



Educação não formal e o município educador: algumas experiências sociocomunitárias

Lívia Morais Garcia Lima^{*} e Renata Sieiro Fernandes

Centro Universitário Salesiano São Paulo. Avenida de Cillo, 3500, 13467-600, Americana, São Paulo, Brasil. ^{*}Autor para correspondência. E-mail: liviaglimalima@gmail.com; livia.lima@unisal.br

RESUMO. Este artigo aborda a problemática dos processos educativos que acontecem no espaço urbano e rural, no campo da educação não formal. O objetivo é apresentar e refletir experiências sociais e comunitárias de educação não formal que se dão por meio de manifestações e ocupações no ambiente urbano, bem como de experiências de turismo rural-patrimonial. Metodologicamente trata-se de uma pesquisa qualitativa que explora informações extraídas por meio de sete experiências de ocupações públicas extraídas de contextos da cidade e de experiências que tratam de atividades educativas em contexto rural de três fazendas históricas do estado de São Paulo. As análises aproximam as experiências de modo a discutir as três dimensões de aprendizagem indicadas por Trilla Bernet: aprender a, aprender da, aprender na. Por fim, considera os limites e alcances dessas aprendizagens e atualiza a ideia da cidade como espaço de educação não formal sob o termo e enfoque do município educador, agente e fator.

Palavras-chave: educação sociocomunitária; cidade educativa; aprendizagem.

Non-formal education and the educating municipality: some socio-community experiences

ABSTRACT. This article approaches the problematic of the educational processes that happen in the urban space and in the rural space, in the field of nonformal education. The objective is to present and discuss social and community experiences of non-formal education that occur through manifestations and occupations in the urban environment, as well as rural-heritage tourism experiences. Methodologically, this is a qualitative research that explores data constructed through seven examples of public occupations extracted from city contexts and experiences dealing with educational activities in the rural context of three historical farms in the state of São Paulo. The analyzes approximate the experiences in order to discuss the three dimensions of learning indicated by Trilla Bernet: learning to, learning from, learning from. Finally, it considers the limits and scope of such learning and updates the idea of the city as an area of non-formal education under the term and focus of the educating, agent and factor municipality.

Keywords: social and community education; educational city; learning.

Educación no formal y el municipio educador: algunas experiencias sociocomunitarias

RESUMEN. Este artículo aborda la problemática de los procesos educativos que ocurren en el espacio urbano y rural, en el campo de la educación no formal. El objetivo es presentar y discutir experiencias sociales y comunitarias de educación no formal que se dan por medio de manifestaciones y ocupaciones en el ambiente urbano, así como de experiencias de turismo rural-patrimonial. Metodológicamente se trata de una investigación cualitativa que explora informaciones extraídas por medio de siete experiencias de ocupaciones públicas extraídas de contextos de la ciudad y de experiencias que tratan de actividades educativas en contexto rural de tres haciendas históricas del estado de São Paulo. Los análisis aproximan las experiencias para discutir las tres dimensiones de aprendizaje indicadas por Trilla Bernet: aprender a, aprender de, aprender en. Por último, considera los límites y alcances de esos aprendizajes y actualiza la idea de la ciudad como espacio de educación no formal bajo el término y enfoque del municipio educador, agente y factor.

Palabras-clave: educación sociocomunitaria; ciudad educativa; aprendizaje.

Introdução

A educação não formal é entendida como um campo conceitual e como possibilidades práticas e reflexivas de formação de sujeitos e de grupos humanos bem como de processos diferenciados de socialização que acontecem nas inter-relações e nos espaços-tempos institucionais e não institucionalizados.

Neste artigo, o objetivo é apresentar e discutir experiências sociais e comunitárias de educação não formal que se dão por meio de manifestações e ocupações no ambiente urbano, bem como de experiências de turismo rural-patrimonial em fazendas históricas do estado de São Paulo a partir das três dimensões de aprendizagem que Trilla Bernet (2009) apresenta na sua ideia da cidade educativa e que Graziano (2016) renomeia de município educador, como espaço de educação não formal.

A justificativa se assenta na lacuna de produções acadêmicas oriundas de pesquisa que se valham da categorização feita por Trilla Bernet (2009) acerca das dimensões de aprendizado na experiência da cidade, bem como traz a contribuição do conceito desenvolvido por Graziano (2016) para se integrar o rural e o urbano em seus aspectos patrimoniais, culturais e educacionais.

Neste artigo, parte-se das três dimensões assinaladas por Trilla Bernet (1997) para se analisar as possibilidades educativas no contexto da formação e da aprendizagem no município. Isto se dá, metodologicamente, de forma qualitativa, envolvendo: a) sete experiências sociais e comunitárias de ocupações em cidades de grande porte (São Paulo e Campinas) que acontecem no ambiente urbano, no centro e na periferia, como modos de mobilização e manifestação coletiva contra o instituído ou o esvaziamento do espaço público, independentemente da participação do Estado, se configurando como micro ações políticas no cotidiano à revelia das políticas públicas e, b) atividades educacionais desenvolvidas em três fazendas históricas do interior de São Paulo e que realizam turismo rural sob três formas diferentes: fazendas em processo de preparação para assumir atividades turísticas, fazendas realizando turismo de habitação e fazenda voltada para o turismo/empresa através de um hotel-fazenda.

A análise das informações levantadas permite visibilizar alcances e limites de processos de aprendizagem nesses diferentes contextos, bem como defender a ideia do município educador em suas diferentes dimensões.

Para tanto, inicialmente faz-se uma revisão de literatura apresentando os conceitos e ideias-chave dos autores escolhidos como base de ancoragem, na sequência são descritos o percurso metodológico e as técnicas de levantamento de informações bem como são apresentadas e analisadas as experiências providas da cidade e do campo e, por fim, seguem-se as considerações finais como fechamento provisório das interpretações oriundas da investigação.

Segundo Garcia (2015), o conceito de educação não formal, sob a óptica deleuziana, é um acontecimento que se dá num plano de imanência. Todo conceito se constrói pelo pensamento e surge de problemas que advêm da complexidade das relações humanas. Com isso, os conceitos são produzidos a partir de partes de outros conceitos, constituindo fronteiras mais ou menos porosas e permeáveis.

Para a autora,

[...] o conceito diz o acontecimento, não a essência ou a coisa. É o acontecimento puro [...] (Deleuze & Guattari, 1992. p. 33), é percepção e compreensão consciente do pensamento, a vivência do pensamento. O conceito de educação não formal não está no conceito de educação formal, apesar de possuir alguns entrelaçamentos com esse, mas é outro, diverso, e não diz do acontecimento da educação formal. Diz de outro acontecimento, que não é nem melhor, nem pior, mas que transita em outro plano. “Se um conceito é ‘melhor’ que o precedente, é porque ele faz ouvir novas variações e ressonâncias desconhecidas, opera recortes insólitos, suscita um acontecimento que nos sobrevoa” (Deleuze & Guattari, 1992 apud Garcia, 2015, p. 22).

Nesta perspectiva, o conceito de educação não formal é entendido como independente e autônomo dentro do campo mais amplo da área da educação.

[...] a autonomia e especificidade de um conceito não o isolam de relações, tanto positivas quanto negativas, com uma área mais ampla que contemple o mesmo campo teórico, e nem com outras áreas mais distantes do seu campo teórico. Apenas lhe dão garantia de pertencer a um plano que lhe é próprio, com suas características e referenciais, denominando e dizendo o que é específico do conceito em discussão (Garcia, 2015, p. 23).

A partir dessa definição, a educação não formal pode assumir, em sua ocorrência no campo prático e reflexivo, uma dimensão social e comunitária, como um projeto coletivo e social que serve para atender as

necessidades e desejos dos grupos em suas comunidades (Gomez-Granell & Vila, 2003) ou lugares de origem e/ou pertencimento. Portanto, ela passa pela via da participação e do engajamento.

Desta forma, toda educação visa responsabilidade social na medida da necessidade e urgência de atenção, envolvimento e ação nos lugares vividos (presencialmente ou à distância) de forma a contribuir com a construção de identidades comunitária e/ou coletiva (Subirats, 2003).

A vivência e a experiência nos lugares são subjetivas na medida em que se atribuem significados e são criados sentidos para aquilo a que se dá o nome de lugar onde se vive e se habita. Esses sentidos subjetivos são passíveis de serem compartilhados nas relações cotidianas e nos grupos humanos de pertencimento, vindo a constituir uma experiência coletiva e uma formação de identidade socializada.

Para Larrosa (2004) a identidade é o que se produz a partir de processos de subjetivação, ou seja, os sujeitos se inventam constantemente, a partir de relação de poder, de construções de discursos, das experiências, de ação, de participação. E isso se dá em tempos e espaços.

Nos dizeres de Yu Fu Tuan (1983, p. 23), “[...] o espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado”. Lugar é entendido, então, pelas e a partir de apropriações afetivas que decorrem com os anos de vivência e as experiências atribuídas às relações humanas. E esse lugar encontra-se no ambiente urbano, da cidade, ou do rural ou do campo. Lugares esses em que os sujeitos se educam, se formam e se socializam.

Trilla Bernet (2009) observa que os processos de aprendizagem ou de educação acontecem na cidade, sendo esta um espaço/lugar de educação não formal. Ele entende que a sociedade é educativa, logo, toda cidade é educativa, no sentido de se apresentar como fator de educação ou é educadora, no sentido de se apresentar como agente de educação. Entretanto, o autor, ao tratar da cidade não engloba o rural ou o campo, portanto, enfatiza um aspecto determinado em um espaço-tempo da vivência e da experiência dos sujeitos e dos grupos humanos.

Considerando que a educação lança mão da cultura, das artes, do patrimônio etc, com seus repertórios de saberes elaborados ao longo do tempo e que provocam aprendizagens, mesmo quando não se ocupe de ensino, convém considerar o que há de educativo também no campo. Desta forma, Graziano (2016), em sua tese de doutorado, propõe o termo município educador, abrangendo tanto as experiências formativas da cidade como do campo, focando, especialmente, o meio ambiente, o turismo e o patrimônio. Nesse sentido, o patrimônio seria o legado proveniente do tempo passado, vivenciado no presente e ressignificado e transmitido ao futuro, sendo ponto de referência que ancora a construção de identidade e pertencimento a algo ou lugar.

O patrimônio histórico cultural é composto pelo conjunto de bens materiais (tangíveis) e imateriais (intangíveis), sendo os primeiros constituídos por objetos que representam a vida social, política e cultural de uma determinada comunidade, como: antigas construções, ferramentas, objetos pessoais, vestimentas, museus, jardins, cerâmica, escultura, instrumentos musicais, documentos, mobília; bens imóveis (que não se deslocam), tais como as construções, os caminhos etc. e bens móveis, como os artefatos, os utensílios, as mobílias, os documentos etc.

Os segundos são constituídos pelos usos, representações, expressões, conhecimentos e modos de fazer compartilhados pelos grupos humanos, pelas comunidades, pelos coletivos e recriados constantemente, e ainda, pelos saberes e fazeres que são transmitidos de geração em geração, principalmente de forma oral.

Assim, por meio do patrimônio, os grupos aprendem pela via dos sentidos, constroem significados ligados a memória (como aspecto da história que acontece no tempo) e formam identidade pessoal, social, comunitária, coletiva, sempre em processo e nunca de forma estanque e fixa.

O conceito de patrimônio apresenta uma gama variada de definições e desdobramentos, sendo vasto o campo de estudos sobre esta temática. O principal é entender o conceito de patrimônio adquirindo novos sentidos e funcionalidades, como uma prática social e como forma de conhecimento e a circularidade de ideias de diversos grupos sociais.

[...] o conceito de patrimônio como o de bens representativos da memória social, que não é única, mas plural, pois é sempre uma memória de diversos grupos sociais. Sua preservação se faz, assim, em nome da coletividade como um legado que se deixa para futuras gerações. Se faz, portanto, em nome de um interesse público (Scifoni, 2003, p. 87).

Freitas (2012) afirma que o patrimônio é bem mais uma invenção do presente do que a preservação do passado, sendo uma forma de conhecimento articulada com a teoria, isto é, a cultura em diversas

manifestações concretas de natureza tangível e intangível, e a prática compreendida no âmbito mais amplo de turismo cultural.

[...] o patrimônio cultural é aquilo que distingue as comunidades e as regiões, forma as identidades locais e promove a ligação entre passado, presente e futuro. É uma construção social dinâmica, que convoca vários elementos, formando um todo integrado, interligado e único (Sousa & Fontes, 2011, p. 199).

Em relação à importância da preservação no Brasil, tanto de bens naturais como culturais, Funari e Pelegrini (2006), afirmam:

[...] vale lembrar que a instituição do tombamento para fins de proteção do patrimônio também se engendrou no contexto da Modernidade. Curiosamente, a proteção de ecossistemas, paisagens naturais, conjuntos arquitetônicos, centros urbanos, monumentos, sítios arqueológicos, peças móveis, manifestações culturais e artísticas prefigurou-se, por algum tempo, como um movimento anacrônico devotado a refrear as trajetórias progressivas do desenvolvimento e a domesticação da natureza. Em meio às contínuas transformações advindas da modernização, a defesa do meio ambiente e das tradições culturais foi dotada do sentido de afiançar a imortalidade dos signos da identidade nacional, cultural e ecológica. Portanto, somente nos últimos anos do século passado a preservação dos bens naturais e culturais passou a ser admitida como uma atitude positiva e inteligível (Funari & Pelegrini, 2006, p. 2).

Os autores ressaltam a importância da ampliação da aceção de patrimônio, ao não se restringir somente à definição de sítios arqueológicos, obras de arte, monumentos, conjuntos arquitetônicos ou objetos antigos. Essa noção estende-se aos diversos modos de viver, formas de linguagem, celebrações, festas, gastronomia, enfim, maneiras de usar os bens, os espaços físicos e a paisagem, estimulando a sociedade, em especial as minorias e os grupos étnicos, a reivindicar o plural reconhecimento de seus referenciais culturais e identitários.

Funari e Pelegrini (2006) ainda afirmam que a atitude de proteger o patrimônio local tem sido incentivada, de modo a conservar as raízes plurais dos povos e suas tradições culturais, uma vez que estas expressam as origens étnicas e implicam a manutenção de suas identidades.

Funari e Pelegrini (2006) também ressaltam que o ensino e a aprendizagem na esfera do patrimônio devem tratar os grupos sociais como agentes histórico-sociais e como produtores de cultura. À medida que os sujeitos se percebem como parte integrante do seu entorno, tendem a valorizar a sua identidade cultural e a serem agentes da preservação do patrimônio em todos os seus aspectos.

Trilla Bernet (2009) elenca três dimensões pelas quais a aprendizagem acontece na cidade e que, neste artigo, será incluído o rural, optando-se pelo termo município por englobar ambos os espaços:

- ‘no’ município: por instituições dos tipos formais e não formais, por equipamentos, recursos, meios e acontecimentos educativos efêmeros ou ocasionais e encontros e vivências.
- ‘do’ município: naquilo que ensinam diretamente a seus habitantes, ou seja: elementos de cultura, formas de vida, normas e atitudes sociais, valores e contra valores, tradições, costumes, expectativas etc.
- ‘o’ município: se refere às formas como se apresentam: superficialidade e parcialidade.
- O limite de conhecimento relativo à superficialidade refere-se a que

[...] informalmente aprendemos a usar quotidianamente a cidade, mas aprendemos muito menos a entendê-la e a decodificá-la além da obviedade. Informalmente descobrimos a aparência da cidade, mas não detectamos sua estrutura; conhecemos sua atualidade, mas desconhecemos sua gênese e sua prospecção (Trilla Bernet, 1997, p. 30).

O outro limite de conhecimento relativo à parcialidade refere-se a

[...] fatores como classe social, o lugar de residência, o grupo geracional, o trabalho, os hábitos familiares ou de ócio de cada qual determinam que cada indivíduo não conheça mais que uma parcela ou uma dimensão muito limitada de sua cidade. Isso se dá porque, na realidade, uma cidade está composta de muitas cidades diferenciadas objetiva e subjetivamente: a cidade dos jovens e a cidade dos mais velhos; a dos ricos e a dos pobres; a noturna e a diurna; a cidade da marginalização e a cidade que mostram os postais (Trilla Bernet, 1997, p. 30).

Em síntese, “[...] na cidade coexistem e se justapõem ambientes e trajetos tão diversos como também discriminatórios e seletivos” (Trilla Bernet, 1997, p. 30) e esse rol de estímulos múltiplos e contraditórios são geradores de educação, no sentido de formação e aprendizagem.

Fabrício (2016), em sua tese de doutorado faz, originalmente, o exercício de analisar o rol de equipamentos disponíveis na cidade de São Carlos-SP e suas possibilidades de aprendizagem e formação, tomando como categorias de análise as dimensões apontadas por Trilla Bernet anteriormente.

Os objetivos que nortearam sua pesquisa, na área do Ensino de Ciências, foram: a) identificar e caracterizar os espaços que são reconhecidos pelos professores em formação como espaços educativos; compreender os sentidos atribuídos a tais espaços; b) identificar em que medida as referências às abordagens do enfoque Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS) e das Cidades Educadoras se dão em relação às suas práticas de ensino; c) identificar as concepções de ensinar-aprender ciência apresentadas por tais alunos; d) observar em que medida as abordagens CTS e das Cidades Educadoras são apontadas como possibilidade em suas futuras carreiras docentes; e) relacionar tais questões buscando compreender de maneira ampliada a relação desses professores em formação com as abordagens discutidas.

Em suas conclusões ele afirma que, embora a cidade ofereça um rol diversificado de possibilidades educativas, institucionais e fora de instituições, em termos de estrutura e de conteúdos, os alunos – futuros docentes – ainda sentem dificuldade de atribuir sentidos diferentes dos ligados aos curriculares e de ensino, mostrando a necessidade de incluir essa perspectiva na formação dos futuros docentes. Outro aspecto, relativo ao enfoque CTS e a cidade educativa, reforça a necessidade de uma incorporação mais incisiva dessas duas perspectivas associadas no currículo acadêmico. E, por fim, maior familiaridade dos sujeitos e grupos com a cidade para construir experiências pessoais de identidade que despertem o reconhecimento de processos de aprendizagem para além dos de ensino.

Metodologicamente, a pesquisa é do tipo qualitativo, de cunho descritivo e analítico. Conta com trabalho de campo teórico e prático, com uso de diário de campo para anotações de estudo que favorecem as análises posteriores (Bogdan & Biklen, 1994; Magnani, n.d.).

As técnicas de levantamento de informações envolvem a busca e a seleção de tipos e quantidades de ações educativas no meio urbano e no meio rural a partir de: a) busca em sites e blogs de divulgação para a construção da amostra de ações educativas no espaço urbano; b) construção da amostra de ações educativas no espaço rural por meio de recorte do projeto de Políticas Públicas denominado: Patrimônio Cultural Rural Paulista: espaço privilegiado para pesquisa, educação e turismo (Oitava Chamada para o Programa de Pesquisa em Políticas Públicas – PPPP/FAPESP) (Tognon, 2007); c) construção da amostra de sujeitos participantes aleatórios, no caso dos sites e blogs e dos três proprietários de cada fazenda selecionada e, posteriormente, com os monitores e visitantes/turistas; d) coleta de depoimentos escritos nos *sites* e blogs, em conversas informais, sala de discussão e informações gerais; e) coleta de depoimentos orais por meio de entrevista aberta e depoimentos temáticos, sob a metodologia da História Oral, gravados em áudio e transcritos, sobre a história da propriedade.

Em uma segunda fase da pesquisa, o conteúdo dos depoimentos foi organizado tematicamente e analisado à luz das produções bibliográficas específicas e das dimensões apontadas por Trilla Bernet (2009), entendidas como categorias de análise.

As experiências sociais e comunitárias de ocupação do espaço escolhidas na cidade, envolvem as ações de educação não formal que tangenciam a arte, o meio ambiente, a cultura, com diferentes grupos etários, de diferentes classes sociais e coletivos.

Os *sites* e blogs escolhidos originam-se de busca na *internet* por meio de palavras-chave como: ações comunitárias na cidade; intervenções sociais na cidade; movimentos populares na cidade, no ano de 2017.

A partir da busca e do levantamento, chega-se a páginas de conteúdo descritivo dos grupos e coletivos, especialmente, em mídias sociais como o *Facebook*. Destas páginas são extraídas informações, bem como observações destacadas pelos próprios administradores e depoimentos espontâneos, postados em conversas digitais ou estimulados pelas autoras do artigo, constituindo uma amostragem aleatória, difusa e heterogênea.

As experiências urbanas escolhidas são as seguintes:

- Projeto Rios e Ruas (SP-SP): que visa promover o reconhecimento e a exploração *in loco* das cidades redescobrimo a natureza de rios soterrados por ruas e construções para uma compreensão afetiva sobre o uso do espaço urbano.
- Buraco da Minhoca (SP-SP): túnel que passa embaixo da Praça Roosevelt e que, durante os dias está repleto de carros, mas que em algumas noites abriga gente, música, dança e festa.

- A Batata Precisa de Você (SP-SP): formado por moradores e frequentadores do Largo da Batata e pessoas dispostas a transformar o largo em um espaço de estar e não apenas de passagem.
- Projeto Ervas SP (SP-SP): trata da realização de algumas expedições pelo Elevado Costa e Silva, aos domingos somente, quando o local é interditado para veículos e é ocupado por pedestres, para mapeamento das plantas que brotam ao longo de toda a extensão.
- Degrau cultural (SP-SP): realiza exposições de filmes em uma escadaria localizada no Parque Nova Santo Amaro, zona sul da capital.
- Projeto de Samba Sibipiruna (Barão Geraldo-Campinas-SP): Projeto de samba cujo objetivo é criar um espaço aberto, de agregação e convívio, para expressar a forma autêntica da cultura popular, desde cantar os sambas conhecidos, como os de novos compositores e novos batuqueiros.
- Canja Instrumental (Barão Geraldo-Campinas-SP): um projeto de palco aberto, em que os músicos da cidade podem se reunir e experimentar, livremente, com a música instrumental.

Essas experiências acontecem motivadas por uma vontade e necessidade de provocar o instituinte no que é instituído pelo poder público, em suas brechas e em suas lacunas. Os coletivos que se formam e tomam iniciativa, ocupam os espaços e os transformam em lugar afetivo, pela convivência, socialização, comemoração, no lugar de apenas serem espaços de passagem e circulação, que acabam nos afastando do que há de peculiar, dos detalhes, da natureza que se esconde.

Na atualidade, o parâmetro adotado é o do neoliberalismo como política extremada do sistema capitalista, os espaços educativos formais e não formais, em sua grande maioria, priorizam e desejam para si estruturas concretas e fechadas de existência.

Os espaços públicos da cidade ficam esvaziados e servem como lugares muito mais de passagem e circulação do que de vivência cidadã, gerando medo social que se traduz pelo medo do outro. Na contramão, surgem movimentos sociais recentes, mormente em grandes cidades, por iniciativa de moradores (sejam trabalhadores e/ou estudantes), em lugares centrais e periféricos, como nas cidades de São Paulo e Campinas e, especialmente, no distrito de Barão Geraldo, que abriga a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e concentra estudantes de diferentes cursos, constituindo um polo cultural, artístico e intelectual.

Por este rol de experiências escolhidas, a dimensão educativa *no* município se dá por meio de projetos e movimentos não institucionalizados, pois prescindem de estrutura construída, valendo-se do 'rés do chão', no que a cidade já disponibiliza como patrimônios materiais: os degraus da escadaria, os rios e riachos, as praças, a calçada. A complementação ao que já está dado em termos de estrutura física são os recursos materiais levados por todos e cada um, como: projetor, telão, caixa de som, redes, microfones, instrumentos, comidas e bebidas, material de papelaria, para garantir a ocorrência da intervenção e da ocupação.

A dimensão educativa 'do' município se dá pelo que está disponibilizado em termos de recursos cognitivos, pela troca de saberes e de repertórios culturais que acontece, por exemplo, pelo percurso metodológico que visa preparar o terreno para as ações sociais, como: a escuta e a voz dos sujeitos dos modos como percebem a realidade (sendo eles, crianças, adultos e idosos) e suas problemáticas como ponto de partida. Como espaço de encontro para o estabelecimento de relações e de construção de parcerias com diferentes agentes, espaço de problematização dos fatos e de seus efeitos sociais, políticos, econômicos, culturais, nos modos de viver dos grupos em suas comunidades e na sociedade em geral, ação e reflexão envolvendo o diálogo ampliado a partir dos saberes de cada sujeito, identificando impasses, contradições, desafios e formas de enfrentamento. E envolvendo processos de construção coletiva de diálogos, de propostas e ações em diferentes níveis de interação com os segmentos da sociedade, avaliação dos processos e ações com vistas à revisão e retomada do ciclo metodológico (Fernandes, Miranda & Quintáns, 2019).

Ainda, pela formação artística na participação de exibição de filmes fora de circuito comercial seguidos de debates, de escuta e fazer musical em diferentes estilos, espaço aberto para apresentação de composições autorais e de compositores tradicionais e cantoria, pela valorização do pequeno e do menor, como as plantas que nascem espontaneamente e rompem o concreto, muitas vezes chamadas, popularmente, de ervas daninhas, ou seja, o que é indesejado. E, por fim, pela via das expedições a pé, reconhecer o que fica soterrado e invisível aos olhos do motorista ou do pedestre apressado, como os rios e riachos que passam pelas cidades e que crescem ao seu redor, mas que são canalizados ou obstruídos pelos maus hábitos ecológicos e pouco sustentáveis.

As formas de participação que se revelam nessas experiências escolhidas se dão, especialmente, pela via do engajamento e/ou do ativismo.

A dimensão educativa referente a 'o' município refere-se à parcialidade e a superficialidade, que são inerentes ao conhecimento de um espaço. Segundo Trilla Bernet (2009) aprendemos a fazer uso cotidiano da cidade, mas pouco aprendemos a entendê-la e a decodificá-la além do que está dado, pois que isso exige contemplação e atenção, um ritmo mais lento e mais esvaziado de ser e viver, assim como vemos a aparência, mas não a sua estrutura, conhecemos seu tempo presente, especialmente pelas marcas arquitetônicas e naturais materiais, mas muito pouco seu passado e suas possibilidades de futuro.

E a parcialidade se dá porque, mesmo que vivenciemos vários lugares da cidade, vários tempos, e que participemos mais ou menos ativamente de ações interventivas sociais e comunitárias, sempre será uma faceta social, econômica, limitada. E, ainda, essa dimensão se dará de forma subjetiva e assim é que será subjetivada em cada um e nos grupos sociais, que é como se processa a construção de identidade, de pertencimento a algo e se adquire a aura de lugar.

As experiências sociais e comunitárias de uso/aproveitamento do espaço rural escolhidas envolvem as ações de educação patrimonial não formal como parte do processo de aprendizagem que se dá de forma constante e ao longo da vida. Voltam-se para diferentes grupos etários, de diferentes classes sociais, e podem ser melhor conhecidas a partir da comparação entre elas.

No caso desta pesquisa, a metodologia da história oral com ênfase na técnica do depoimento oral foi utilizada tanto em entrevistas com os proprietários das fazendas selecionadas, quanto com turistas. Foram entrevistados vinte sujeitos no total, sendo quinze turistas e cinco proprietários, durante os anos de 2010 a 2013.

A metodologia da história oral possibilitou a partir de diversas versões do passado, não só preencher lacunas sobre a história de cada tipo de fazenda selecionada pela pesquisa, mas, principalmente, perceber as relações sociais dos depoentes construídas ao longo da/das visitas realizadas às propriedades, visando a melhoria da compreensão da realidade rural paulista.

Nas visitas técnicas realizadas às propriedades históricas selecionadas, fez-se uma rápida passagem pelo patrimônio arquitetônico preservado e foi escolhido um local mais calmo e isolado solicitando então ao proprietário ali se situar para colher seu depoimento oral sobre a fazenda com o objetivo de saber o que fazem e como fazem para repassar a história da propriedade e entendam a importância de preservar o passado. Além disso, que tipo de experiências os visitantes esperavam ter durante a visita e como o papel dos negros e dos imigrantes aparece na história da fazenda que é contada para os visitantes.

Procurou-se saber se existiam iniciativas, por parte do proprietário ou do poder público municipal, visando à divulgação do patrimônio intangível produzido localmente, para grupos de adultos e idosos que visitam a propriedade histórica, no intuito de rever aspectos do passado que foram importantes para familiares, amigos ou vizinhos de mais idade.

Em relação aos visitantes/turistas, algumas entrevistas foram realizadas em momentos posteriores ao momento de lazer, como foi o caso dos entrevistados que visitaram a Fazenda Quilombo, em que a visita era apenas uma visita – dia. Neste caso, as entrevistas ocorreram na residência dos próprios depoentes.

Desta forma, o objetivo das entrevistas foi entender o motivo pelo qual visitantes/turistas resolveram visitar uma fazenda histórica, os interesses específicos e as experiências mais significativas vividas na propriedade. Além disso, buscou-se entender como os aspectos do patrimônio intangível se fazem presentes nas ações de turismo cultural e de educação patrimonial, promovidas pelas fazendas históricas pesquisadas.

Neste sentido, foram definidos os espaços de pesquisa e os sujeitos a partir das três fazendas selecionadas pela presente pesquisa. Foi através do comum acordo com os proprietários, no sentido de que sempre que houvesse a presença de turistas na fazenda, os mesmos avisariam com antecedência a pesquisadora, para que se pudesse realizar o trabalho de campo.

Foram escolhidos três modelos de fazendas históricas paulistas:

1º modelo: A Fazenda Quilombo, localizada no município de Limeira-SP realiza excursionismo ou visitação. Atualmente, a Fazenda Quilombo possui diversidade de culturas, sendo elas: café, bovinocultura de corte, criação de cavalos, produção de feno para comercialização, cultura de frutas tropicais e, mais recentemente, o turismo rural.

Benincasa (2013), ainda, afirma que o nome da nova propriedade decorre da existência de esconderijos de escravos, facilitada pela topografia acidentada da região. Trata-se de uma propriedade que vem se mantendo na mesma família por várias gerações.

Além da atenção a estas culturas é foco constante dos proprietários a preservação do patrimônio histórico, para que o mesmo possa ser contemplado por visitantes que buscam relembrar o passado e compreender a importância da atuação de suas famílias no processo de desenvolvimento da lavoura cafeeira na região. Estudantes e pesquisadores têm na fazenda uma fonte de informação e proximidade para análises *in loco*. A fazenda constitui-se, também, em um atrativo para todas as pessoas interessadas em conhecer a história do ciclo do café numa propriedade centenária e ainda em pleno funcionamento.

2º modelo: A Fazenda Santo Antônio da Água Limpa, localizada no município de Mococa-SP realiza o turismo de habitação. Apesar de receber poucos turistas ao longo do ano, a propriedade é uma das poucas a realizar esse tipo de turismo.

Situada à 20 quilômetros da cidade de Mococa, no Estado de São Paulo, a fazenda tem 444 hectares. Em 1996, foi definitivamente implantada a Agricultura da 'Grande Natureza', nas palavras do proprietário João, sem o uso de fertilizantes químicos ou orgânicos e agrotóxicos, usando unicamente a energia do solo, da água e do sol. Tal implementação provocou uma verdadeira 'revolução na vida do solo e do ar', segundo o proprietário, causando um reflexo direto no sabor e aroma dos frutos, o que vem melhorando ano após ano, modificando o comportamento não só do solo, da água, do ar, da flora e da fauna, mas, principalmente, do homem.

A fazenda oferece passeios pela propriedade, piscina com água de mina, cachoeira, degustação de café, aula de culinária, cavalgadas, contato com projetos sociais e de preservação da natureza. A casa tem seis quartos e uma vila com dois quartos extras (antigas casas de colonos adaptadas ao turismo), fazendo com que seus hóspedes se sintam em casa e bem acomodados. A comida é feita no fogão a lenha com os produtos das hortas e da agrofloresta e é oferecido o café florestal que é diferenciado pelo sabor e pela consistência.

3º modelo: A Fazenda Bela Vista, localizada no município de Dourado-SP é denominada de hotel-fazenda.

A propriedade possui pouca terra cultivável, sendo que dos 130 alqueires de terra, boa parte é de mata nativa. Desde 1951, Pedro Luis de Aguiar, 80 anos, mais conhecido por Pedroca, é proprietário da Fazenda Bela Vista. O foco da propriedade é a criação de cavalos para a realização das cavalgadas com os turistas.

Por este rol de fazendas paulistas escolhidas, a dimensão educativa 'no' município se dá por meio da possibilidade do desenvolvimento de uma educação não-formal desenvolvida em espaço rural possibilitando a compreensão por parte dos sujeitos do contexto agrário cafeeiro e do patrimônio material e imaterial por ele produzido.

A dimensão educativa 'do' município se dá pelo que está disponibilizado em termos de recursos cognitivos, pela troca de saberes e de repertórios culturais que acontece nesses espaços rurais, propiciando aprendizagens relativas aos modos de viver no campo hoje, trazendo resquícios reelaborados de aspectos de um tempo-espaço localizado no passado.

As perspectivas da educação não formal ajudam a evidenciar o quão importante se tornam as atividades turísticas para diferentes públicos que realizam as visitas. Esse fato permite afirmar que a educação patrimonial não formal pode ser vista então, como mais uma possibilidade de vivência educativa que pode ser potencializada por meio do turismo cultural. Ela é flexível e respeita as diferenças e capacidades de cada visitante que experimenta e ressignifica suas próprias vivências, acionando memórias passadas e objetivos futuros e também demarcando rupturas.

Neste sentido, em termos práticos, pode-se enfatizar, como parte das atividades nas fazendas selecionadas, a contação de causos ou lendas relativas à propriedade que os proprietários ou os funcionários relatam aos visitantes, as ocasiões de veneração do santo ou santos protetores de cada fazenda, com realização de missas ou novenas específicas que possam ser seguidas pelos turistas interessados, a degustação dos pratos típicos da fazenda ou da região e a promoção de ocasiões para realização de aulas de culinária enfocando tais criações gastronômicas, além das festas profanas ou religiosas que ocorrem nas propriedades, com a participação dos turistas, pois o momento de festejo é um dos mais favoráveis para se perceber a riqueza e a diversidade cultural do meio rural.

A dimensão educativa referente a 'o' município, no que toca à parcialidade e a superficialidade, ainda que, no caso do espaço rural, se perceba o caráter educativo dirigido à aprendizagem de grupos fora do ambiente rural e de caráter social e cultural, dirigido a população local com o objetivo de aumentar a oferta cultural na comunidade e desenvolver um sentimento de pertença e de identidade, a dimensão da parcialidade e da superficialidade é inerente aos modos de apreensão e apropriação do espaço. Para tanto,

sem almejar a superação disso, o que seria impossível, aumentar o rol de vivência e a qualidade das experiências colabora para a ampliação desse conhecimento.

Frente aos depoimentos dos sujeitos que participaram das entrevistas, observa-se que os visitantes-dia ou excursionistas e os turistas que se hospedam nas propriedades têm buscado tais atividades no sentido de vivenciarem concretamente experiências que os remetam à histórias e memórias difundidas no âmbito familiar, referentes a avós ou bisavós que emigraram para o Brasil para trabalhar como colonos em fazendas cafeiras.

Estas propriedades apresentavam grande produção e obtinham muito lucro no final do século XIX e primeiras décadas do XX, exigindo para isso constante ampliação da mão de obra envolvida na produção cafeeira. Esse imaginário circulante no âmago das famílias originárias da população migrante encontra uma espécie de concretização nas visitas a tais propriedades que se voltam para as atividades turísticas e por isso recebem, na maioria das vezes, públicos adultos e idosos que buscam entender e aprender, no concreto, suas histórias familiares para poder repassá-las com segurança às novas gerações.

Gastronomia, modo de vida rural e a memória e a história das propriedades rurais são fatores aglutinadores que constituem um instrumento de ativação do imaginário individual e coletivo dos turistas que visitam as fazendas.

Com relação aos adultos participantes, constata-se a existência de pessoas que assumem um papel positivo no processo de otimização das possibilidades de bem-estar físico, psicológico e social visando um processo de envelhecimento com saúde e qualidade de vida, buscando assim, experiências não formais de socialização e formação, que lhes proporcionem alternativas de atividades turísticas para o tempo livre.

Com relação aos idosos, constata-se a existência de pessoas que demonstram satisfação com a sua vida adulta ou idosa, boa dose de autoestima e estado de ânimo elevado. Os proprietários das fazendas não os transformam em turistas com necessidades especiais, mas, sim, consideram a fragilidade própria de parte desse público, pensando em novas formas de integrá-los às atividades do local visitado.

Nesse sentido, as perspectivas da educação não formal ajudam a evidenciar o quão importantes e válidas se tornam as atividades turísticas para esses públicos, permitindo afirmar que a educação patrimonial não formal pode ser vista então, como mais uma possibilidade de vivência educativa e atuando em outros setores como do turismo cultural, sendo portanto flexível e respeitando as diferenças e capacidades de cada visitante, que experimentam e significam suas próprias vivências, acionando passados e futuros e demarcando rupturas.

As intervenções feitas pelos proprietários dessas fazendas aperfeiçoam recursos, tanto materiais quanto imateriais, promovendo a participação comprometida e o desenvolvimento social, cultural e educativo dos turistas. Cuidam da recepção dos mesmos, mais centrados na oferta de atividades de educação patrimonial e não apenas na promoção do ócio consumista ou de um enfoque exclusivamente recreativo ou de entretenimento pessoal, possibilitando assim, uma experiência turística em toda sua extensão e não só como mera realização de uma viagem de descanso.

Considerações finais

As análises permitem ser possível defender a ideia-força do município educador, para além da ideia da cidade educadora, incluindo os espaços urbanos e rurais, pois cada espaço funciona como agente de socialização e formação e como fator que promove aprendizagens.

Tais aprendizagens, mais do que o foco no ensino, acontecem direta ou indiretamente, de modos sistemáticos, estruturados e intencionais (em maiores ou menores graus), bem como de modos informais e incidentais, sem haver preocupação com aspectos mais pedagógicos.

Entender o município educador envolvendo tanto a cidade quanto o campo é pensar em um rol de estímulos e possibilidades de experiências formativas e podem se configurar como mais ou menos educativos para alguns públicos e grupos sociais do que para outros, em diferentes momentos e situações. Portanto, é importante e necessário que se ampliem as possibilidades de experiências diretas no município de modo a colaborar na constituição da identidade de sujeito aprendente, cotidianamente, ao longo da vida, do sentimento de pertencimento a um lugar, que enraíza e que permite a construção de memórias e histórias pessoais e coletivas.

A estrutura do município no decorrer dos tempos, articula áreas de trabalho e conhecimento como arte, meio ambiente, cultura, turismo, política, patrimônio, história entre outras de forma aleatória, sem

hierarquia, sem centralidade ou periferia (o que implicaria em outra dicotomia), mas em rede, em conexão, em relação ainda que não estabelecida, necessariamente, de forma deliberada, mas pelos sujeitos e grupos, por suas escolhas e acessos.

Nesse formato de rede ou de constelação, as ações acontecem de baixo para cima, não fazendo parte, necessariamente, de políticas públicas verticais, mas estabelecem relações horizontais entre os envolvidos ativamente.

Como diz Trilla Bernet (1997), faz parte da aprendizagem interpretar o município criticamente, ser consciente de seus limites e alcances, ou de seus 'déficits e excessos', de suas desigualdades econômicas e das diversidades sociais e culturais a fim de fazer aproveitamentos de seus repertórios e de mover iniciativas em prol de um município mais inclusivo para todos, portanto, mais educador.

As ações interventivas sociais e comunitárias ajudam a construir e transformar a imagem dos espaços urbanos e rurais que cada sujeito tem e faz (no que toca ao conteúdo subjetivo já que há limites culturais que implicam modos de se verem as coisas sob certas maneiras – em termos de amplitude e acuidade) (Tuan, 1980), a imagem mais global, profunda e objetiva desses espaços pela experiência direta e atribuição de sentidos (por meio da experiência conceitualizada) e a imagem a ser construída a partir dos desejos e vontades, pela afetividade, do viver em coletividade em um espaço construído, primeiramente, como imaginação e projeto e depois, quiçá, como realização do possível.

Notas

1. O projeto PPPP/FAPESP reuniu dezoito propriedades em regiões significativas do Estado de São Paulo, sendo essas definidas pelos núcleos regionais compostos pelas cidades de Campinas-SP, Limeira-Rio Claro-SP, São Carlos-Araraquara-SP, Itu-SP, Mococa-Casa Branc-SP e Vale do Paraíba-SP.
2. De acordo com a duração, o turismo pode ser excursionista ou visita-dia, viagem que dura menos de 24 horas (Barretto, 2001, p. 19).
3. A expressão turismo de habitação designa as modalidades de hospedagem em zonas rurais, orientadas para a exploração dos seus recursos naturais e culturais. Diferentemente do turismo convencional ou de massas, o turismo de habitação tende a ser um turismo localmente controlado, de caráter familiar, de pequena escala e em harmonia com o ambiente físico, social e cultural das comunidades de acolhimento, no qual o cliente é acomodado na casa do anfitrião (Rodrigues, 2001, p. 35).

Referências

- Barretto, M. (2001). *Turismo e identidade local: uma visão antropológica*. Campinas, (SP): Papyrus.
- Benincasa, V. (2013). Configuração da fazenda cafeeira paulista ao longo da história. In T. B. Correia, & M. A. P. C. S. Bortolucci. *Lugares de produção: arquitetura, paisagens e patrimônio* (p. 37-52). São Paulo, SP: Annablume.
- Bogdan, R., & Biklen, K. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto, PT: Porto Editora.
- Fabício, T. M. (2016). *A cidade educadora e o enfoque CTS: as articulações possíveis a partir dos professores de ciência em formação* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Fernandes, R. S., Miranda, A. C., & Quintáns, I. (2019). A educação não formal e a experiência da cidade. *Revista Cadernos de Pesquisa*, 26(1) (no prelo).
- Freitas, J. (2012). *Turismo cultural e educação de adultos: encontros e desencontros* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Minho, Portugal.
- Funari, P. P., & Pelegrini, S. (2006). *Patrimônio histórico e cultural*. Campinas, SP: Zahar.
- Garcia (2015). *A educação não formal como acontecimento*. Holambra, SP: Editora Setembro.
- Gomez-Granell, C., & Vila, I. (2003). Introdução. In C. Gomez-Granell, & I. Vila. *A cidade como projeto educativo*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Graziano, A. T. (2016). *A paisagem educativa - um estudo sobre o patrimônio cultural rural paulista* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Larrosa, J. (2004). Notas sobre narrativa e identidade. In M. B. Abrahão. *A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria* (p. 11-22). Porto Alegre, RS. Edipucrs.
- Magnani, J. G. C. (n.d.). *O (velho e bom) caderno de campo* (Mimeo).

- Rodrigues, A. (2001). Turismo rural no Brasil: ensaio de uma tipologia. In A. Rodrigues. *Turismo rural: práticas e perspectivas* (p. 26-39). São Paulo, SP: Contexto.
- Scifoni, S. (2003). Patrimônio mundial: do ideal humanista à utopia de uma nova civilização. *GEOUSP - Espaço e Tempo*, 14, 77-88.
- Sousa, J., & Fontes, A. (2011). A animação sociocultural e o patrimônio cultural. In J. Pereira, & M. Lopes. *As fronteiras da animação sociocultural*. Chaves, PT: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia.
- Subirats, J. (2003). Educação: responsabilidade social e identidade comunitária. In C. Gomez-Granell, & I. Vila. *A cidade como projeto educativo* (p. 67-84). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Tognon, M. (2007). *Patrimônio cultural rural paulista: espaço para pesquisa, educação e turismo*. Oitava chamada para o Programa de Pesquisas em Políticas Públicas da FAPESP – PPPP/2007 (Relatório Final FAPESP). Campinas, SP: Centro de Memória – Unicamp.
- Trilla Bernet, J. (1997). Ciudades educadoras: bases conceptuales. In M. S. Zainko (Org.), *Ciudades educadoras* (p. 13-34). Curitiba, PR: UFPR.
- Trilla Bernet, J. (2009). A educación non-formal e a cidade educadora. Dúas perspectivas una analítica e outra globalizadora do ambiente da educación. *Revista Galega do Ensino*, (24), 199-221.
- Tuan, Y. F. (1980). *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo, SP: Difel.
- Tuan, Y. F. (1983). *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo, SP: Difel.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Lívia Morais Garcia Lima: Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Realizou estágio de pesquisa doutoral pela Universidade Pontifícia de Salamanca - Espanha, como bolsista BEPE - FAPESP (2013 - 2014). Possui mestrado em Gerontologia pela Universidade Estadual de Campinas (2010) e é graduada em Turismo pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2007). É pesquisadora do GEPHOM - Grupo de Estudo e Pesquisa em História Oral e Memória (EACH-USP). Docente do Programa de Mestrado em Educação do UNISAL - Americana/SP e Pós - Doutoranda pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo - EACH/USP.
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9962-7820>
E-mail: liviamglima@gmail.com; livia.lima@unisal.br

Renata Sieiro Fernandes: Mini currículo: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (1993), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1998), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005) e pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2016). Docente do programa de pós-graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano São Paulo (UNISAL). Membro do grupo Conhecimento e Análise das Intervenções na Práxis Educativa Sociocomunitária - CAIPE/UNISAL e do grupo Educação, Linguagem e Práticas Culturais - PHALA/UNICAMP.
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2759-143X>
E-mail: rsieirof@hotmail.com; renata.fernandes@unisal.br

NOTA:

Lívia Morais Garcia Lima e Renata Sieiro Fernandes foram responsáveis pela concepção, análise e interpretação dos dados; redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e ainda, aprovação da versão final a ser publicada.