

# Quando as crianças nos ensinam sobre a cidade

---

## *When children teach us about the city*

Vania Carvalho de Araújo\*

### RESUMO

Este artigo, sob formato de ensaio, tem por objetivo problematizar a escola como locus privilegiado de educação e referência de uma adequada presença das crianças na cidade. Toma como fonte de inspiração reflexões decorrentes de um estudo etnográfico em andamento, realizado com crianças da educação infantil em um bairro de classe popular na cidade de Vitória (ES). Identifica em contextos diferenciados ao campo de pesquisa e em um tempo concomitante ao processo de investigação formas peculiares de crianças mobilizarem encontros e solidariedades, deixando entrever gestos, atitudes e sentidos outros que superam a proeminência do individualismo e da indiferença ainda presentes na cidade. As experiências das crianças são aqui compreendidas como uma chave de leitura importante e necessária para interpelar a escola a escapar das totalizações de seus conhecimentos e do lugar que ocupa na hierarquia social.

*Palavras-chave:* Crianças e cidade. Educação e cidade. Cidade e escola.

### ABSTRACT

This paper, in essay format, aims to examine school as a privileged locus of education and as reference of a suitable presence of children in the city. As source of inspiration, it takes observations arisen from an ongoing ethnographic study performed with children in Early Childhood Education in a working class neighborhood in the city

\* Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: vcaraujofes@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-7678-1689>.

of Vitória (state of Espírito Santo, Brazil). In different contexts to the research field and simultaneous to the process of investigation, it identifies peculiar forms of children mobilize meetings and solidarities, leaving a glimpse of gestures, attitudes, and other senses that surpass the prominence of individualism and indifference still existing in the city. Children's experiences are interpreted here as an important and necessary reading key to challenge the school to escape the totalization of its knowledge and of the place it occupies in the social hierarchy.

*Keywords:* Children and city. Education and city. City and school.

## **Introdução**

O presente artigo é uma decorrência da pesquisa em andamento “Educação infantil, infâncias e cidade: um diálogo possível?” cujo objetivo é compreender as possíveis relações entre as práticas das crianças em seus diferentes contextos de vida e suas experiências na educação infantil. Os excertos aqui privilegiados têm como referência cenas observadas pela pesquisadora nas suas andanças pela cidade e no longo percurso realizado entre a sua residência e o campo de pesquisa localizado em um bairro de classe popular. Tal escolha demonstra o quanto o processo de pesquisa em andamento tem sido capaz de apontar desvios, mobilizar outras formas de observar os acontecimentos que se sobressaem na cidade com a presença das crianças em tempos e espaços antes imaginados.

Desvelar camadas de realidade que se apresentam concomitantemente ao percurso de pesquisa não significa distanciar-se de seus objetivos primeiros, mas atentar-se para a imprevisibilidade de suas inspirações e ensinamentos. Como bem destacam Graue e Walsh (2003), “[...] os contextos são fluidos e dinâmicos” e, como tais, nos mobilizam a compreendê-los em seus diferentes fios e movimentos. Embora não se enquadrem como categoria de “sujeitos privilegiados” da pesquisa etnográfica em curso, outros modos de ser criança na cidade insurgem como referência empírica para o processo de reflexão aqui pretendido. São esses enunciados decorrentes de encontros e práticas de solidariedades tecidas pelas crianças nas ruas da cidade que este artigo propõe interrogar se também não seria dada à escola a tarefa de compreender o que as crianças ensinam sobre a cidade por meio de suas experiências, deslocando sua

primazia como *locus* privilegiado de educação e referência de uma adequada presença na cidade.

Espera-se que essas questões ao menos ajudem a problematizar o potencial educativo das ruas em face a sua usual representação como ameaça, perigo e não lugar da infância e da escola. “Contradição e pluralidade são marcas da vida cidadina empurrando jovens e crianças a um aprendizado sem fim” (CASTRO, 2004, p. 32). Não estaria justamente nas experiências das crianças uma das motivações para os acontecimentos da cidade se enraizarem nas práticas escolares? Compreender outros sentidos da cidade por meio das crianças é uma forma de deslocar olhares, aguçar sensibilidades e interpelar a escola a escapar das totalizações de seus conhecimentos.

### **Percorrendo as ruas da cidade: excertos de observação**

Era uma sexta-feira, final da tarde. O Sol já dava lugar para a Lua despontar em meio ao frenético transitar de carros e pessoas, como em qualquer metrópole brasileira. Dirigia-me ao salão de beleza para tornar invisíveis as cãs, cujas marcas do tempo insistem em reaparecer. Em frente ao salão, avisto uma criança branca e um homem negro brincando de futebol na calçada. O menino incorporava a figura de atacante e, a cada gol, narrava em voz alta o seu feito. O homem, atento à sua posição, ficava no gol demarcado improvisadamente por dois objetos que não recorro quais. Uma cena aparentemente comum de brincadeira entre um adulto e uma criança na cidade, se não fosse uma pergunta a irromper o silêncio de minhas ideias: o que faz uma criança brincar com um homem, cuja aparência e modo de ganhar a vida nas ruas, como catador de latinhas e de papelão, era apenas um estranho para muitos e não para aquela criança? Também eu, da janela do apartamento ou andando pelo bairro, sempre fui impactada pela sua habitual passagem procurando matéria para o seu ganha-pão.

Confesso que a determinação dos seus passos e a firmeza do seu olhar sempre me causaram estranhamento e por vezes medo. Diferente dos outros catadores de materiais recicláveis, ele não costuma cumprimentar ninguém, utiliza-se freneticamente do espaço da rua para amassar as latinhas e assim poder levá-las em maior número. Não raras vezes, o barulho de seu carrinho de feira ou de seu pequeno rádio, ao máximo de seu volume, anuncia sua chegada. Contudo, naquela sexta-feira final de tarde, fui invadida por um sentimento de vergonha pelo olhar antes petrificado e condenador. Aquela cena não era

apenas uma brincadeira entre uma criança e um adulto, mas entre um menino branco, morador de um bairro de classe média, filho da proprietária do salão, e um homem negro, pobre, com andar endurecido pelas agruras do tempo e pelas marcas inocultáveis da desigualdade social e da exclusão. Por meio da brincadeira, outra porção de realidade se fazia ali presente. Fora da sua habitual condição de catador de materiais recicláveis, o homem estava ali com aquela criança, com um sorriso largo e olhar irradiante à espreita do próximo chute.

Semanas após observar a brincadeira entre os dois, procurei conversar com cada um em momentos distintos. Não foi fácil encontrar Mário (o homem)<sup>1</sup>, pois seu trajeto pelas ruas é imprevisível. Contudo, em um domingo de manhã, avisto-o em uma pracinha do bairro onde moro. Ao perguntar se brincava sempre com o Flávio (o menino), disse que ao passar na rua em frente ao salão nos dias de sábado, Flávio sempre o chama para jogar futebol, mas que tal prática passou a ser pouco frequente, já que ele tinha que percorrer o bairro atrás “*das latinhas para vender*”. Meu encontro com Flávio, por sua vez, deu-se em um sábado de manhã na calçada do salão. Disse conhecer Mário por ele dormir debaixo da marquise do salão. Como não tinha com quem ficar aos sábados, sua mãe o trazia para o salão e, para passar o tempo, chamava Mário para brincar de futebol na calçada. Meio entristecido disse que tal prática não vinha ocorrendo com frequência, pois Mário “*andava sumido e sempre correndo com seu carrinho*”.

A cumplicidade de ambos tornava aquele momento uma experiência-cúmplice de algo pouco provado nesta vida, pois sua proximidade era da ordem da amizade, de uma *philia* social. Cenas como as observadas nos fazem pensar o quanto crianças, ainda que afetadas pelas ranhuras de um tempo produzido pelo capitalismo contemporâneo fatalizado pelo medo e por um projeto individualista de sociedade (MATOS, 2009), conseguem ficar imunes à desconfiança e ao olhar cerceador e excludente. Estar com o “diferente” parecia um componente a mais na sua relação com o mundo. A brincadeira na rua, indiferente a muitos transeuntes que ali passavam, desafiava preconceitos, ultrapassava uma medida da realidade em que não têm lugar a hospitalidade, a amizade, a compaixão como virtudes públicas.

Se a cena destacada não caberia estender a todas as crianças, mesmo porque crianças também reproduzem os preconceitos e os medos que os adultos conservam e transmitem em suas trajetórias de vida, há aqui uma questão ao menos inquietante, para decifrar nossas impressões primeiras, qual seja: por que, em meio a tanta manifestação de um mundo desencantado, no qual os homens são frequentemente afetados pela estranheza do humano, incapazes de

1 Por uma questão ética, os nomes utilizados para identificar o homem e o menino são fictícios.

compartilhar uma existência com o outro fora das prerrogativas hegemônicas que dizem respeito a comportamentos, condição social, etnia, classe social, etc., o encontro de uma criança com um adulto faz fundar outras ordens de sentido na cidade, mesmo com tantas redes de sociabilidades fragmentadas e rompidas?

Sem querer instituir o retorno da criança como síntese da perfeita humanidade e a infância como uma referência ao que há de melhor na natureza humana, tal como asseverou Rousseau (CHARLOT, 1986), parece-nos que, por meio das crianças, é possível forjar algumas brechas para outro agir em sociedade. De tantas crianças conhecidas e desconhecidas, encontramos aquelas que conseguem desafiar seu próprio contexto de vida e fugir das amarras da indiferença, da exclusão e do medo, lançando-se ao encontro do outro como alguém capaz de subverter o fluxo inexorável dos acontecimentos citadinos tão afetados pela estranheza do humano.

Somente seria dada aos poetas a capacidade de decifrar tal enigma ou encontrar-se com o recôndito da condição infantil, observando as ousadias dos seus gestos, os contraditos de seus sentimentos na hercúlea tarefa de ocupar e pertencer à cidade? Como diria Bachelard (2009, p. 95), “[...] um excesso de infância é um germe de poema”. Essa afirmação de Bachelard tem a ver com uma dada impossibilidade de apreender os sentidos da experiência das crianças, pois, como adultos, procuramos mais o exame objetivo de suas palavras e intenções do que a poesia dos devaneios da infância.

Consciente da impossibilidade de apreender os sentidos mais recônditos de sua experiência, o encontro da criança com o seu “diferente” nos evoca a observar o indizível e a formular uma interrogação sobre a questão social da cidade e sua infância.

Percorrendo as ruas da cidade em direção ao campo de pesquisa em andamento, somos capturados por outras cenas nas quais as crianças, de diferentes classes sociais, etnias, idades etc., fazem emergir peculiares traços da convivência humana, seja repartindo com os seus pares a maçã que ganhara no sinal de trânsito, lugar de sobrevivência diária para milhares de crianças pobres e negras das grandes cidades brasileiras, seja oferecendo a sua pequena capa de chuva a um adulto que mal conhecia na porta da escola: “*Qué que eu empreste a minha capa prá ocê não molhá, Tia?*”<sup>2</sup>. Esta é a questão que nos

2 Cenas observadas de dentro do carro durante o percurso para o campo de pesquisa e relatos feitos em reunião do Grupo de Pesquisa “Infância, Educação, Sociedade e Cultura-Iesc”, sob a minha coordenação. Infere-se que as três crianças que pediam ajuda no sinal de trânsito tinham entre oito a dez anos de idade. A outra cena diz respeito à atitude de uma criança branca, com cinco anos de idade que, ao encontrar na saída da unidade de educação infantil uma mulher desconhecida, oferece a sua capa de chuva em um dia chuvoso.

interessa: crianças conseguem refundar a cidade sob outras ordens simbólicas e culturais porque estão inscritas na existência de um comum mobilizado por lampejos de solidariedades. Como bem destaca Gagnebin (2005, p. 142), em uma passagem de Baudelaire sobre o sentimento renovado pela vida do convalescente recuperado pela saúde quase perdida, “[...] o convalescente goza, no mais alto grau, como a criança, da faculdade de se interessar intensamente pelas coisas, mesmo por aquelas que aparentemente se mostram mais triviais [...] a criança vê tudo como *novidade*; ela sempre está *inebriada*”. Essa lição Benjamin (1984, p. 14) também nos transmitiu ao afirmar que as crianças “[...] fazem história com o lixo da história”. Talvez esteja aí um dos sentidos para esse agir, pois, como destaca Mia Couto, “ser menino é estar cheio de céu por cima”.

As cenas aqui descritas nos tornam testemunhas das crianças, mas também as crianças são testemunhas de nossas escolhas e atitudes e, se somos testemunhas, é porque ainda somos capazes de narrar as nossas experiências para as crianças e ouvir o que elas têm a nos dizer. Mas a cidade, mesmo atravessada por tais experiências, o que confirma as suas diferentes faces e sentidos, continuaria refém da urdidura de um tempo avesso à arte do encontro, tornando, com frequência, obsoleta a experiência, tal como pergunta Brecht (2012, p. 212), ao viver os horrores da guerra: “[...] que tempos são esses, em que falar de árvores é quase um crime, pois implica silenciar sobre tantas barbaridades?”.

Seria possível transformar a cidade mesmo que atravessada pela fugacidade da vida, exposta como uma metrópole impessoal e fria, em um espaço público de significações e objetivos partilhados? Essas perguntas parecem percorrer diferentes épocas. A cada tempo, a convivência humana na cidade foi um tema que atravessou séculos e continua a nos perturbar. A cidade, *locus* de efervescentes indagações, viu ruir sonhos, testemunhou guerras, revoluções e escravidões, mobilizou-se por discretas esperanças, prometeu a modernidade, mas não a indignação moral diante das injustiças e arbitrariedades sociais, econômicas, políticas, religiosas, etc. A cidade também teve como horizonte o bem comum, a democracia, a *philia* social, a coabitação cidadã, tornando-se palco de grandes experiências e feitos humanos. Conforme diria Dante Alighieri, “[...] atravessando a cidade, o amor é capaz de gerar novas formas de convivialidade, de vida em comum” (HARDT; NEGRI, 2016, p. 415).

Para os antigos, “o cidadão era reconhecido por sua participação no culto da cidade e dessa participação provinham todos os seus direitos políticos e civis” (COULANGES, 1966, p. 259). A pátria significava a terra dos pais, a terra onde estavam depositados os ossos dos antepassados e ocupada por suas almas. “Nela [a pátria] encontrava seu bem, sua segurança, seu direito, sua fé,

seu Deus” (COULANGES, 1966, p. 266). Arendt (2010, p. 68), por sua vez, ressalta o sentido atribuído pelos gregos à *polis* e à *res publica* pelos romanos como a “[...] garantia contra a futilidade da vida individual, o espaço protegido contra a futilidade e reservado à relativa permanência dos mortais, se não à sua imortalidade”. Mais adiante, a cidade medieval era “[...] marcada pela vontade de adquirir liberdades” (MONGIN, 2009, p. 91) e emancipar-se da ordem feudal. Assim, “[...] a cidade é o lugar onde, mesmo se remete sempre à ideia de uma base divina, liberdades são reivindicadas contra a ordem feudal e onde um corpo comum, um coletivo urbano, se constituem” (MONGIN, 2009, p. 92). Da “cidade ideal” renascentista, da cidade moderna com suas modulações racionalizantes, chegamos à cidade do capitalismo contemporâneo onde, parafraseando Matos (2009, p. 66), “[...] não produz alegorias, mas fantasmagorias – *phantasmas-agora* –; fantasmas ocupam a ágora, a política confunde-se com a economia, nada mais escapando às determinações do mercado”. E é nessa cidade que as crianças por nós identificadas se encontram.

Mesmo com o esvanecimento do sentido humano e público da cidade outrora partilhado na experiência da *pólis* grega, frestas de solidariedades são visíveis aos nossos olhos e, justamente, por meio delas, as crianças, historicamente invisibilizadas na descrição e representação das cidades ao longo dos tempos, encontram-se inaugurando outros modos de ocupar e viver a cidade. Por meio das crianças, autoras das cenas descritas, foi possível transver a cidade como espaço de solidariedades, de afetos, de trocas culturais, de amizade e de cumplicidade. Essa forma paradoxal da cidade evidenciada pelas crianças continua a reatualizar os desafios que temos pela frente, como em uma interminável busca por compartilhar a cidade naquilo que seu horizonte de possibilidades nos evoca, ao menos sobre a experiência que fazemos em companhia das crianças.

Ainda estamos cotidianamente fadados a um sentimento dispar entre a *philantropia* (presteza em partilhar o mundo com outros homens) e a *misanthropia* (característica de quem não considera ninguém digno para partilhar o mundo), cuja diferença, conforme nos recorda Arendt (1987), era bem demarcada na experiência grega.

Esse sentimento dúbia acerca dos fenômenos que atravessam as nossas cidades nada mais representa do que a volatilidade e insegurança dos nossos sentimentos, mais voltados por uma “ilusão sagrada e uma verdade profana” (BAUDRILLARD, 1981) do que para um pensamento que tem, no agir com o outro e no mundo, a sua principal motivação. Diferente de sua apropriação como cognição, o pensar, o *logos*, para os gregos, tinha a ver com a capacidade de refletir sobre as nossas ações, desalojar padrões estabelecidos, ao menos perguntar o que estamos fazendo. Daí por que o pensador era definido como

um expectador interessado. Interessado por tudo aquilo que dizia respeito à *pólis*, tendo em vista o bem comum, a felicidade pública. Isso justifica o fato de os gregos considerarem a *pólis* “um lar imortal para seres mortais” ou, como sublinha Arendt (2007, p. 143) ao repetir as palavras de Sófocles: “[...] uma *pólis* pertencente a um homem não é uma *pólis*”.

Tais reflexões nos levam a observar que as crianças, mesmo por vezes, não encontrando acolhida em uma cidade em permanente conflito, são mobilizadas a construir novas teias de relações, uma constatação de que a cidade, rarefeita pelas diferentes formas de exclusão e segregação, pode ser reeditada por outros sentidos, subvertendo fenômenos citadinos enrijecidos e pouco conhecidos. As crianças são capazes de colocar em suspensão o frio barulho das ruas, aquecê-las com suas brincadeiras e evocar novos encontros ou, parafraseando Didi-Huberman (2014, p. 155), ao rememorar os vaga-lumes de Pasolini, as crianças-vaga-lumes, “[...] quando se retiram na noite, buscam como podem sua liberdade de movimento [...], fazem o impossível para afirmar seus desejos, emitir seus próprios lampejos e dirigi-los aos outros”. Sim! As crianças se lançam aos encontros da e na cidade em seus intermináveis labirintos: “[...] feita de solidão e de sociabilidade. De desigualdades e injustiças. De esperanças e desilusões. De medos e de alegrias. De perigo e de aventura” (CASTRO, 2004, p. 18), seja participando de um jogo com alguém considerado “descartável” pela sociedade em função da sua etnia e classe social, seja compartilhando com seus pares a saciedade da fome exposta no sinal de trânsito, seja oferecendo uma capa de chuva em uma atitude de desprendimento com o adulto que mal conhecia na saída da escola.

## **As experiências das crianças como uma forma de problematizar a cidade e a escola**

Não raro, as representações dominantes sobre a cidade ainda parecem conservar as estratégias tão propagandeadas na Velha República brasileira para torná-la “[...] um espaço educativo quanto para fazer da escola um dispositivo para incutir na população uma cultura da urbanidade”. Assim, há tempos, a escola vem ensaiando práticas como forma de exorcizar os efeitos de uma cidade ameaçadora e incapaz de ceder-se aos dispositivos de controle e de disciplina das populações pobres. Conforme destaca Paulilo (2011, p. 223), “[...] os programas de ensino não só foram meios de instituir uma representação da cidade como também um eixo de articulação da escola com o moderno”.



Para Monarcha (1989, p. 19), a Escola Nova<sup>3</sup> procurou mobilizar diferentes classes sociais “[...] para uma mesma questão: a superação do atraso nacional e o ingresso no moderno. À pedagogia cabia gerar uma nova forma de sociabilidade, compatível com os ideais de racionalidade e produtividade”.

Considerando como eixo de problematização a modernização da cidade do Rio de Janeiro nas décadas de 1920 e 1930, Clarice Nunes (1994) identifica, nas reformas educativas em curso, um elemento catalisador e propagador das ideias-força da modernidade. Segundo Nunes (1994, p. 191), “[...] o que estava em jogo era a dimensão simbólica de representação do urbano. Assim, a escola, como espaço construído, fechado [...], foi manipulada de várias formas para se abrir e interferir de forma incisiva sobre a ‘vida comunitária’ que a cercava”.

Se a inserção dos temas urbanos nos programas escolares da capital federal do Rio de Janeiro se constituiu como um elemento catalisador de uma nova ordem moral e ética emergente dos valores republicanos, isso não significava uma investida na democratização da cidade, mas uma ação moralizadora e disciplinadora dos costumes das populações pobres. “A escola pública fica sendo nos pronunciamentos das autoridades educacionais uma espécie de síntese da reforma social” (PAULILO, 2011, p. 228), o que não implicava uma predisposição da escola em dialogar com as diferentes e controversas referências culturais e sociais presentes na cidade. Assim, escola e cidade conservam um distanciamento, sem constituir mútuas possibilidades de aprendizagem.

Tomando também por referência os projetos urbanos e escolares em Belo Horizonte, no período de 1894-1897, Veiga (1997) destaca as diferentes representações em torno da educação e da formação humana, cujo objetivo era, por meio da aproximação entre as práticas urbanas e as práticas escolares, “[...] constituírem um novo sujeito social a ser educado para as práticas de civilidade” (p. 104). Nesse caso, as reformas urbanas ensejadas para a sede da capital de Minas Gerais teriam, no saber escolarizado e nas práticas educativas, grandes aliados na representação de uma cidade fundada na racionalidade moderna e nos valores da modernidade.

Dos contextos destacados, notamos uma refinada estratégia de utilização das práticas escolares como veiculadoras de um projeto de sociedade que toma a cidade e o planejamento urbano como eixos estruturantes de uma

3 De acordo com Monarcha (1989), o escolanovismo incorporou os princípios liberais da década de 20, fazendo sobressair uma concepção de educação pragmática como instrumento de reconstrução social e uma nova forma de sociabilidade. A instrução pública, nesse caso, “[...] deveria superar os limites estreitos dos padrões cívico-nacionalistas e tornar-se estratégia de reconstrução social e regeneração social e moral” (p. 15).

nova mentalidade urbana ordeira, civilizada e higienizada. Se a cidade aparece como prenúncio do cidadão moderno e civilizado, a educação e suas práticas escolares assumem a responsabilidade de fortalecer a proeminência da cidade como *locus* onde se inauguraria uma nova forma de viver em sociedade, com vistas à constituição de valores sociais e culturais devotados a uma *urbi* moderna e civilizada.

A afirmação de que, nos primórdios do século XX, no Brasil, a rua se constituía um espaço de convivialidade e sociabilidade não era de toda uma realidade. Se os códigos disciplinares estabelecidos para coibir a presença dos *vadios*, *moleques* e *vagabundos* tinham relação com o modo como as crianças pobres ocupavam as ruas, somente com uma relativa popularização da rua como palco da criança e de brincadeiras era possível perceber a infância ganhar mais espaço de ocupação, como denota Fernandes (2004, p. 204), em pesquisa realizada na década de 40, sobre os grupos infantis nas ruas do bairro Bom Retiro, em São Paulo. O novo ordenamento urbano, influenciado pelas insígnias da “ordem e progresso”, aos poucos, torna as ruas dos grandes centros urbanos um espaço cada vez mais restrito e indisponível às crianças.

Contudo, assim como a cidade escapa às urdiduras de um presente petrificado, transgredindo as suas totalizações, crianças conseguem reeditar outros modos de dizer e viver a cidade. As brincadeiras, suas curiosidades e o espírito de aventura, sempre fugidios às razões objetivas do tempo e do espaço adultizado e escolarizado, extraem das crianças o poder de inventar e reinventar-se na cidade. Embora cerceadas a ocupar amplamente a cidade, as crianças estão desvelando formas de nos pensarmos na cidade. Talvez essa questão seja muito complexa para ser aqui tratada, mas nos ajuda a formular tantas outras. Se crianças na cidade conseguem escapar dos temores do urbano e nele criar outras ordens valorativas de encontros e reencontros em função de uma rede de interações estabelecidas e coletivamente engendradas (MARCHI, 2017), onde estariam os adultos que, embriagados pelo modo de produção capitalista, cuja manutenção da vida exige “[...] a extensão e a intensificação da atividade até os últimos limites físicos e biológicos do indivíduo” (MATOS, 2009, p. 99), não fazem jus às heranças da cidade como um espaço de significações e objetivos partilhados, deixando de compartilhar com elas a dimensão pública da rua?

Deixar as crianças enfrentarem sozinhas o emaranhado de desafios que as nossas cidades impõem é instituir-lhes responsabilidades que não lhes cabem, mas sim aos adultos, já que estão no mundo há mais tempo que as crianças. Essa “responsabilidade” é traduzida por Arendt (2007) como a autoridade do adulto que exige a introdução das crianças (na perspectiva de uma formação) em um mundo recém-chegado por elas. Tal autoridade tem a ver com a durabilidade de

um mundo público, com uma ética da responsabilidade. “Só num mundo dotado de durabilidade pública – um mundo que acolhe em seu seio os novos, que os transforma em herdeiros autorizados de seu passado e agentes responsáveis por seu futuro – é possível *instituir o novo*” (CARVALHO, 2017, p. 66).

Assim, as reflexões sobre as experiências que as crianças fazem na e da cidade não deixam de ser uma necessária problematização à centralidade assumida pela escola como *locus* privilegiado de socialização e de educação, e isso ocorre justamente porque a realidade dos mundos sociais e culturais das crianças são invisibilizados na complexidade de sua existência social (SARMENTO, 2007). À medida que a rua perde sua dimensão pública e testemunha a redução dos encontros, da invenção diária das palavras e das brincadeiras, dá lugar à perplexidade do seu caráter disciplinador e cerceador, distanciando-se daquelas possibilidades de as crianças se afirmarem, tal como identificado por Fernandes (2004, p. 219), referindo-se à rua como lugar onde as brincadeiras foram aprendidas e as formas de socialização elaboradas “[...] no seio dos próprios grupos infantis”. Dessa forma, incorporamos uma noção de escola cidadã sem cidade; uma educação democrática desvinculada dos processos sociais mais amplos vividos na cidade; uma aprendizagem dissociada da experiência cidadina.

Sobre esse último aspecto, vale destacar o quanto o termo “cidade” aparece timidamente na legislação e em algumas normativas da educação, mesmo se, muitas vezes, traduzido como “comunidade”. Estaria na recorrência ao termo “comunidade” uma forma de escapar das “iniquidades” e dos conflitos que atravessam a cidade ou mesmo um modo de fechar-se às suas realidades? Uma questão que vale a pena aprofundar em estudos posteriores. Contudo, já entrevemos alguns de seus enunciados em nossa legislação e documentos. O art. 227 da Constituição Federal (1988) ressalta, dentre outros, o direito “[...] à convivência familiar e comunitária” das crianças e adolescentes. Na LDB, por seu turno, destacam-se dois artigos, remetendo-se à comunidade: o primeiro é o que afirma, em seu art. 13, VI, que uma das tarefas dos docentes é “[...] colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”; o segundo é o que diz respeito à educação infantil, cuja finalidade é “[...] o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (LDB, art. 29).

No âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), a comunidade é um termo recorrente. Em seu capítulo 7º, que trata da Organização de Espaço, Tempo e Materiais, propõe “[...] o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade”.

No capítulo 9º, cujo enunciado é a Proposta Pedagógica e Crianças Indígenas, deve-se “[...] dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade”. No décimo capítulo, as propostas pedagógicas da educação infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem: “[...] prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade”.

Embora as Diretrizes deem uma importância estratégica à comunidade na formação das crianças, sua representação, como espaço onde se articulam práticas sociais e culturais, não se associa diretamente ao termo cidade. Isso, por um lado, reforça a possibilidade de vínculos mais próximos entre a educação infantil e formas protetivas e educativas existentes na comunidade; por outro lado, remete ao sentido da comunidade como um suporte de uma cultura pública na cidade, mesmo se tal observação não corresponder às experiências das crianças indígenas e do campo, já que, para elas, a cidade constitui-se uma realidade bem distinta e, muitas vezes, distante. É o que podemos observar também no conjunto das legislações e documentos mencionados. Eis uma questão que exigiria um maior aprofundamento: por que a cidade não aparece explicitamente como uma aposta educativa e a comunidade assume um lugar de destaque?

Na atual Base Nacional Curricular para a Educação Infantil, há uma única referência ao termo cidade, localizada no item 3.1, que trata dos campos de experiência. No tópico “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, encontramos a seguinte referência: “[...] as crianças vivem inseridas [...] em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.)”. Na BNCC para o Ensino Fundamental, a cidade aparece principalmente nos conteúdos das disciplinas Ciência da Natureza, Geografia e História, remetendo-se, com frequência, à identificação e ao conhecimento de aspectos culturais, sociais, econômicos, étnicos etc. presentes nos diferentes contextos históricos e geográficos, seja na cidade, seja no campo. Embora tais conteúdos proponham a ampliação do universo cultural dos alunos, a cidade raramente é situada como um lugar onde podem ser processadas trocas culturais, interações e múltiplas aprendizagens. Contudo, vale destacar que o desafio não está somente em reconhecer a cidade como objeto do conhecimento ou transformar suas experiências em práticas escolarizantes, mas reconhecê-la como um conteúdo vivo de possibilidades educativas e formativas decorrentes também das centelhas de amizades,

afetividades, cumplicidades e solidariedades tecidas entre crianças e entre elas e os adultos. Aprender com os acontecimentos vividos pelas crianças na cidade e não apenas sobre a cidade implica compreender sua materialidade discursiva e não discursiva, sua interioridade e exterioridade, enfim, aquilo que se coloca no campo do visível e do indizível, dos afetos e dos sentidos que nela atravessam (ARAÚJO, CARVALHO, 2017).

Pelo que pudemos observar, a comunidade é pouco referida como uma dinâmica societária pertencente à própria cidade ou como uma expressão da vida social articulada à experiência escolar. Isso parece explicar as imagens produzidas em torno da escola como um anteparo aos perigos e às supostas ameaças da cidade, ao tempo em que se revela muitas vezes o seu oposto. A crescente institucionalização da infância, invenção da modernidade, delegou à família e à escola espaços privilegiados de socialização e educação das crianças (ARIÈS, 1986; SARMENTO, 2004), portanto não incluiu a cidade como uma possibilidade educativa para além dos muros escolares. Os acontecimentos citadinos, ao mesmo tempo em que parecem espalhar-se como adversos à formação educativa, desafiam a escola a desprender-se de um invólucro pedagógico atrelado a um espaço educativo institucional e socialmente demarcado.

Como tornar a cidade e as redes nela estabelecidas por crianças um conteúdo vivo para a formação e experiências pedagógicas? Há uma gramática urbana, um léxico urbano, uma história urbana, uma sociologia urbana, uma psicologia urbana, uma cultura urbana, um sentido urbano, etc. que precisam ser decifrados e incorporados ao trabalho educativo, não para retirar das experiências que as crianças fazem na cidade sua funcionalidade e artificialismos, mas para dela apreender seu humanismo e percebê-la como possibilidade de trocas culturais, como espaço de coabitação cidadã e de aprendizagens.

As crianças não estão despossadas de condições para construir vínculos sociais com a cidade, e não obstante as interdições que nela ocorrem, conseguem fazer fluir desvios, viver outras histórias possíveis, expandindo as possibilidades criadoras que as ruas também oferecem, seja no encontro com estranhos e ou conhecidos, seja nos espaços onde brincam ou percorrem diariamente, seja por meio das exigências de suas condições reais de existência. O modo como se apropriam das ruas e lhes atribuem sentido indica o quanto são capazes de formular outras ordens valorativas, transgredindo razões que mais servem para submetê-las aos automatismos da vida cotidiana do que fazê-las empreender outros modos de ser e estar na cidade.

## À guisa de conclusão

Se, de um lado, a exposição de nossas reflexões ajuda a compreender a extensão do agir das culturas infantis em meio a um urbano petrificado pela ordem de uma temporalidade aderida ao presente, de um outro lado, expõe a fratura experiencial ainda existente entre os acontecimentos que atravessam as ruas da cidade e as formas usualmente pensadas para a educação das crianças. A escola como “[...] suposta instância de socialização para a coesão social” (SARMENTO, 2004, p. 16), símbolo legitimador de promoção do desenvolvimento das crianças, cuja atuação, em companhia da família, se estabeleceu como espaço naturalmente constituído de proteção e educação das crianças, continua, com frequência, a referenciar-se às margens dos acontecimentos vividos pelas crianças na cidade. Isso porque a existência de tantas crianças experimentando as ruas continua a nos desafiar a compreendê-las na interioridade de suas ações.

Se a relação com a cidade vai ganhando contornos cada vez mais complexos com os efeitos de uma sociedade estranha ao afeto, à compaixão e às diferentes formas de interações humanas, crianças estão a nos ensinar que é possível transgredir a proeminência do individualismo e da indiferença, fazendo jorrar lampejos de possibilidades de um comum, e que também é possível aprender com elas, tornando a cidade uma aliada para pensar que suas possibilidades educativas ocorrem também por meio das sensibilidades e das formas próprias das crianças empreenderem sentido à cidade. Eis um desafio ao campo da educação: reconhecer nas experiências das crianças um modo de problematizar a cidade, interpelando a escola a escapar das totalizações de seus conhecimentos e conteúdos.

## REFERÊNCIAS

- ARENDRT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARAÚJO, Vania Carvalho; CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. As possibilidades de uma experiência compartilhada entre adultos e crianças na cidade. *Revista Proposições*, v. 28, supl. 1, p. 111-131, 2017.

BAUDRILLARD, Jean. *A sociedade de consumo*. Lisboa: Edições 70, 1981.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BRECHT, Bertolt. *Poemas 1913 – 1956*. São Paulo: Editora 34, 2012.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 29 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Constituição [da] República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88>. Acesso em: 28 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. *Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Perspectiva, 2017.

CASTRO, Lúcia Rabello de. *A aventura urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Letras, 2004.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

COULANGES, Fustel de. *A cidade antiga*. São Paulo: Editora das Américas, 1966.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Bem estar comum*. Rio de Janeiro: Record, 2016.

MARCHI, Rita de Cássia. A criança como ator social - críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos. *Práxis Educativa* (UEPG. ONLINE), v. 12, p. 617-637, 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9453/5703>. Acesso em 15 mar. 2019.

MATOS, Olgária. Walter Benjamin: pólis grega, metrópolis modernas. In: SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia. (Org.). *Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin*. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto: Ed. PUC – Rio, 2009.

MONGIN, Olivier. *A condição urbana: a cidade na era da globalização*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

MONARCHA, Carlos. *A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova*. São Paulo: Cortez, 1989.

NUNES, Clarice. A escola reinventa a cidade. In: HERSCHMANN, Micael; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder (Org.). *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

PAULILO, André Luiz. A cidade como programa: escola pública e vida urbana na capital da Velha República. *História Social*, n. 21, p. 213-235, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto/Portugal: Asa Editores, 2004.

\_\_\_\_\_. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Org.). *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2007.

VEIGA, Cynthia Greive. Projetos urbanos e projetos escolares: aproximação na produção de representações de educação em fins do século XIX. *Educação em Revista*, n. 26, p. 103 - 112, dez. 1997.

Texto recebido em 19 de março de 2019.

Texto aprovado em 22 de maio de 2019.