processos educativos (variáveis clássicas como o gênero, o quociente de inteligência ou a origem socioeconômica, zona de residência ou a escolarização dos pais), investigar *em* educação ocupa-se da descrição e compreensão das dimensões educativas dos fenômenos humanos. Nesse sentido, sublinha-se a ancoragem num quadro disciplinar múltiplo que se mobiliza para a compreensão de um objeto de estudo particular em torno de um problema ou de um fenômeno educativos.

Consistente com a adoção desse quadro epistemológico e metodológico, a investigação empírica que suporta este artigo foi conduzida através de um estudo de caso qualitativo, entendido a partir da abordagem de Stake (2007). O estudo de caso assim entendido procura compreender a singularidade dos fenômenos escolhidos, considerando que o conhecimento das singularidades contribui para a compreensão – e não para tanto para a explicação dos fenômenos observados, nem para a previsão de comportamentos. O caráter complexo dos casos (que contamina o próprio *estudo do caso*) exige opções técnicas que permitam o seu acompanhamento de modo fidedigno e que a seguir se identificam para o caso em análise.

2.1 Nota metodológica sobre o estudo de caso desenvolvido

Foi escolhido um “caso instrumental”¹ (STAKE, 2007) que permitia iluminar o tema previamente definido sobre as possibilidades trazidas pelas cidades contemporâneas como lugar de educação de crianças, no quadro das tendências acima identificadas. A opção recaiu sobre uma turma de uma escola pública do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) do centro de Lisboa que fazia um uso intensivo de programas e instituições não escolares² disponíveis na cidade. Com o objectivo de fazer uma observação atenta e completa das características e da relevância dessas práticas, foi desenvolvido um plano de investigação empírica compósita,

¹ O autor distingue o «caso instrumental» do «caso intrínseco»; este último se verifica quando o interesse do caso lhe é de tal modo intrínseco que o investigador reprime a sua curiosidade prévia para poder, no contato com o caso, fazer emergir as dimensões que são mais relevantes para a compreensão do seu funcionamento. Este caso foi escolhido porque servia ao tema, mas também o redefinía pela sua atualização; o olhar foi se guiando mais pelo tema do que a partir dos aspectos intrinsecamente essenciais ao caso.

² Como se poderá verificar no quadro nº 1, a turma em questão fez um total de 32 saídas escolares em dois anos letivos, às quais se acrescentam 15 visitas de diferentes instituições/associações.

que integrou observações participantes e não participantes; pesquisa documental e inquéritos por entrevista e questionário.

A observação direta em diferentes situações educativas vividas pelas crianças da turma em questão foi a estratégia predominante deste estudo de caso. A observação não participante foi sempre naturalista. A opção foi por usar apenas diários de campo, sem estruturação prévia das categorias, com o objetivo de fixar os instantes e os incidentes de modo a melhor compreender o uso e a preparação das situações educativas designadamente das saídas da escola e frequência de programas de educação não escolar durante o tempo escolar. A observação participante prosseguiu com a apresentação e recriação dos instrumentos de investigação concebidos para e com as crianças pela investigadora, com o apoio da professora (e que são detalhados em GOMES, 2009).

Como estratégia promotora de uma melhor compreensão das propostas educativas não escolares, foram feitas entrevistas aos vários profissionais de educação implicados no caso (a professora titular da turma e os profissionais dos contextos mais frequentados pela turma em análise). Foram entrevistas de aprofundamento com uso de guiões semidiretivos (GHIGLIONE & MATALON, 1997), uma vez que havia um conjunto de temas comuns, mas havia uma necessária adaptação às trajetórias profissionais e ao tipo de trabalho de cada entrevistado no seu contexto.

Da entrevista com a professora, emergiu a relevância de analisar o conteúdo da Agenda Cultural de Lisboa que era a sua principal fonte documental para perceber a oferta de programas para crianças do 1º CEB. A agenda foi mensalmente recolhida durante o período de recolha de dados do estudo de caso (janeiro de 2008 e maio de 2009) e foi feita a análise de conteúdo temática da oferta de programas para turmas do 1º CEB por parte de instituições não escolares de Lisboa.

Também os pais e encarregados de educação foram alvo de um questionário com o objetivo de recolher percepções sobre a validade que atribuíam à frequência de instituições não escolares e de programas para crianças fora da escola, especialmente durante o período escolar.

Perante a diversidade de técnicas de recolha de dados utilizadas, a mais árdua tarefa do estudo de caso foi a de analisar, organizar e triangular todos os dados recolhidos. Correspondendo à multiplicação das estratégias de recolha de dados, a análise foi também múltipla. Foi feita análise temática de conteúdo à Agenda Cultural de Lisboa, às entrevistas, bem como às produções das crianças sobre as experiências vividas. A análise quantitativa foi usada para o tratamento da informação recolhida com os questionários aos pais. Foi

construída uma triangulação metodológica, em que a mesma investigadora, a partir de um quadro teórico, redefinido progressivamente e não apenas previamente, apresenta o caso, mediante a análise dos dados que permitem dar respostas às questões orientadoras. Os dados alcançados por meio dessas estratégias foram usados para a descrição do caso que se fará na seção seguinte.

2.2. Descrição do caso: experimentar possibilidades de educação de crianças em Lisboa

O quadro nº 1 apresentado a seguir permite clarificar o modo como o caso escolhido se tornou significativo para estudar as possibilidades educadoras na cidade de Lisboa. Destaca-se a diversidade de situações possíveis e usufruídas nessas instituições da cidade, que não são exclusivamente “serviços para crianças” nem “espaços de crianças” (MOSS & PETRIE, 2006³).

O fato de as instituições incluídas no quadro nº 1 terem uma programação que muda ao longo do ano e de ano para ano, potencia a repetição de visitas e a construção de uma relação entre os profissionais (professora da sala, monitores dos serviços educativos, coordenadores dos serviços) e também permite a familiarização ou mesmo apropriação das crianças com as dinâmicas das instituições, os seus espaços e profissionais, bem como com o trajeto desde a escola.

Quadro nº 1: saídas escolares e visitas institucionais feitas à turma nos anos letivos 2007/2008 e 2008/2009

INSTITUIÇÕES VISITADAS E VISITANTES	MEIO DE DESLOCAÇÃO	PREÇO	Nº DE VISITAS	SITUAÇÕES/PROGRAMAS/ACTIVIDADES ⁴ .
Biblioteca Municipal Palácio Galveias	A pé	Grátis	7	Encontros com escritores; lançamentos de livros, sessões temáticas
Culturgest	A pé	1 €	7	Oficinas-visitas a exposições; espetáculos, dança
Museu Rafael Bordalo Pinheiro	Autocarro	Grátis	1	Oficina-visita à exposição

³ Em termos muito gerais, Moss & Petrie (2006) consideram que “serviços para crianças” são instituições racionais, técnicas e constituídas com base no conhecimento científico, pedagógico, médico social ou outro sobre as necessidades da criança e funciona norteado por este conhecimento, perante o qual cada criança surge como um utilizador/paciente passivo. Já os “espaços de criança” remetem para lugares mais informais e menos profissionais, nos quais as crianças são agentes ativos, participando das decisões sobre a organização e o funcionamento dos espaços e assim se apropriando dos mesmos.

⁴ Para o leitor interessado em saber mais sobre as situações educativas vividas fora da escola, recomenda-se a consulta dos capítulos 8 e 9 da minha dissertação de doutoramento (Gomes, 2011) que está na base deste artigo.

Museu Nacional de História Natural	Metro	1.5€	2	Oficina-visita à exposição; visita ao jardim botânico
Pavilhão do Conhecimento – Ciência Viva	Metro, Autocarro do PC	Ofertas várias	3	Oficina-visita às exposições
Museu do Chiado – Museu Nacional de Arte Moderna	Metro	Grátis	1	Oficina-visita à exposição
Mercado Municipal 31 de Janeiro	A pé	Grátis	1	Oficina de nutrição e visita guiada
Teatro Municipal de São Jorge – Divisão de Educação e sensibilização Ambiental da Câmara de Lisboa	Metro	Grátis	1	Participação em congresso da criança e apresentação de projecto desenvolvido no ano anterior
Indie Lisboa - Fórum Lisboa	A pé	Grátis	2	Sessão de cinema para escolas
Arquivo Histórico de Lisboa	Autocarro	Grátis	1	Oficina-visita à exposição
Museu do Teatro Romano	Metro	Grátis	1	Oficina-visita à exposição
Amnistia Internacional – Fórum Lisboa	A pé	Grátis	1	Participação em sessão de comemoração da Declaração dos Direitos Humanos
Teatro Maria Matos	A pé	4 euros	1	Assistir a peça de teatro « <i>Ganda Pinta</i> »
Museu da Cidade	Metro	Grátis	1	Oficina-visita à exposição
Inete	A pé	Grátis	1	Participação em oficinas de ciências
EB1 São João de Deus	A pé	Grátis	1	Projecto interturmas
(Técnicas da) Biblioteca Municipal Palácio de Galveias e escritores convidados	Sala de aula e biblioteca	Grátis	2	Encontros com escritores e lançamento de livros

Para a leitura deste quadro, inicia-se por afirmar a relevância dos aspectos urbanos, que nos falam da acessibilidade e publicidade das instituições e dos programas. O meio de deslocação mais frequente é “a pé”, e as instituições mais vezes visitadas (Biblioteca Municipal Palácio de Galveias e Culturgest) são acessíveis deste modo. O uso dos transportes públicos é a segunda escolha e é um elemento relevante nesta caracterização dos percursos feitos pela turma em análise. Em detrimento da contratação de serviços especializados em transportes de crianças – que exigem reservas, marcações prévias e têm um custo elevado para

a escola e/ou para os encarregados de educação – a opção pelos transportes públicos revelou-se um elemento central da diversificação e do alargamento das fronteiras geográficas implicadas no caso estudado, permitindo ainda intensificar a relação e o uso da cidade feito pelas crianças.

Outro aspecto que fala da acessibilidade dos programas frequentados é a sua tendencial gratuitidade – como se constata, a grande maioria dos programas frequentados é gratuita. Já no que se refere à natureza das instituições frequentadas, constata-se que elas são públicas (por exemplo: Museu Nacional de Arte Contemporânea, Biblioteca Municipal) e privadas (Culturgest), e são de áreas temáticas muito alargadas podendo agrupar-se na designação instituições de arte, ciência e cultura (IACC).

Por fim, interessa ainda salientar que as saídas da escola foram proporcionadas por programas dirigidos a crianças nas IACC, que vão desde as peças de teatro ou dança para público infantil a visitas-guiadas a exposições e oficinas.

Em termos globais, o estudo deste caso permitiu estabelecer uma relação clara entre a percepção da professora acerca das potencialidades educadoras das dinâmicas urbanas de Lisboa e o uso (progressivamente mais) diversificado e intensivo que delas ia fazendo. De fato, a professora começou a se referir às visitas feitas como episódicas e não estruturadas, mais assentes nas dinâmicas e características da cidade do que em consonância com projetos ou objetivos previamente definidos.

Temos milhares de Museus e de sítios [...] quer dizer, só não vai quem não quer. Eu então, tudo o que posso, faço. É mesmo assim. Lisboa é Lisboa. Lisboa particularmente, porque tem muitos recursos culturais e o que não falta aí é actividades para serem feitas e não há nada como aproveitar aquilo que se tem à mão. [...] (excerto de transcrição da entrevista à professora in GOMES, 2011, Anexos).

Essa afirmação revela uma imagem da cidade como lugar de vivências enriquecedoras e potencialmente educativas – mais do que como lugar de perigos ou de ameaças. De fato, a análise do quadro nº 1 permite evidenciar não apenas a quantidade, mas também a diversidade de lugares frequentados.

3. Uma proposta de modelo conceitual para perspectivar as cidades como espaços públicos de educação de crianças

O quadro que se segue sintetiza uma proposta de renovação do olhar sobre a educação escolar das crianças no contexto das cidades contemporâneas e enquadradas pelas tendências do paradigma da ALV e da busca da emergência de um espaço público da educação.

Quadro nº 2. Modelo conceitual para perspectivar as cidades como espaços públicos de educação de crianças

CIDADES COMO ESPAÇOS PÚBLICOS DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS	Dimensão Política	Governança da educação; regras organizacionais que permitam a emergência de redes de educação auto-organizadas; assunção da dimensão política e pública do trabalho educador.
	Dimensão Urbana	Acessibilidade e identidade dos espaços e instituições da cidade; espaços reais, racionais e emotivos, centrais e periféricos, suficientemente seguros; equipamentos escolares; equipamentos culturais, artísticos, científicos, desportivos, [...]; acontecimentos com e sem intencionalidade educativa.
	Dimensão Antropológico- Pedagógica	Abordagem não essencialista aos seres humanos: aceitação da pluralidade e recusa da desigualdade; seres humanos como construtores de sentido; abandono da legitimação das relações assimétricas entre sujeitos com diferentes estatutos e características; pedagogia da interrupção, da descontinuidade, da possibilidade, da exigência e da obrigação do uso das inteligências.
	Dimensão Epistemológica	Conhecimento como construção; a transdisciplinaridade; abordagem participativa aos conhecimentos; abordagem subjetiva ao conhecimento como atribuição de sentido; emergência complexa dos fenômenos humanos.

Fonte: Adaptação nossa de Gomes, 2011.

a) A dimensão política:

A governança ou regulação social da educação evidencia o modo como as decisões sobre a organização e a implementação da educação não estão já concentradas exclusivamente na administração central do sistema educativo, tal como os trabalhos de Barroso (2006) têm vindo a demonstrar. Assim, cabem aqui as medidas relativas à autonomia das escolas e dos agrupamentos escolares, à territorialização da educação, com a transferência de competências para os poderes locais e regionais, como cabem também a definição transnacional da política e dos parâmetros de funcionamento da educação. Acresce que a governança da educação, no quadro de um entendimento abrangente de educação que não é apenas formal, significa também que a educação não é apenas determinada e influenciada pelas decisões de política

educativa, mas também cultural, urbana, de ciência, da administração do estado, entre outras. A este quadro acrescentam-se as características contemporâneas da política que Ferreira (2003) designou de «espírito conexionista» e que apelam ao trabalho em parceiras, aos projetos em colaboração. Essas dinâmicas múltiplas que atravessam a política com impactos na educação fazem-se especialmente nas cidades, dada a mais provável concentração de equipamentos e de poderes diversificados.

No caso empírico estudado, esse fenômeno se fez sentir na construção dos projetos da escola, no apoio da Câmara Municipal de Lisboa a iniciativas da turma, na oferta de projetos e programas de educação não escolar que têm por alvo as turmas do 1º ciclo do ensino básico, a existência de programas de solidariedade social que promovem a adesão das escolas e das crianças. Fez-se sentir, também, pela colocação da professora com um contrato plurianual (uma inovação recente na colocação de professores em Portugal e que permitiu o desenvolvimento a 3 anos do projeto curricular e pedagógico observado), na obrigatoriedade da escola em tempo integral e no confronto com a necessidade de responder aos procedimentos do modelo de avaliação de professores. Fez-se ainda, embora mais indiretamente, pela existência na Câmara Municipal de Lisboa de um gabinete de Lisboa Cidade Educadora que promove a interação e a articulação entre diferentes programas e projetos intra e intermunicipais e internacionais. Nesse quadro, constatou-se a facilidade de emergência de uma rede de educação auto-organizada, em coexistência com redes mais formais (como a das bibliotecas municipais, ou dos centros ciência-viva).

Integrada na *dimensão política*, está a assunção do carácter público e político do trabalho da educação, seja este feito ou não por profissionais de educação. A educação entendida como um processo ético que interfere e condiciona as vidas individuais e a existência social, tem de se comprometer explicitamente com um quadro axiológico e com projetos de ação consistentes com o mesmo. É nesse sentido que Nóvoa (2002, 2009) se refere à necessidade de reconstruir narrativas colectivas que norteiam a ação educativa. Também Ferreira (2003) analisou evidências que contrastam a militância da animação com a funcionarização e a burocratização dos docentes; o autor referiu-se à vinculação que uns profissionais tinham com projetos de emancipação social e de democratização das localidades e constatou a ausência desses vínculos noutros profissionais que sonhavam prioritariamente com o vínculo contratual à função pública. A esse propósito interessa ainda convocar o debate que Lopes (2007) sintetizou na expressão «da democratização da cultura à democracia cultural» como eixos possíveis para a construção de uma dimensão política do trabalho da educação para além da escola e do currículo.

Essa foi uma das dimensões mais frágeis do caso observado, tanto da perspectiva dos profissionais implicados, como da perspectiva das famílias e das instituições. Dada a inexistência de qualquer discussão entre os profissionais implicados nestes temas, ou em geral sobre a validade das suas propostas de trabalho perante uma leitura de cidade e de sociedade, o mesmo acontecendo com as famílias e as próprias crianças. De fato, em situação de entrevista, foram muito esporádicas as referências a aspectos da vida em sociedade que permitiriam compreender as implicações políticas do trabalho da educação.

b) Dimensão urbana:

A *dimensão urbana* equaciona-se em três eixos interdependentes: o primeiro refere-se à acessibilidade e à identidade das instituições e dos espaços públicos das cidades, o segundo refere-se às características que os mesmos têm, e o terceiro especifica o que Trilla (1999) considerou serem elementos centrais à possibilidade de as cidades serem vividas também como contextos de educação.

No caso analisado, constatou-se que, da perspectiva da maior parte das famílias e da professora, Lisboa reúne as condições de cidade-*contexto* de educação (TRILLA, 1999), uma vez que tem uma rede pedagógica estável, uma rede de equipamentos não escolares com programas e ofertas educativas para crianças, tem uma forte programação de acontecimentos culturais, sociais, educativos, entre outros e tem uma forte massa difusa de acontecimentos efêmeros que ocorrem na cidade com lugar à participação das crianças. Essas características tornaram-se especialmente visíveis pelo uso diversificado que o caso estudado fez da cidade. Os usos que a turma e as famílias que vivem no centro fazem da cidade parecem concentrar-se preferencialmente nos espaços públicos centrais. Contudo, apesar de centrais, são usados espaços racionais (planeados e com oferta de atividades previsíveis) e outros mais emotivos e emergentes (como os jardins e os espaços verdes onde os acontecimentos possíveis não estão delimitados à partida).

A *acessibilidade* dos espaços é um aspecto determinante no uso e na definição da sua publicidade. A acessibilidade remete para os acessos físicos, as condições do ingresso e as restrições eventuais colocadas pela definição mais ou menos rígida do público-alvo dos vários espaços e programas. Para além desses elementos, interessa cruzar a acessibilidade dos espaços com o seu lugar na cidade e perante as redes de transportes públicos, por exemplo. O preço dos ingressos é apontado pelas famílias que menos usam Lisboa como uma das principais razões para não usar; também no caso das saídas em turma se destacou que a maioria das visitas foi de acesso gratuito. Já no que se refere às restrições ao público-alvo,

interessa destacar que a maioria dos programas frequentados em turma era especificamente para crianças do 1º ciclo do ensino básico.

Por fim, ainda nos aspectos urbanos, importa considerar a importância da experiência do lugar proporcionada pelos espaços e pelas atividades programadas, para o que a valorização e a manutenção da identidade dos espaços se revelam fatores determinantes, assim como a sua segurança. Lopes (2007/2008) estabelece uma relação direta entre a qualidade dos espaços públicos (entendida na dimensão arquitectónica, histórica, simbólica) e a aprendizagem por eles possibilitada. Também a existência de espaços suficientemente *seguros* se torna fundamental para a sua publicidade, uma vez que é necessário garantir alguma segurança para que os espaços públicos sejam usados pelas crianças, sem que isso seja considerado um risco, mas também sem que isso seja demasiado restritivo do acesso e dos usos possíveis. No que toca ao caso estudado, interessa lembrar o modo como a relação com o espaço físico e a identidade das instituições visitadas pela turma dotava de maior consistência as propostas feitas.

c) Dimensão antropológico-pedagógica:

Essa dimensão expõe a vinculação que existe entre as decisões de ordem pedagógica e as concepções antropológicas dos atores envolvidos. Essa relação está subjacente às propostas pós-humanistas de educação para que remete o trabalho de algumas escolas contemporâneas de filosofia da educação e que se pode sintetizar nas palavras de Biesta:

From an educational point of view, the problem with humanism is that it specifies a norm of what it means to be human before the actual manifestations of «instances» of humanity. Humanism specifies what the child, student, or «newcomer» must become before giving them the opportunity to show who they are and who they want to be (BIESTA, 2006, p. 2 e 6).

Nos processos de educação nem sempre existem respostas certas, nem todas as situações educativas se deixam encerrar totalmente nas respostas antecipadamente definidas. Entretanto, a história da escolarização, especialmente no contexto europeu, tem sido marcada pela demanda de modos cada vez mais eficazes de se organizar e prever os resultados da aprendizagem das crianças no seu percurso para o cidadão-modelo previamente definido (vejam a este propósito os trabalhos de Ó, 2003 ou de Kohan, 2003). Já os princípios pedagógicos destacados no quadro nº 2 foram trazidos a este trabalho porque veiculam um entendimento pós-humanista da educação, ao potenciarem a existência das crianças para além da minoridade e do seu percurso no caminho para a completude, ou seja, para a adultez. Subjacente a esses princípios, está a ideia de que a completude humana não está encontrada

definitivamente e anteriormente a cada um dos indivíduos. É no modo como cada um se relaciona com o mundo e se deixa marcar por ele que a humanidade vai se atualizando. No entanto, os sujeitos tendem a ter e a organizar a sua ação educativa a partir de um modelo implícito de ser humano desejável que, não sendo alvo de análise e discussão dificilmente, poderá ser desmontado, no sentido de permitir a abertura da pergunta.

d) Dimensão epistemológica:

Essa dimensão decorre mais diretamente das propostas de espaço público da educação de Nóvoa (2002 e 2009), na medida em que o autor se refere à necessidade de os processos de educação se aproximarem mais das premissas contemporâneas da construção do conhecimento. No mesmo sentido, Davis (2004) analisa as relações entre os modelos de ensino e as premissas epistemológicas que lhe são contemporâneas e essa análise permite constatar que os modelos de ensino mais tradicionais são tendencialmente anacrônicos, na medida em que correspondem a premissas positivistas que enquadravam a investigação e a produção de conhecimento de um século atrás. Já Lave & Wenger (1991) colocam entraves à possibilidade de considerar as escolas como comunidades de aprendizagem, precisamente pela distância epistemológica que se verificava entre a produção do conhecimento e o seu uso nas escolas. É perante esse quadro que se torna urgente fazer uma adaptação epistemológica das bases dos modelos de educação das crianças. Será apenas numa articulação com premissas mais participativas, subjetivas, complexas, emergentes, ecológicas e transdisciplinares que as experiências em espaços públicos das cidades poderão ser educacionalmente relevantes. Essas premissas estão praticamente ausentes dos discursos dos profissionais implicados no estudo de caso que têm dificuldade em identificar a construção de conhecimento como um dos elementos do trabalho com as crianças e com as escolas.

CONCLUSÕES

Assumir que a educação é uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 1996) pode traduzir-se em diferentes ações. Do ponto de vista desta pesquisa, investigar *em* educação pode ser um modo de tornar visível essa intervenção, especialmente se as conclusões dos estudos desenvolvidos permitirem desencadear novos modos de olhar para a escola e a escolarização, modos que permitem a renovação pedagógica, que favorece a tomada de decisão sobre o agir educativo e a ruptura de tendências burocratizantes e estereotipadas, que tendem a invadir a vida da escola pública.

O contributo específico desta investigação é relativo ao debate sobre o espaço público da educação, nomeadamente no modo como as instituições das cidades contemporâneas podem ser implicadas na partilha de responsabilidades pelos processos de educação das crianças. Esta investigação permitiu desenhar a proposta de *perspectivar as cidades (também) como espaços públicos de educação de crianças*. Essa perspectiva se concretiza na articulação de três dimensões de entendimento de «espaço público» para a promoção de modos de “reconstruir solidariedades, espaços de convivialidade, de vida social e cultural, que tenham como um dos pontos centrais a educação das crianças e dos jovens” (NÓVOA, 2009, p. 91).

O que liga essas dimensões é a dupla assunção de responsabilidade *educativa* e *pela educação*. A *responsabilidade educativa* exige dos profissionais de educação a abertura às possibilidades inerentes a cada novo ser humano que é cada criança, assim como o rigor no modo como os processos educativos são vividos e ainda a coassunção das consequências (indeterminadas) do seu trabalho (BIESTA, 2006). Já a *responsabilidade pela educação* exige a reconstrução de novas narrativas coletivas que permitem atribuir sentidos às práticas educativas e partilhar as responsabilidades pela sua concepção e concretização em diferentes contextos da sociedade (NÓVOA, 2002, 2009). A *responsabilidade educativa* tem o grande objetivo de impedir que a educação se transforme numa estratégia de imunização dos sujeitos perante o mundo e os outros. Já a *partilha de responsabilidade pela educação*, sendo da educação e não apenas da sua implementação, tem o grande objetivo de impedir a burocratização conducente a novas formas de homogeneização dos projetos e práticas de educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Mariana Gaio. *Aprendizagem ao Longo da Vida e Políticas Educativas Europeias. Tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos*. Caparica: UIED, 2010.

ALVES, Mariana Gaio, e Nair Rios Azevedo. *Investigar em Educação. Desafios da construção do conhecimento e da formação dos investigadores num campo multi-referenciado*. Montagem por Mariana Gaio Alves e Nair Rios Azevedo. Monte da Caparica: UIED, 2010.

ANTUNES, Fátima. “Globalização e individualização: educação ao longo da vida entre a economia do conhecimento e a coesão social.” In *A nova ordem educacional*, de Fátima Antunes, 133-175. Coimbra: Almedina, 2008.

BARROSO, João. "O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local". In.: *A Regulação das políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e actores* de J. Barroso (Ed.). Lisboa: Educa, 2006

- BIESTA, Gert J. J. *Beyond Learning*. Democratic Education for a Human Future. Boulder, London: Paradigm Publishers, 2006.
- DAVIS, Brent. *Inventions of Teaching*. A Genealogy. New York/London: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- FERREIRA, Fernando Ilídio. *O estudo do local em educação. Dinâmicas socio-educativas em Paredes de Coura*. Dissertação de Doutoramento. Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga: sem publicação, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: www.bibliotecadigitalpaulofreire.com, 1996.
- GHIGLIONE, Rodolphe, e Benjamin Matalon. *O Inquérito*. Oeiras: Celta, 1997.
- GOMES, Elisabete Xavier. "Children's educational processes in contemporary cities: preliminary findings and insights from a case study developed in Lisbon." *European Educational Research Journal* (Symposium Journals http://www.worlds.co.uk/eej/content/pdfs/8/issue8_2.asp) 8 (2) (2009): 311-325.
- _____. *Perspectivar as cidades como «espaços públicos de educação» de crianças. Dissertação apresentada para obtenção do grau de doutor em ciências da educação na especialidade de educação e desenvolvimento à Universidade Nova de Lisboa*. Monte da Caparica: <http://run.unl.pt/handle/10362/7779>, 2011.
- KOHAN, Walter O. *Infância*. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LAVE, Jean, e Etienne Wenger. *Situated Learning*. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LINGARD, Bob & Jeny Ozga. Introduction: reading education policy and politics. In.: B. Lingard & J. Ozga (Eds.) *The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics*, 1-8. London: Routledge, 2007
- LOPES, João Teixeira. *Andante, andante: tempo para andar e descobrir o espaço público*. **Sociologia** (Faculdade de Letras-UP), 2007/2008: 69-80.
- _____. *Da democratização à democracia cultural*. Porto: Profedições, 2007.
- MOSS, Peter, e Pat Petrie. *From Children's Services to Children's Spaces*. Public Policy, Children and Childhood. 4ª ed., 2002 1ª. London and New York: Routledge Falmer, 2006.
- NÓVOA, António. *Evidentemente*. Histórias da Educação. Porto: Asa, 2005.
- NÓVOA, António. "O espaço público da educação: imagens, narrativas, dilemas." In *Espaços de educação tempos de formação*. Textos da Conferência Internacional, de AAVV, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. p.237-263.
- _____. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- Ó, Jorge Ramos do. *O governo de si mesmo*. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal. Lisboa: Educa, 2003.
- STAKE, Robert. *A arte do estudo de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- TRILLA Bernet, Jaume. Introduction. In.: *The Educating City*. I CONGRÉS INTERNACIONAL DE CIUTATS EDUCADORES, 13-21. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1990.

Recebido: 15/04/2014

Aprovado: 06/05/2014