

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza

Instituto de Geociências

Departamento de Geografia

Programa de Pós-Graduação em Geografia

**Para além dos muros da escola:
caminhos para compreensão da educação na cidade**

Marcus Vinicius Gomes

Rio de Janeiro

Janeiro de 2013

Para além dos muros da escola: caminhos para compreensão da educação na cidade

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências.

Prof. Dra. Ana Maria L. Daou - Orientadora

Prof. Dr. Rafael Straforini - Coorientador

Prof. Dr. Rafael Winter (PPGG – UFRJ)

Prof. Dr. Andre Reyes Novaes (UERJ)

Resumo

GOMES, Marcus Vinicius S. **Para além dos muros da escola: caminhos para compreensão da educação na cidade.**

A dissertação tem como horizonte temático a reflexão sobre a dialógica relação cidade-educação. Partimos da premissa que ao avaliarmos a dinâmica recente da educação, observamos o protagonismo que a cidade tem assumido tanto como palco de realização de diferentes práticas educacionais (atreladas ou não à educação formal), quanto na formação de novas políticas educadoras. Desse modo, à maneira de compreendermos os caminhos da educação na cidade, dividimos o trabalho em quatro temas estruturantes: 1) o lugar da escola na cidade; 2) a educação para além dos muros da escola; 3) a pedagogia urbana; 4) a cidade que educa. E é partindo desse último que elucidaremos o nosso objeto de estudo, analisando os elementos que nortearam a concepção do Programa Bairro Escola implementada no município de Nova Iguaçu – RJ, acreditando, contudo, que, ao fazê-lo, possivelmente revelaremos a peça-chave para compreensão da educação na cidade: o desvelamento de sua dimensão espacial.

Palavras-chave: cidade; educação; cotidiano; lugar; educação não formal; pedagogia urbana; Cidade Educadora; Bairro Escola.

Resumen

GOMES, Marcus Vinicius S. Más allá de los muros de la escuela: caminos hacia la comprensión de la educación en la ciudad.

La disertación tiene como eje temático la reflexión sobre la relación de diálogo ciudad-educación. Partimos de la premisa de que cuando evaluamos la dinámica reciente de la educación observamos el protagonismo que asume la ciudad así como escenario para la realización de diferentes prácticas educativas (vinculadas o no a la educación formal), como en la formación de nuevas políticas educadoras. Por lo tanto, con el fin de entender los caminos de la educación en la ciudad, el trabajo se divide en cuatro temas: 1) el lugar de la escuela en la ciudad, 2) la educación más allá de los muros de la escuela, 3) la pedagogía urbana, 4) la ciudad que educa. Y es a partir de esta última que eludiremos nuestro objetivo de estudio, el análisis de los factores que guiaron el concepto del Programa Barrio-Escuela, llevado a cabo en el municipio de Nova Iguaçu - RJ, creyendo, sin embargo, que al hacerlo posiblemente revelaremos el factor clave para entender la educación en la ciudad: el lanzamiento de su dimensión espacial.

Palabras clave: ciudad, educación, cotidiano, lugar, educación no formal; pedagogía urbana, ciudad educadora, barrio escuela.

Abstract

GOMES, Marcus Vinicius S. **Beyond the school walls: pathways to understanding education in the city.**

The dissertation has as a thematic horizon the reflection of the dialogic relation city - education. We start from the premise that when evaluating the recent dynamics of education, we noted the role that the city has been playing both as a stage for performing different educational practices (linked or not to formal education), as in the formation of new educators policies. Thus, the way to understand the paths of education in the city, is divided in this work into four organizing themes: 1) the place of the school in the city, 2) education beyond the school walls, 3) urban pedagogy; 4) the city that educates. And, is starting with this last that we'll elucidate our object of study, analyzing the factors that guided the conception of the "Program Neighborhood School" implemented in the county of Nova Iguaçu - RJ, believing, however, that in doing this, possibly we'll reveal the key piece to understanding the education in the city: the unveiling of it's spatial dimension.

Keywords: city, education, everyday, place, non-formal education; urban pedagogy; Educating City; Neighborhood School.

Résumé

GOMES, Marcus Vinicius S. **Au-delà des murs de l'école: chemin pour la compréhension de l'éducation en ville.**

La dissertation a comme horizon thématique la réflexion sur la relation dialogique ville-éducation. On part de la prémisse que quand on évalue la dynamique récente de l'éducation on observe le protagonisme que la ville assume autant comme le scène pour la réalisation de différentes pratiques éducatrices (attachés ou pas à l'éducation formelle), comme aussi en la formation de nouvelles politiques éducatives. Ainsi, avec le bût de comprendre les chemins pour l'éducation en ville, on divise le travail en quatre thèmes structurantes: 1) le lieu de l'école en ville; 2) l'éducation au-delà des murs de l'école; 3) la pédagogie urbaine; 4) la ville qui éduque. Et, c'est en partant de ce dernier sujet qu'on va élucider notre objet d'étude en analysant les éléments qui ont guidés la conception du Programme Quartier-École, implémenté dans le comté de Nova Iguaçu - RJ, en croyant, cependant, qu' en train de le faire, possiblement on révélera l'élément clé pour la compréhension de l'éducation en ville: le dévoilement de sa dimension spatiale.

Mots clés: Ville, éducation, quotidien, lieu, éducation non formel, pédagogie urbaine, ville éducatrice, quartiers école.

Agradecimentos

“Para agradecer assim um tanto de gente, que de tão especiais prefiro agradecer pessoalmente.”

E se um tanto de gente em uma página só não cabe, dedicatórias sinceras hão de caber, quem sabe?

Aos meus pais, pois, se na Dona Maria Luiza sempre hei de encontrar o meu chão, foi com o Seu Cícero (*In memoriam*) que herdei sonhos e aprendi valores pra enxergar um mundo que vai para além da razão.

À Ana Luiza, alguém que sempre vou achar pouco chamar “só” de irmã.

Ao Diogo, que se o sangue não revela, a amizade de uma vida inteira já nos fez irmãos.

À Luiza Paoliello, por me apresentar a mansidão, e um monte de sentimento tão bom que fica difícil descrever numa só oração.

A todos do NPGH – UFRJ (Núcleo de Pesquisas em Geografia Histórica): lugar onde me fiz geógrafo, lugar onde vi e convivi com Mauricio de Almeida Abreu (*In memoriam*), pra sempre o nosso Professor.

Ao Rafael Straforini, que se um grande mestre tivemos em comum, a certeza de estar diante de outro se faz presente em palavras, gestos e orientação.

Sumário

Introdução	11
1. O lugar e o cotidiano: caminhos para a pesquisa.	30
<u>1.1. A complexidade do lugar: múltiplas abordagens</u>	31
<u>1.2. Sobre a teoria do cotidiano</u>	40
1.2.1. <i>As práticas cotidianas em Michel de Certeau</i>	41
1.2.2. <i>O uso cotidiano em Henri Lefebvre</i>	44
<u>1.3. Uma nota: o lugar e o cotidiano na educação e na educação geográfica</u>	47
2. Por uma compreensão da educação para além dos muros da escola	51
<u>2.1. A escola no contexto citadino: o lugar importa?</u>	52
2.1.1. <i>A escola e o seu “lugar” na cidade</i>	53
2.1.2. <i>A escola e o seu entorno: algumas reflexões sobre os efeitos do lugar</i>	57
<u>2.2. A educação extra-muros: movimentos sociais, educação não formal e a pedagogia urbana</u>	68
2.2.1. <i>Movimentos Sociais e a educação não formal</i>	69
2.2.2. <i>A pedagogia urbana</i>	72

3. E a cidade educa? Da cidade educadora ao Bairro Escola.....	76
<u>3.1. A cidade que educa.....</u>	<u>77</u>
<u>3.2. Quando o bairro vira escola.....</u>	<u>80</u>
<i>3.2.1. Bairro Escola: a gênese, as práticas norteadoras e a primeira experiência.....</i>	<i>80</i>
<i>3.2.2. O Bairro Escola em Nova Iguaçu.....</i>	<i>90</i>
<i>3.2.3. Raciocínio espacial e o Bairro Escola.....</i>	<i>100</i>
Considerações Finais.....	110
Referências bibliográficas.....	115

Lista de Mapas

Mapa 1 – Localização de Nova Iguaçu no contexto da Região Metropolitana do Rio de Janeiro.....	22
Mapa 2 – Localização dos bairros de Miguel Couto e Tinguá.....	91
Mapa 3 – Localização das escolas integradas ao Programa Bairro Escola no bairro de Miguel Couto.....	98

“Você sabe melhor do que ninguém, sábio Kublai, que jamais se deve confundir uma cidade com o discurso que a descreve.”

Diz o veneziano Marco Polo à Kublai Kahn, imperador dos tártaros.

(CALVINO, Ítalo. “Cidades Invisíveis”, p.27).

Introdução

O filme “Entre os muros da escola”¹ trata de temas contemporâneos relacionados a uma França cada vez mais imigrante e, conseqüentemente, etnicamente segregada. A história se passa em uma escola do subúrbio parisiense onde um professor de origem étnica e social marcadamente dessemelhante da maior parte de seus discentes, vê, naquele cotidiano, transformações e conflitos emergirem numa sala de aula que, em sendo uma parte, espelha um todo francês atual. Se a opção do diretor esteve em demonstrar a problemática francesa “extra-muros” tendo a sala de aula como palco privilegiado para torná-la inteligível, mesmo que inspirado no título do filme, a dissertação em tela parte de uma outra perspectiva investigativa.

Intitulado “*Para além dos muros da escola: caminhos para compreensão da educação na cidade*”, este trabalho não busca no cotidiano escolar elementos que elucidem a complexa questão social brasileira. Tampouco temos aqui a pretensão de adentrarmos na discussão sobre a questão étnica do Brasil. A rigor, delimitaremos nossa problemática a um campo específico, o que, no entanto, não reduz a sua ampla riqueza investigativa.

Uma análise que privilegie (e reconheça) a cidade enquanto importante universo de possibilidades analíticas é a prerrogativa básica que acabará por guiar as páginas que seguem. Sem embargo, partiremos da hipótese que a cidade tem assumido um papel de destaque tanto como lócus de realização de diferentes práticas educadoras, quanto na formação de novas políticas educacionais. Nesse sentido, a premissa aqui adotada consiste em compreender a educação “*para além dos muros da escola*”, isto é, optando por um olhar investigativo que parta da própria cidade. Sabemos, contudo, que, a mudança do lugar de onde se olha implica estar diante de novas questões, novos sujeitos e novas práticas, e é aí que encontramos os maiores desafios para se realizar tal tipo de pesquisa.

¹ Do original “*Entre les murs*”(2008).

No que se refere aos estudos sobre as cidades, são recentes os trabalhos no âmbito da ciência geográfica que destaquem a temática da educação em suas análises². Aliás, dentre todas as ciências sociais, a geografia, mesmo que pioneira nos estudos citadinos, só há pouco tempo alcançou a pluralidade de orientações teórico-metodológicas que caracteriza a produção das demais áreas (ABREU, 2002).

Há que se considerar, contudo, que ao envolver a temática da educação nos estudos sobre as cidades, buscaremos evitar os mesmos problemas teóricos já verificados em trabalhos semelhantes. Dizer que se estuda a educação na cidade, não é a mesma coisa que falar de uma educação urbana, por exemplo. Mesmo que usados, por vezes, indiscriminadamente, as definições de cidade e de urbano carregam consigo importantes e complexos desenvolvimentos teóricos.

O urbano não só se refere àquele conjunto de elementos concernentes à cidade. Também não é fácil a tarefa de definir objeto tão complexo como a cidade. As distinções perpassam por outras esferas que não só a teórica, pois, conforme nos lembra Horácio Capel (1975), a diversidade de concepções técnicas do que é o urbano e do que é cidade, só acabam por revelar a enorme gama de possibilidades de entendimento existentes.

Embora penoso, o próprio geógrafo espanhol considera que um dos problemas mais interessantes da geografia urbana seria, sem dúvida, o das diferenças entre definição de urbano e a definição de cidade (CAPEL, 1975, p.265). Embora discerni-los seja tarefa pra lá de complexa, de certo se tem a ideia que um polo oposto ao de cidade/urbano é o que envolve o campo/rural. Se pleiteamos desde o início investigar uma temática sob o prisma da cidade, logicamente não pretendemos aqui desenvolver um raciocínio sobre tais polos de oposição. Porém, a fim de elucidar certa complexidade do urbano, devemos, entretanto, indagar: só há urbano na cidade?

Sob um ponto de vista teórico, encontramos na obra de Henri Lefebvre uma importante contribuição neste debate. Segundo o filósofo francês, o surgimento do

² Especialmente no âmbito da Geografia Urbana, o domínio da educação continua a ser um campo negligenciado (Mac FARLANE, 2011, p.360). Contudo, o mesmo não se pode dizer da Geografia e Ensino que de maneira recente tem demonstrado um particular interesse pela dimensão educativa das cidades.

urbano é passível de delimitação temporal, já que o seu início data da primeira revolução industrial (LEFEBVRE, 1986). O autor em sua obra “A revolução urbana” (LEFEBVRE, 1999), ressalta que a importância do urbano confere a ele a possibilidade de construção de um método investigativo próprio, pois, longe de “pertencer” a algum campo disciplinar específico, a sua elucidação implica na consideração deste como um fenômeno em si.

Portanto, enquanto fenômeno que é, o urbano não se refere necessariamente à cidade, ou, tampouco, à vida na cidade. Ao contrário: trata-se de um fenômeno que nasce da explosão da cidade, com problemas e a deterioração da vida urbana (LEFEBVRE, 1999, p.159). Em outras palavras, o urbano, na obra de Henri Lefebvre, ganha contornos de uma ideologia, difundida pelo processo de metropolização, pois, assim, outros espaços que não só as cidades estariam suscetíveis de serem impactados por esse complexo fenômeno.

Ainda que verifiquemos tamanha dissonância teórica entre os autores supramencionados, Roberto Lobato Correa (1997), à luz do pensamento de David Harvey (1972), traz-nos uma definição universalizada³ de cidade. Ao considerá-la como verdadeira “*expressão concreta de processos sociais na forma de um ambiente físico construído*” (CORREA, 1997, p.121), o autor ilumina um importante aspecto para a sua compreensão: o seu caráter concreto, ou seja, da cidade vista enquanto expressão e materialização dos processos sociais além de, ao mesmo tempo, ser contendora desses.

É nesse horizonte que este trabalho caminha. Mesmo que não coloquemos em detrimento as diferenciações citadas, não investigaremos aqui a cidade sob um prisma técnico, tampouco iremos confundi-la com o fenômeno urbano em si. Fragmentada e simultaneamente articulada, condição e reflexo social, campo simbólico e de lutas, a cidade, enquanto objetivação geográfica possui diversas características que interessam ao geógrafo⁴, e, aqui, a relação dela com a educação, valendo-se da dimensão espacial, instiga-nos no desenvolvimento da dissertação em tela.

³ Tal definição é perfeitamente enquadrada em diversos contextos temporais e espaciais.

⁴ (CORREA, 1997, p.145).

Já em se tratando da relação entre educação e espaço, verificamos, no campo da geografia, a existência de trabalhos que privilegiem direta ou indiretamente tal temática. De forma mais explícita, é possível observar desde pesquisas que tomam a escola em si como um espaço⁵, até outras que buscam compreender as interações dos sujeitos com os objetos inerentes aos espaços escolares⁶. Contudo, é no pensamento de Michel Foucault que encontramos algumas das primeiras contribuições nessa direção.

Em um determinado momento de sua trajetória intelectual, Michel Foucault debruçou-se nos estudos sobre o surgimento e transformações das instituições modernas europeias na passagem do século XVIII para o XIX. Prisões, fábricas e quartéis fizeram parte de um plano investigativo que partia de um objetivo básico, isto é, desvelar o caráter disciplinador inerente a tais instituições. Entretanto, há que se indagar: onde está a relação entre espaço e educação nessa discussão, afinal?

Como bem lembra o autor francês, a disciplina pressupõe, em primeiro lugar, à distribuição dos indivíduos no espaço. Técnicas foram, então, desenvolvidas para se alcançar tal intento. O resultado foi a difusão de locais protegidos por uma monotonia disciplinar em uma Europa que adentrava a modernidade sob a égide de uma sociedade igualmente disciplinar⁷ (FOUCAULT, 2009, p.137).

Não diferente das demais instituições, a escola não passou isenta pelos laços disciplinadores. Verificou-se que aí a disciplina facilitou a implementação generalizada da alfabetização a partir de estratégias que recriavam a lógica de distribuição dos corpos discentes no espaço. Desse modo, os procedimentos disciplinares passaram a funcionar,

⁵ Roberto Marques (2007) traz uma investigação sobre a escola partindo de uma perspectiva espacial. O autor traça uma leitura de diversos elementos inerentes ao cotidiano escolar abalizando-se nas categorias de análise do espaço de Milton Santos.

⁶ Preocupação latente nos trabalhos sobre a geografia da infância, Costa (2010) atenta-nos que a relação das crianças com os objetos ultrapassa sua materialidade em direção a uma dimensão simbólica. Segundo o autor, ao se relacionar com outros mundos (que não só o a escola), a criança estabelece suas experiências e leituras próprias, o que se manifesta nos seus discursos e nas suas práticas. A linguagem desempenha, assim, uma função fundamental: a de mediar e produzir aprendizados, levando ao desenvolvimento desses sujeitos (COSTA, 2010, p.138).

⁷ É válido lembrar, entretanto, que a disciplina é antiga, não foi inventada na modernidade, começou há muito tempo nos colégios medievais. Porém, a partir do século XVIII ela foi refinada, expandiu-se para escola elementar, para o exército, para os hospitais e, no século XIX, para as fábricas (FOUCAULT, 2009).

simultaneamente, como mecanismos para ajustar o aluno (em filas, carteiras e horários) e, também, como operadores pedagógicos (o que inclui testes, o treinamento de habilidades e a avaliação das capacidades).

Diante disso, as escolas - que à época eram comumente concebidas no modelo de convento e de internato -, tornaram-se não só máquinas de aprender, mas, também, de vigiar, hierarquizar e premiar; uma máquina capaz de fazer dos corpos discentes objetos do poder disciplinar para, assim, deixá-los dóceis⁸. De tal modo, passava a haver economia de tempo, obediência, a instalação de verdadeiros “quadros vivos”, o que evitava a indisciplina, a heterogeneidade, e tudo o que impedia o controle e, por tabela, o aprendizado (VEIGA-NETO, 2005, p.70).

Mesmo que tenhamos nos reportado às investigações do filósofo francês remetendo-as a um recorte temporal específico (a passagem do século XVIII para o XIX), é importante sublinhar a permanência de diversos traços do modelo disciplinar supramencionado nos espaços escolares contemporâneos. Segundo Muniz Sodré (2012), isso fica claro ao passo que, ainda hoje, a escola continua a seguir dois pensamentos monológicos, o da prisão e o da igreja. Deste modo, tanto a estrutura espacial da instituição escolar – vista através de sua arquitetura e da hierárquica organização espacial dos corpos -, quanto à disposição dos saberes em séries, configuram-se em marcas cristalizadas de um modelo de escola que historicamente tende a se manter.

Porém, ainda que não fosse essa a preocupação de Foucault, é sabido que não só de permanências vive a instituição escolar. A escola deve ser vista como uma instituição resultada de uma desigual acumulação dos tempos, o que se manifesta através de suas práticas, de sua forma, e de sua organização, todas oriundas de diferentes contextos históricos.

E se em distintos momentos ela foi se formando, não é de maneira rígida que temos de hoje enunciá-la. Transformações ocorrem à luz do dia e a escola, instituição antes “fechada” em si, vem se tornando também, paulatinamente, aberta, um lugar sensível às mudanças do seu tempo, e que reproduz, amiúde, lógicas e dinâmicas “extra-

⁸ É necessário lembrar, entretanto, que corpos dóceis não são necessariamente corpos obedientes. Ao falar de corpos dóceis, Michel Foucault referia-se a corpos maleáveis e moldáveis (VEIGA-NETO, 2005, p.71).

muros” em seu cotidiano. Nessa direção González (2009) aponta que a escola hoje se impõe como um lugar de síntese, de entrecruzamento de subjetividades, uma instituição marcada por “deslocamentos”⁹. Tal sentido “aberto” (e em “deslocamento”) de escola, conforme evocado pelo autor, é complementar ao de mobilidade imputado por Muniz Sodré (2012). Segundo o comunicólogo, ainda que se faça necessária a regência do professor, o “movimento” da escola pressupõe não mais a necessidade de suportes fixos ao passo que eles podem ser móveis¹⁰.

Muda a escola, muda, também, a educação. No presente, torna-se premente olhar para educação com a mesma flexibilidade que se olha para a instituição escolar. Aliás, nem sempre juntas devemos hoje enxergá-las. Outrora concebida enquanto detentora do “monopólio” da educação, a escola assiste hoje à propagação de inúmeros outros espaços educativos, abalizados, por sua vez, em uma concepção ampliada de educação, isto é: uma educação relativa a todos os processos que envolvem a aprendizagem de novas informações acerca de novos hábitos, valores, atitudes e comportamentos, não se restringindo ao aprendizado de conteúdos específicos, de um currículo apriorístico. Desse modo, o que queremos dizer é que quando falamos de educação não a reduzimos à instituição escolar, mas, é necessário entendê-la tal como um processo complexo que se desenvolve em múltiplos espaços, indo para além dos muros da escola¹¹.

Se de permanências e transformações se desenvolveu (e se desenvolve) a educação, entendemos que as vias para a compreensão dos fenômenos que a envolva

⁹ González ao tratar das escolas provisórias afirma que o “deslocamento” não diz respeito somente à relação entre a escola e o contexto na qual ela está inserida, pois, não se fixando mais a um lugar específico da cidade, a escola passa a ser não mais vista como edificação institucional, mas como realidade social construída no espaço tempo (GONZÁLEZ, 2009, p.26).

¹⁰ O comunicólogo Muniz Sodré, ao ressaltar a emergência de uma escola mais progressista, lança mão de uma concepção pós-colonialista de educação. Segundo o autor, racista e eurocentrista, o processo educacional hoje pede por mudanças, o que se daria a partir de uma “descolonização” do “pensar educação” (SODRÉ, 2012).

¹¹ Desde os anos 1980, Maria da Glória Gohn trabalhava com a ideia de que os movimentos sociais e outras práticas associativistas levavam consigo um caráter educativo para e que expunham desde aos seus participantes e àqueles que eram alvo de seus protestos. E foi a própria autora quem construiu a categoria de “*educação não formal*” para exemplificar o processo de aprendizagens que se dá no bojo dos movimentos sociais. A categoria, entretanto, não se refere apenas àquela praticada no interior dos movimentos sociais, mas também a toda e qualquer prática onde haja transmissão de conhecimentos que não estejam vinculadas à educação formal, isto é, escolar. Porém, segundo a autora, mesmo com o passar das décadas, os movimentos sociais continuam sendo um dos grandes “celeiros” dessa prática educativa, sobretudo aqueles que atuam no campo da resistência social e que se preocupam com processos de autonomia e emancipação social (GOHN, 2011, p.09-13).

tem de, igualmente, se ajustar a tais nuances. Investigar o processo educacional *per si*, não buscando relacioná-lo ao contexto na qual ele se insere, parece-nos levar ao encerramento de possibilidades analíticas mais amplas, caminho com a qual não se pretende seguir aqui. Por outro lado, ao lançarmos mão da cidade como universo investigativo privilegiado nos estudos sobre a educação, acreditamos poder superar essa possível limitação, ressaltando, entretanto, outras questões caras aos geógrafos.

Diante disso, esperamos ter deixado claro outra premissa básica deste trabalho, isto é: não queremos aqui estabelecer uma oposição entre a cidade e a educação. Pelo contrário. Por mais que o título da dissertação em tela possa conotar uma “libertação” da escola em direção à cidade, a assertiva a respeito de um possível encapsulamento institucional frente ao seu entorno não se faz valer¹². Então, ao enunciarmos uma investigação “*para além dos muros da escola*” objetivamos, em verdade, evidenciar a centralidade exercida pela cidade na discussão sobre os fenômenos educacionais.

Partindo dessas primeiras considerações podemos agora perfazer a **questão geral** que norteia este trabalho, ou seja: *como se estabelece a relação entre a cidade e a educação?*

O que queremos aqui é desvelar os elementos que elucidem a complexa relação entre a cidade e a educação. A natureza ainda nebulosa de tal complexidade reside justamente na ausência de respostas para as inquietações que nortearam a concepção da questão geral. A saber:

- *Como a cidade atua enquanto lócus de realização e geração de práticas educacionais? (Cidade “palco” ou cidade “ativa”?)*.
- *Qual é a natureza das práticas educacionais geradas e realizadas na cidade?*
- *A cidade educa (por si só)?*

¹² Não cabe aqui a metáfora sobre o isolamento da escola tal como as antigas cidades *muradas* que, de maneira estratégica, se protegiam das ameaças “extra-muros”.

A fim de responder as referidas questões, temos como **objetivo geral** deste trabalho *investigar a dialógica relação entre a cidade e a educação, tomando como cerne a sua dimensão espacial.*

Ao caminharmos nesta direção, pressupomos que seja necessário realizar uma estratégia investigativa que parta da própria cidade. Embora possa parecer que o nosso intento se concentre em tornar inteligível um tema pouco trabalhado nos estudos citadinos (o educacional), devemos ratificar que a nossa questão revela outras preocupações também caras à educação, isto é: estudar práticas educativas que não só aquelas relacionadas à instituição escolar; e investigar a educação sob outra perspectiva não só teórica como, também, metodológica. .

Ressaltamos, entretanto, que ao dizer que partimos de outra perspectiva para se avaliar os fenômenos educativos não nos “limitamos” a incluir a cidade na esteira dos debates sobre educação. Ainda que não tão incomuns, os estudos concernentes à relação educação-espço quase sempre realizam suas análises no circunscrito universo da instituição escolar, conforme já fora citado. Todavia, nossa premissa mesmo que também se valha de uma abordagem espacial para discutir os processos educacionais, o faz no âmbito da cidade, ampliando, sobremaneira, a escala de análise. Portanto, olhar a educação sob outro ângulo representa para nós investigá-la, simultaneamente, sob o prisma do espaço e da cidade.

Embora “saíamos” da escola, concentraremos nossas análises nas teorizações acerca das categorias lugar e do cotidiano. Tratadas à luz de campos disciplinares dessemelhantes¹³, ambas as categorias serão articuladas no trabalho a fim de se superar a crônica imprecisão escalar da primeira. As suas escolhas apoiam-se na ideia de que é no seio da dimensão cotidiana do espaço, que se geram, se desenvolvem, se realizam e se encerram as mais diversas práticas educativas, o que só ratifica a sua necessária investigação. Não obstante, mesmo que não venhamos a discutir teorizações diretas, temos aqui a certeza de estarmos falando do espaço a partir do lugar/cotidiano¹⁴.

¹³ O lugar, a partir teorizações próprias da geografia, e o cotidiano à luz das obras dos filósofos Henri Lefebvre e Michel de Certeau.

¹⁴ Acreditamos que ao fazer uso das categorias de lugar e de cotidiano possamos tornar inteligíveis determinada dimensão do espaço que nos é cara na construção desta dissertação.

Desse modo, a estruturação do trabalho se dará de maneira a revelar didaticamente os “*caminhos para compreensão da educação na cidade*”. Quer dizer, o nosso intento consiste em elucidar possíveis dimensões acerca da relação educação-cidade. Embora tal tarefa já tenha sido realizada por outros autores, não utilizaremos aqui a forma interpretativa trilógica então comum nessas análises¹⁵. Partiremos, todavia, de um entendimento sobre tal relação estruturando a dissertação em quatro temas, conforme segue abaixo:

I. O lugar da escola na cidade.

Aqui a discussão sobre a relação escola-cidade será feita partindo de um duplo viés. Iluminados por diferentes referenciais, trataremos, em um primeiro momento, do lugar sob um aspecto puramente locacional, ou seja, veremos como diferentes interesses orientaram a localização da escola no interior das cidades brasileiras, em um recorte que abarca o final do século oitocentista até o início do atual. Em um segundo momento, a preocupação não estará mais em discutir os lugares que a escola ocupa na história das cidades, mas sim entender quais são os “efeitos” que a atual localização trouxe para o interior das instituições escolares. O esforço, por sua vez, estará em realizar uma interpretação geográfica da discussão que tem sido cara à sociologia e ao planejamento urbano.

II. A educação para além dos muros da escola.

A ideia aqui é reconhecer a existência de múltiplos espaços onde se concretizam práticas educativas “*para além dos muros da escola*”. Conforme já mencionado, ainda que sejam em maior parte concebidas no interior de movimentos sociais, tais práticas dizem respeito a toda e qualquer transmissão não formal de conhecimento, isto é: que não seja, então, atrelado à educação formal escolar. Partimos também do pressuposto de que há uma dialógica relação entre a sua criação / a formação dos seus saberes com elementos que permeiam o cotidiano cidadão.

¹⁵ Bernett (1997, p.17) e Cardoso (2011, p.62) entendem que as dimensões interpretativas possíveis para entender a relação cidade-educação se resumem à tríade na/da/com, isto é: aprender na cidade; aprender da cidade; e aprender (com) a cidade.

III. A pedagogia urbana.

Nesta parte, a educação na/da/com a cidade vai ser discutida sob o interesse de ampliação das práticas educativas para a cidadania, levando-se em consideração os saberes e práticas que podem ser construídos na cidade para uma formação humana crítica e autônoma. Deste modo, seja impulsionada pela educação formal (escolar), seja pela educação não formal, o pressuposto é de que a construção de tais saberes baseiam-se no reconhecimento apriorístico da importância da cidade na educação dos indivíduos (o que se dá através da vivência urbana e da experiência cotidiana).

IV. A cidade que educa.

Seja pelo potencial educador que já lhe é próprio (e traduzido por meio dos seus “objetos” educadores, que na maior parte das vezes ensinam-nos sobre as memórias daquelas cidades, a exemplo dos museus, bibliotecas etc), seja reconhecendo a cidade como espaço dotado de múltiplas possibilidades educadoras, esta noção da “*cidade que educa*” ganha contornos de conceito e, por conseguinte, de política a partir da formulação das chamadas “**Cidades Educadoras**”.

Implantadas em diversos lugares no contexto ibero-americano, as políticas que configuram as cidades educadoras consistem numa planejada apropriação de parcelas da cidade objetivando o estabelecimento de novas práticas educadoras. Em outras palavras, entende-se aí que a própria ordem espacial das cidades viria a desempenhar um importante papel na formação cidadã à medida que os seus objetos, dotados de funções diversas, se solidarizariam às ações pertinentes às novas estratégias educadoras, tornando-os, deste modo, parte do todo dinâmico, reconhecido como uma Cidade Educadora. Praças, campos de futebol, clubes, bibliotecas, museus e cinemas se incorporariam à dinâmica da educação formal (escolar) via práticas políticas, e, então, o espaço da educação excederia os muros da escola, havendo, para isso, uma incorporação do cotidiano cidadão, ou, em outros termos, da própria dimensão vivida do espaço.

É, portanto, partindo desse último tema que construiremos o nosso estudo de caso para enfim podermos caminhar rumo ao desfecho desta dissertação. Contudo, ainda que possa parecer, não são as “cidades educadoras” nosso verdadeiro foco

investigativo. A ideia é de que diante de tantos desdobramentos da discussão a respeito do potencial educador das cidades, surge-nos a concepção de **Bairro Escola**. Concebido pelo jornalista Gilberto Dimenstein, o conceito logo se transforma em política pública na cidade paulistana, ainda no começo dos anos 2000. A sua implantação, todavia, em muito se assemelhou ao que se viu nas cidades que “optaram” por se tornarem “educadoras”¹⁶. No entanto, apesar de possuírem naturezas semelhantes, ambos os projetos (cidades educadoras e bairro escola), guardam, em suas concepções, diferenças que acabaram por nortear as nossas preocupações. E se a concepção nos instigou, foi uma “obra” que nos levou a concretizar nosso intento investigativo, ao passo que será à luz do Projeto Bairro Escola implantado na cidade de Nova Iguaçu que construiremos a nossa pesquisa.

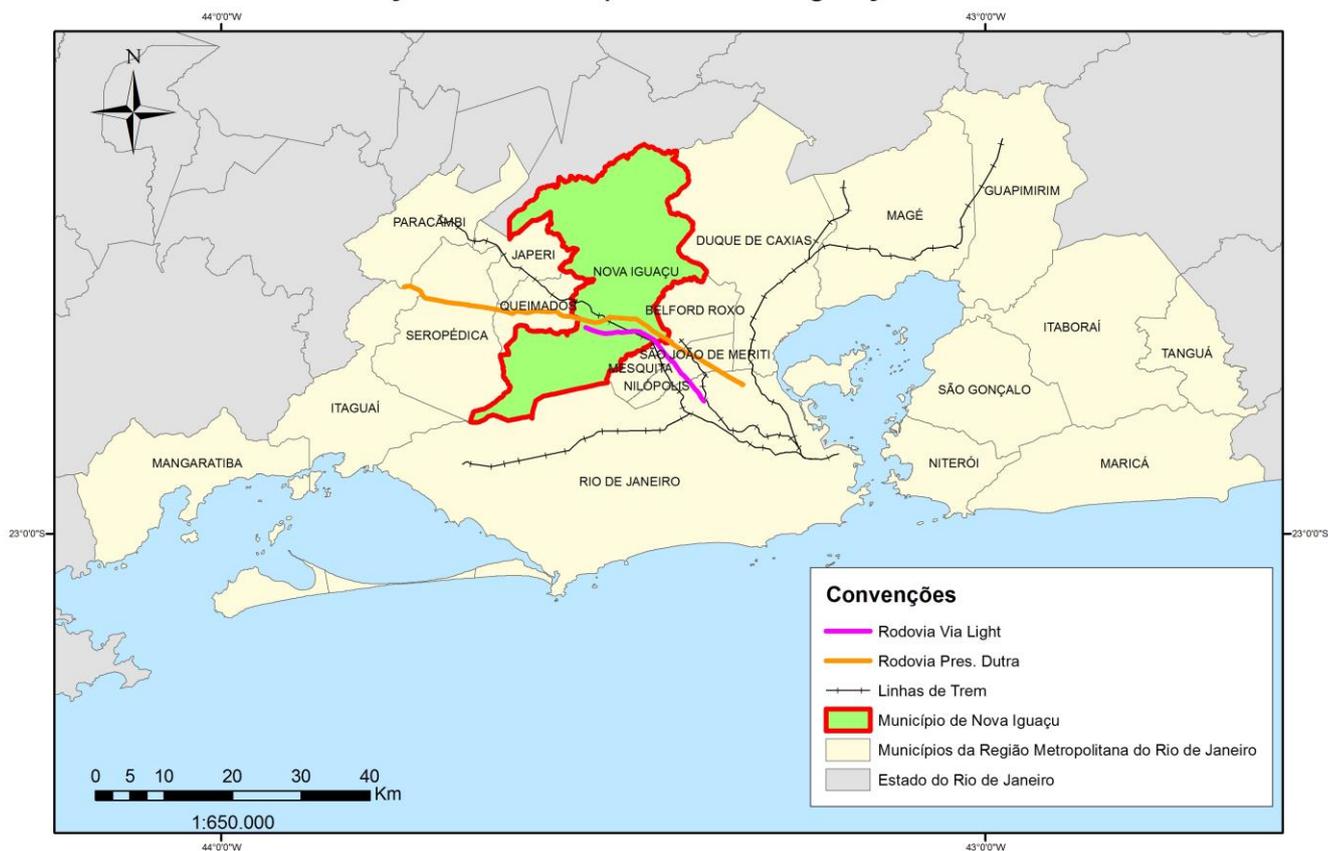
Localizada no contexto da Região Metropolitana do Rio de Janeiro e da Baixada Fluminense, Nova Iguaçu (**Mapa 1**) guarda em sua história um desenvolvimento marcado por constantes transformações. De caminho do ouro nos idos do século XVIII a produtora de cítricos até meados do século passado, o crescimento da cidade se deu na esteira do processo de metropolização e consequente periferação da metrópole carioca já na segunda metade do século XX. Articulada ao resto da Região Metropolitana via ferrovia e rodovia¹⁷, a cidade da Baixada Fluminense ganhou ao longo das cinco últimas décadas do século novecentista status de *cidade dormitório*, o que não só foi justificado mediante o intenso fluxo pendular com o Rio de Janeiro, como, principalmente, pela forma díspare com a qual esses se davam - resultado de uma clara desigualdade econômica existente entre ambas as cidades (LAGO, 2000).

¹⁶ Isto é: práticas e usos que excedem os muros da escola e incorporam parcelas da cidade, requalificando-as para a realização de intentos educadores.

¹⁷ A construção da Rodovia Presidente Dutra (em 1951), que liga o Rio de Janeiro a São Paulo, favoreceu a instalação de indústrias e o aumento populacional durante toda segunda metade do século XX, contribuindo para Nova Iguaçu adentrarse a segunda década deste século alcançando a marca de 1.000.000 de habitantes (OLIVEIRA, RODRIGUES, 2009).

Encerrar uma sintética explanação sobre a cidade iguaçuana resumindo-a ainda hoje à posição de cidade dormitório, incorre, invariavelmente, em uma simplificação e generalização da história recente da dinâmica dessa urbe. Mesmo que dependente das (ainda) desiguais trocas com a metrópole carioca, a cidade de Nova Iguaçu apresenta, hoje, considerável dinamismo no todo da atividade industrial do Estado do Rio de Janeiro, além de revelar uma ampliação e diversificação do seu setor terciário, particularmente em sua área central, consolidando sua posição enquanto subcentro dinâmico dentro do Estado do Rio de Janeiro¹⁸.

Localização do Município de Nova Iguaçu na RMRJ



Mapa 1: Nova Iguaçu no contexto da Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

¹⁸ Atualmente Nova Iguaçu possui o segundo maior centro comercial do Estado e a segunda maior concentração de indústrias de cosméticos do país (RODRIGUES, OLIVEIRA, 2009).

Porém, outra característica permeou a história da cidade: complementares às oscilações econômicas se fizeram presentes às inacabáveis inconstâncias políticas. Durante boa parte do século XX, Nova Iguaçu passou por um significativo processo de desmembramento a partir da emancipação de importantes distritos: Duque de Caxias e São João de Meriti, em 1943, e Nilópolis, em 1947. Na década de 1990, o município passa a ter a sua área e a sua população bastante reduzida com o também desmembramento em consequência das emancipações de Belford Roxo (1990), Queimados (1990), Japeri (1991) e Mesquita (1999) (RODRIGUES, OLIVEIRA, 2009).

Nova Iguaçu se apresenta hoje no contexto do Estado do Rio de Janeiro como município de considerável dinamismo econômico e, simultaneamente, prenhe de desigualdades; cidade historicamente desmembrada, porém, ainda extremamente populosa. E foi diante desse quadro que a cidade assistiu na segunda metade da década de 2000 a implantação do Programa Bairro Escola.

Inicialmente tomando o bairro de Tinguá como experiência laboratorial e, posteriormente, difundido em direção a Miguel Couto dentre outros bairros mais, o Projeto Bairro Escola “viveu” no período que se estendeu de 2006 e 2008 a sua ascensão, e, também, o seu apogeu. A incorporação de diversos bairros levou a consequente adesão de dezenas de escolas, o que acabaria por ampliar sobremaneira o alunado que participava do Programa. Entretanto, problemas concernentes à frouxa articulação vizinhança-município-escola, tal como celeumas geradas junto às instâncias da educação federais, levaram ao enfraquecimento do Programa, fato que ficou-nos aparente logo no início de nossas pesquisas, e o que nos obrigou a realinhar o rumo da dissertação, tendo de reajustá-la metodologicamente e reconfigurar os seus objetivos específicos.

O **rumo**, longe de se distanciar da questão geral norteadora do trabalho, busca investigar a dialógica relação entre a cidade e a educação a partir de um objeto bem definido, e que se traduz no desvelamento de elementos estruturantes do Programa Bairro Escola de Nova Iguaçu. O seu realinhamento, entretanto, se materializa no **reajuste metodológico** que esse provocou. Isto é: ao nos depararmos com limitações quanto ao

desenvolvimento do Programa na cidade de Nova Iguaçu, redefinimos o nosso olhar e redesenhamos os nossos **recortes**.

Desse modo, estabeleceremos uma investigação acerca do Programa Bairro Escola no período circunscrito entre os anos de 2006 e 2008. Não realizaremos, contudo, um recorte diacrônico, ou seja, não temos a pretensão de avaliar o processo de desenvolvimento do Projeto entre esses anos. A nossa ideia se ampara na compreensão de elementos inerentes à concepção do Bairro Escola, e que se materializam no início de seu processo de implantação.

Objetivando alcançar tais intentos propostos, adotamos como **procedimentos** tanto a leitura de referências bibliográficas abalizadas, quanto e de fontes primárias¹⁹. A fim de observar determinado âmbito da relação cidade-educação, temos aqui como **objetivos específicos**:

- *Desvelar os elementos estruturantes da concepção do Bairro Escola;*
- *Avaliar o processo de implantação do Bairro Escola à maneira de elucidar as práticas educadoras por ele geradas;*
- *Investigar as práticas que elucidem o **raciocínio espacial** implícito ao processo de criação e implantação do Bairro Escola na cidade de Nova Iguaçu.*

A compreensão a respeito da relação cidade-educação se fará a partir da investigação das práticas (de natureza política) geradas e realizadas na cidade de Nova Iguaçu. Contudo, mais do que algo relacionado ao objetivo geral desta dissertação, a nossa hipótese reside na ideia de que o elemento-chave para que se revele o funcionamento da relação cidade-educação esteja no desvelamento de sua dimensão espacial, que será, nesse caso, analisado sob o prisma do chamado “**raciocínio espacial**”.

O termo raciocínio espacial não é novo, pois já foi discutido nos mais variados campos da ciência geográfica, tal como em outras áreas do saber; entretanto, no âmbito

¹⁹ As fontes primárias por nós utilizadas referem-se notadamente aos documentos que elucidam a concepção e o processo de implantação do Programa Bairro Escola, obtidos junto à Secretaria Municipal de Educação da cidade de Nova Iguaçu.

da *Geografia e Ensino* o raciocínio espacial é tratado de maneira a articular dimensões que nos são extremamente importantes (cotidiano, lugar e educação), e é, portanto, aí que iremos nos ancorar.

Dênis Ritcher (2011) é um dos autores que trabalha nessa direção. O autor realiza uma investigação a respeito dos mapas mentais partindo de uma hipótese: eles são construídos à luz de conhecimentos apriorísticos (quer dizer, elementos dos respectivos espaços de vivência em conjunto com os saberes sistematizados). Desse modo, a importância em analisar os mapas mentais (enquanto recursos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem) residiria justamente no fato de que eles são passíveis de revelar leituras, interpretações e raciocínios desenvolvidos pelos discentes ao longo de sua formação escolar (RITCHER, 2011, p.133).

A origem desse raciocínio representa, segundo o autor, uma contribuição significativa para o desenvolvimento do ensino da geografia à medida que fazem estabelecer o contato entre os contextos cotidianos, com os conteúdos de geografia. Segundo Ritcher (2011, p.133-134), essa forma de pensar resultaria no que ele chama de *raciocínio geográfico*²⁰, que se refere à compreensão da realidade a partir de uma dimensão espacial.

Desse modo, tanto para Ritcher (2011), quanto para Cavalcanti (2006), tal raciocínio orienta a elaboração e realização de práticas sociais cotidianas, que, por sua vez, se materializam nos espaços. Nesse sentido, Cavalcanti (2006, p.34) defende duas premissas:

- a primeira que destaca a relevância do raciocínio espacial na relação cognitiva dos sujeitos com o mundo. Segundo a autora, se o raciocínio espacial, enquanto

²⁰ Apesar de encontrarmos em diversos autores a terminologia raciocínio geográfico, optamos, neste trabalho, pela utilização do termo **“raciocínio espacial”**. Nossa escolha, entretanto, parte de dois pressupostos: **1) O espaço não é “monopólio” da geografia:** como nos lembra Michel Foucault (2010), ao ser indagado por geógrafos que compunham a revista *Herodote*, ainda que básicas de todo enunciado geográfico, as noções espaciais não são estritamente geográficas, pois, até mesmo a geografia as retirou de algum lugar (FOUCAULT, 2010, p.157). Com efeito, percebe-se desde os anos 1980 a “spatial turn” (virada espacial) como tendência em certos campos das ciências sociais. **2) Geografia é “espaciologia”?** O termo “espaciologia” (cunhado por Marcelo Lopes de Souza em 1988) possui um tom de crítica àqueles que (à época) consideravam que a sobrevivência da própria Geografia enquanto disciplina dependeria de sua radical conversão à espaciologia, isto é, uma ciência do espaço (SOUZA, 1988, p.74). Essa crítica, entretanto, não se constitui no “equivoco” mencionado por Correa (2011, p.62), em referência àqueles que supunham estar a geografia passando por uma virada espacial nos anos 1980.

elemento cognitivo *a priori*, impulsiona a criação e realização de práticas sociais cotidianas, o seu reconhecimento só se daria via referenciais conceituais sistematizados, notadamente oriundos da educação geográfica²¹;

- a segunda (e complementar à primeira), que corrobora a centralidade da educação geográfica nesse processo. Se o desvendamento de tais práticas se daria mediante um referencial conceitual apriorístico, o ensino da geografia teria um papel fundamental na formação cidadã à medida que o seu intento não se restringe à formação de um sujeito que compreende sua espacialidade no mundo, mas também na transformação desse sujeito num cidadão crítico, pois, ao ter consciência do mundo que o circunda, ele também se torna consciente de suas próprias práticas²².

Assim nos aparece o raciocínio espacial. Seja “lapidado” pela educação geográfica, seja orientado por um saber “informal” de mundo, a premissa elucidativa básica para compreendê-lo está no seu reconhecimento como elemento cognitivo apriorístico. Contudo, a sua formulação depende igualmente de dois outros elementos cognitivos *a priori*, a saber:

- *Representação do vivido (experiência cotidiana/ conhecimentos espontâneos).*
- *Conteúdos geográficos (saber sistematizado / conhecimento científico).*

Desse modo, à luz desses dois primeiros elementos, o sujeito formularia o raciocínio espacial. O raciocínio, por sua vez, conferiria ao indivíduo uma compreensão da realidade a partir de uma perspectiva espacial ao passo que permitiria ao sujeito uma leitura mais especializada dos fenômenos (RITCHER, 2011, p.135).

²¹ “A materialização dessas práticas, que se realizam num movimento entre as pessoas e nos espaços, vai se tornando cada vez mais complexa, e sua compreensão cada vez mais difícil, o que requer referências conceituais sistematizadas, para além de suas referências espaciais cotidianas, carregadas de sentidos, de histórias, de imagens, de representações.” (CAVALCANTI, 2006, p.34).

²² Embora defenda a centralidade do ensino da geografia na formação de um sujeito crítico, a mesma autora reconhece que um aprender “geográfico” não só se dá no âmbito da educação formal. Porém, ainda assim, a escola possuiria maior peso na aprendizagem ao passo que contribui “para formação de conceitos amplos necessários para a compreensão dos problemas, dilemas e possibilidades do cotidiano nesse espaço” (CAVALCANTI, MORAIS, 2011, p. 29).

A nossa preocupação aqui não está na discussão sobre a formação de um sujeito que pense espacialmente. Embora os autores tenham tratado o “raciocínio espacial” à maneira de ressaltar a preponderância da educação geográfica na sua gênese e no seu funcionamento, o nosso trabalho, ainda que geográfico, caminha para outra direção.

Tendo em mente o seu processo de formação, o sentido que nos interessa na discussão sobre o raciocínio espacial está justamente na análise das práticas dotadas de espacialidade. Entretanto, ainda que relacionadas à educação, as práticas que investigaremos foram realizadas no cotidiano cidadão e são de natureza política.

Partindo da hipótese que as práticas que construíram o Programa Bairro Escola em Nova Iguaçu são reveladoras de um raciocínio espacial *a priori*, buscaremos aqui desvelá-las objetivando compreender os elementos norteadores de sua concepção e posterior implantação.

A dissertação está dividida em três capítulos. O primeiro capítulo tem como objetivo central oferecer subsídios teóricos para o desenvolvimento da dissertação. Em um primeiro momento, ofereceremos um arrazoado acerca da categoria lugar na esteira dos estudos geográficos. Da matriz positivista, onde este era visto sob a ótica da localização, chegando à fenomenologia, na qual o aspecto subjetivo é ressaltado nas análises, o lugar, antes relegado à posição secundária frente às demais categorias, ganhará centralidade no âmbito da Geografia desde os anos 1970. A teoria do cotidiano, por outro lado, será aqui discutido à maneira de ressaltar duas de suas dimensões: a das práticas, e a dos usos. Isso será feito à luz do pensamento de dois autores que, mesmo que contemporâneos entre si, só a inquietação por compreender as vicissitudes cotidianas parecia lhes unir intelectualmente. Finalizaremos o capítulo discutindo a forma com a qual ambas as teorizações foram incorporadas nos estudos educacionais, notadamente àqueles vinculados à área da Geografia e Ensino.

No segundo capítulo discutiremos a dinâmica da educação sob o prisma da cidade. Entender a relação existente entre a cidade e a educação nos permitirá avaliar não só os reflexos que a urbe traz para dentro da escola, como também considerar outras formas de educação que acontecem extra-muros e considerem cotidiano cidadão para que se realizem. Portanto, a partir de um levantamento bibliográfico que incluiu desde

educadores, sociólogos, geógrafos até planejadores urbanos, discutiremos em seu bojo duas abordagens que nos levem a compreender a relação cidade-escola.

Na primeira parte do capítulo, será tratada a relação dialógica entre a cidade e a instituição escolar. A intenção estará em compreender, primeiramente, o lugar que a escola ocupou/ocupa no contexto urbano brasileiro ao longo de todo último século, considerando a ideia que a sua localização no interior da cidade têm estreita relação com os momentos de transformações políticas, sociais e econômicas. Se a sua localização é orientada por rupturas, a subparte conseguinte discutirá o efeito de tal localização para a escola, partindo da noção sobre os “efeitos do lugar”.

Findaremos o capítulo com uma discussão referente às práticas educacionais que acontecem “*para além dos muros da escola*”. Designadas como “educação não formal” e/ou “pedagogia urbana”, tais modalidades podem se suceder em diversos espaços da cidade, porém, é a discussão dessas no seio dos movimentos sociais que guiará o desfecho desse capítulo.

O terceiro e último capítulo discorrerá sobre o potencial educador das cidades. Iniciaremos o capítulo com um arrazoado apontando leituras possíveis sobre esse potencial, destacando, entretanto, o conceito de Cidades Educadoras. A transição para a segunda parte se dará à maneira de elucidarmos a natureza da concepção que forma os nossos objetivos específicos: o Bairro Escola. Após tratarmos dos elementos que lhes são estruturantes acreditamos poder, então, findarmos a dissertação sob o intento de desvelar as práticas que nortearam a concepção do Programa Bairro Escola em Nova Iguaçu a fim de revelar o raciocínio espacial aí implícito.

Tradição da geografia, os estudos sobre as cidades debruçaram-se, por um bom tempo, na investigação dos diversos agentes produtores do espaço urbano, com destaque especial para o papel desempenhado pelo Estado. Entretanto, por mais que os objetivos específicos desta dissertação se concentrem na investigação de práticas e concepções de uma determinada política educacional, a perspectiva da cidade que nos interessa tem muito mais relação com os usos e as práticas realizadas na sua dimensão cotidiana, do que na avaliação de grandes transformações estruturais que lhes são comuns.

Contudo, há de se lembrar de que iluminados por novas perspectivas teóricas, além de inovadores espaços de diálogo recém-criados, mesmo que recentes, já não é

pequeno o número de trabalhos no âmbito da Geografia e Ensino que buscam ressaltar o papel da urbe, sob a ótica de relacioná-la aos processos educacionais. Seja nas investigações sobre as práticas educacionais cidadinas, ou naquelas que buscam desvendar o potencial educador das cidades, a centralidade exercida pelo lugar e pelo cotidiano nessas análises é cada vez mais crescente. Porém, ainda que esses estudos realizem a mesma relação que aqui nos é cara (cidade-educação-espço), quase sempre o fazem à maneira de exaltar a centralidade da educação geográfica nesse processo.

No entanto, aqui, trilharemos para outra direção. Este trabalho, ainda que referente ao campo da Geografia e Ensino se constrói no pressuposto que para se realizar uma investigação geográfica sobre a educação não é preciso discutir temáticas relacionadas à educação geográfica. Tal como outros campos do saber, a geografia pode contribuir sobremaneira para a apreensão dos fenômenos ligados à educação, e, nesta dissertação, o intento está em demonstrar este potencial à maneira de fazer clarear os caminhos que levem à compreensão da educação na cidade.

1. Do lugar ao cotidiano: caminhos para a pesquisa

O capítulo em tela tem como objetivo central oferecer subsídios teóricos para o desenvolvimento desta dissertação. A discussão aqui encontrada caminha para duas teorizações distintas, porém, que se entrecruzam na história do pensamento geográfico.

Em um primeiro momento, a tarefa consiste em oferecer um arrazoado acerca do da categoria lugar na esteira dos estudos geográficos. Da matriz positivista, onde este era visto sob a ótica da localização, chegando à abordagem de cunho fenomenológico, na qual o aspecto subjetivo é ressaltado nas análises, o lugar, antes relegado à posição secundária frente às demais categorias, ganhará centralidade no âmbito da Geografia desde os anos 1970.

O tempo corre, novas questões emergem e, na contemporaneidade, o lugar é revisto, particularmente buscando-se avaliar a sua relação com o global. Localidade, que se impõe a globalidade e é, assim, com ela confundida (SANTOS, 1996, p.321). Desse modo aparece-nos o lugar hoje envolto de muitas outras possibilidades investigativas.

Quadro de referência pragmática do mundo, o lugar (de teorização particularmente complexa no bojo da ciência geográfica), se aproxima da teoria do cotidiano no pensamento de distintos autores. Milton Santos (1996, p. 322), por exemplo, atrela o cotidiano ao lugar, considerando o primeiro como parte constituinte do segundo, isto é, o verdadeiro lócus onde as paixões humanas se realizam ocorrem sobre uma dimensão espacial exata, cotidiana.

A teoria do cotidiano, por outro lado, foi visitada por autores de matrizes teóricas completamente dessemelhantes. Seja enquanto espaço das práticas, ou dos usos, o cotidiano aqui será discutido à luz do pensamento de dois autores que, mesmo que contemporâneos entre si, só a inquietação por compreender as vicissitudes cotidianas parecia lhes unir intelectualmente.

Finalizaremos o capítulo discutindo a forma com a qual ambas as teorizações foram incorporadas nos estudos educacionais, notadamente àqueles vinculados à área da Geografia e Ensino.

1.1 A complexidade do lugar: múltiplas abordagens

O lugar vem sendo trabalhado, no âmbito da ciência geográfica, por diferentes correntes teóricas e perspectivas paradigmáticas. Ora associado a uma análise marxista, que nota aí a possibilidade de discussão pensando (os lugares) como as distintas versões dos processos de reprodução do capital ao redor do mundo, ora vinculado a uma análise de cunho fenomenológico e humanista, entendendo-os como o lócus da reprodução da vida na escala do vivido, permeada por diferentes visões de mundo e diferenciadas ideias de “cultura”, o lugar, desde os anos 1970, ganha centralidade nos estudos geográficos, fato nunca antes verificado na trajetória desta categoria.

Reconhecido como centro de valor de sentidos e repositório de significados, o lugar, sob o prisma humanista, é constantemente apontado como o espaço que produz interferência direta na vida das pessoas, que acabam por criá-lo e modificá-lo. Segundo Yi-Fu Tuan (1980), o interesse duradouro e profundo pelos lugares, proporciona o surgimento daquilo que é conhecido por “*topofilia*”, ou, em outras palavras, o sentido de pertencimento pelos lugares. Com efeito, a identificação pelos traços individuais dos lugares, principalmente no que concerne aos seus aspectos culturais, se tornam alvo de inúmeros trabalhos a respeito da temática. Deste modo, muitos destes autores humanistas observaram que o relacionamento do indivíduo com o lugar se estabelece de forma recíproca, incorporando ao lugar significado, que depende da história pessoal que uma pessoa traz para ele.

Por outro lado, imbuídos por uma crescente preocupação diante da vertiginosa aceleração contemporânea (oriundas de uma nascente era de compressão de tempo-espaço), e da conseqüente difusão de discursos que anunciavam o fim (do lugar), alguns autores na primeira metade dos anos noventa irão apontar sobre a necessidade de se revisitar tal categoria. Representantes de matrizes teóricas distintas daquelas abordadas por Tuan (1974), os geógrafos brasileiros Ana Fani Alessandri Carlos (1996) e Milton Santos (1996), além da britânica Doreen Massey (1991), contribuiram na conformação de formidáveis vias de análise que acabaram por redimensionar o lugar nos dias de hoje.

O lugar e a geografia

Inicialmente relegado a um plano secundário frente às demais categorias geográficas, o lugar foi tratado por muito tempo sob um viés locacional. Esta primeira concepção estava alinhada a uma matriz positivista, onde a maior parte das análises referia-se à organização dos fenômenos no espaço (HOLZER, 2003, p.113). Em um horizonte teórico onde tão somente critérios de localização pareciam importar, o lugar se confundia à noção de local, o que, por ventura, acabava por revelar o quão “opaca” nos aparecia a categoria que em um futuro viria a ter relação tão próxima ao sensível.

Entretanto, é a partir dos anos 1970 que o lugar passa a ser intimamente influenciado pela corrente humanística, o que, por sua vez, o aproximou da corrente filosófica da fenomenologia. Deste modo, o lugar se redimensionou e, diferentemente dos anseios positivistas, passou a não ser mais assimilado levando-se em conta apenas um substrato material. O viés que se instala - e predomina nos estudos que se ancoram em tal linha conceitual -, passa a tratar o lugar enquanto um espaço dotado de significados, um espaço vivido, valorado pelos sentidos, o que o torna um referencial analítico baseado na compreensão dos aspectos subjetivos do espaço.

E é na obra do Yi-Fu Tuan que encontramos o pioneirismo no que tange a esse enfoque teórico. Inspirado por filósofos fenomenológicos como Merleau-Ponty, Husserl dentre outros, o lugar, na obra do geógrafo, passa a ser considerado enquanto um espaço na qual o sujeito estabelece relações de afetividade, isto é: um “lugar” na qual haja um enlaçamento emocional claro. A esta característica, o autor dará o nome de Topofilia²³ (1980), quer dizer, a relação de afetividade que os grupos possuem com o espaço.

Estruturado a partir do corpo humano, o lugar na matriz fenomenológica se concentrara na investigação das variadas formas de experiência do sujeito com o espaço que o circunda. Em um esforço de uma quase inventariação destes diferentes modos de relação sujeito-espaço, Tuan ensina-nos algumas das direções possíveis. Por exemplo, ao passo que ampliamos o grupo, tem-se modificada as experiências, ou seja, além do

²³ Conforme Holzer nos lembra, **Topofilia** (TUAN, 1980) marcou o ápice das investigações do geógrafo sino-americano sobre as atitudes humanas em relação ao ambiente. Tal obra consiste como um extenso "catálogo" que examina as diversas alternativas de investigação. Tuan considerava seu esforço integrado ao impulso ecológico-ambiental surgido nos idos dos anos 60 e que, segundo ele, exigia além de pesquisa aplicada, uma pesquisa teórica e científica (HOLZER, 2003, p. 116).

espaço pessoal (ligada ao ego), existe também uma experiência grupal com o espaço (onde é vivida a experiência do outro, intersubjetiva), além do espaço mítico-conceitual, que se trata do produto das generalizações produzidas pela mente, situando-se, na gama das experiências, entre o sentido da percepção e o espaço puro da cognição (HOLZER, 2003, p.120).

São os lugares imagens espaciais em si mesmas (SOUZA, 2006, p.120). Mesmo que assumindo outras características, os espaços nas quais pensamos quase sempre “são” lugares, pelo fato de justamente serem dotados de significados e se conectarem a um sentido de lugar (“*sense of place*”). E precisamente na busca de uma ampliação de tal definição (um “sentido global de lugar”), a geógrafa britânica Doreen Massey foi, certamente, uma das primeiras a relatar a necessidade de se buscar um sentido de lugar que se adapte a era da compressão tempo-espaço.

Em um contexto onde geralmente se superestimava o poder transformador das forças econômicas em detrimento as demais, Massey já alertava que as nossas experiências de espaço e lugar não poderiam ser reduzidas a um único viés interpretativo. Desse modo, Doreen Massey traz em sua obra, uma definição de espaço aberto, em constante processo, o que, leva considerar a efemeridade e a fluidez como elementos constituintes dos lugares (MASSEY, 2008).

Efêmero por ser um encontro de trajetórias em processo, a perspectiva de lugar “aberto”, em processo, proposto por Massey é extremamente contemporânea por tornar inteligíveis notadamente os elementos que compõe a globalização. Contudo, partindo sempre de uma prerrogativa crítica, a autora desconstrói uma série de dogmas formados para tratar do atual contexto do capitalismo global.

À guisa de exemplificar, a autora explica que a própria prática da mobilidade conta com uma série de questões que independem da do capital. Para tanto, ressalta que deve se levar em consideração outras variáveis como o gênero, a raça e a classe social (MASSEY, 1991, p.178).

Desta forma, partindo de um princípio de alteridade, a autora britânica reconhece que a forma na qual se aborda tal aceleração e as suas respectivas transformações acaba por retratar uma visão do colonizador, daquele que observa hoje o lugar enquanto depositário final de uma série de eventos advindos de escalas maiores, fato há muito

recorrente em espaços colonizados. Em outras palavras, Massey nos diz ser comum ao colonizado lidar com a coexistência diversos objetos oriundos de realidades distintas, dinâmica aparentemente nova àqueles que outrora colonizavam (MASSEY, 1991, p.180).

Dadas suas ponderações, a geógrafa avalia que a ratificação de antigas interpretações de cunho reacionário incorre em erros interpretativos que impossibilitam enxergar o “verdadeiro” significado dos lugares.

Para Massey em meio à efemeridade dos novos tempos, um dos maiores erros reside na persistência em vincular ao lugar as noções de desejo de fixidez e segurança da identidade. Vitimizados²⁴ por tal sentido reacionário que atribuí ao lugar um ar de imobilismo – frente a um “tempo” em constante movimento -, o lugar se reporta ao velho erro regionalista ao se confundir com a ideia de comunidade (MASSEY, 1991, p.181).

Segundo Massey (1991, p.182) a forma de contornar tal celeuma de ordem teórica reside em entender o lugar enquanto espaço detentor de múltiplas identidades, além de admitir que o mesmo deva ser investigado à luz de novos referenciais, já que este fora modificado pelo contexto de compressão tempo-espaço atual.

É neste ponto que a autora lança mão de sua interpretação alternativa de lugar:

o que dá a um lugar sua especificidade não é uma história longa e internalizada, mas o fato de que ele se constrói a partir de uma constelação particular de relações sociais, que se encontram e se entrelaçam num lócus particular. (MASSEY, 1991, p.184).

Neste sentido, ao invés de se imaginar os lugares envoltos por fronteiras, Massey elucida sobre a possibilidade de (re)pensá-los enquanto momentos (ideia de tempo) articulados em redes de relações e entendimentos sociais que, por sua vez, podem se desvincular de uma escala local: são, então, suscetíveis de se construir numa escala maior do que costumava-se definir – podendo chegar a escala da região ou ao até a do

²⁴ O lugar para Massey não possui um aspecto “vitimizado” pelos processos globais, mas sim um elemento que esteja implicado nos processos de produção do mundo. Assim, é preciso contextualizá-lo no quadro das geometrias de poder globais em que cada lugar ocupa posição diferenciada, antes de sair em defesa do local contra o global (MASSEY, 2008).

continente. Progressista, esse novo sentido de lugar é extrovertido, pois, inclui uma consciência de suas ligações com o mundo mais amplo integrando, de forma positiva, o global e o local (MASSEY, 1991, p.184).

Não estático, não possuindo fronteiras demarcatórias e prenhe de conflitos internos, o lugar, como ressalta a autora, pode ser visto como algo que se encontra num infundável processo. Neste ponto, é um sentido do lugar, um entendimento de seu “caráter”, que só pode ser construído por meio da ligação desse lugar com outros lugares.

Um sentido progressista do lugar reconheceria isso, sem se sentir ameaçado. Parece-me que precisamos de um sentido global do local, de uma consciência global do lugar (MASSEY, 1991, p.185).

E é justamente no sentido de evidenciar tal consciência global do lugar que reside a consonância entre o pensamento da geógrafa anglo-saxônica e o de Milton Santos.

Hoje, a despeito de uma consciência do lugar, certamente se faz mais importante uma consciência de mundo, somente obtida através do lugar. Espaço onde o mundo é percebido empiricamente, o lugar, para o geógrafo brasileiro, é o espaço onde estamos condenados a conhecer o mundo pelo que ele já é, mas, também, pelo que ainda não é: *“O futuro, e não o passado, torna-se a nossa âncora”* (SANTOS, 1994, p.163).

Santos (1996) propõem uma análise em geografia dos eventos. Os eventos (que para o autor são sinônimos de ações quando abordamos eventos de natureza social) devem ser analisados com a noção de escala sob duas acepções. “A primeira é a escala de ‘origem’ das variáveis envolvidas na produção do evento. A segunda é a escala do seu impacto, de sua realização” (Santos, 1996, p.152). Para o autor, em relação à escala das forças atuantes, existem eventos mundiais, gerados por multinacionais, bancos transnacionais, instituições supranacionais, etc. Há fenômenos mundiais no sentido de que sua eficácia se faz sentir em pontos numerosos em diferentes países e continentes. O autor afirma também que o Estado, em função do “uso legítimo da força”, pode criar uma norma que age sobre a totalidade das pessoas, das empresas, das instituições e do território. Nem mesmo as empresas multinacionais teriam este poder, pois se as mesmas podem colher resultados globais, seus efeitos diretos seriam, sobretudo, pontuais ou

lineares. No entanto, ressaltamos que esta norma, cuja origem é nacional, terá seus efeitos sentidos nos diferentes lugares. Como o próprio Santos (1996) atesta, “*cada lugar, [mesmo] irrecusavelmente imerso numa comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais*” (Santos, 1996, p.314). No âmbito do lugar, alega o autor, diferentes escalas de ação estão enviando vetores que se combinam para solidariamente construir uma área comum de ocorrência.

É notável nesta abordagem a noção de que os lugares tendem a reproduzir o país e o mundo segundo uma ordem estabelecida. Por isso, segundo o autor, o lugar se configuraria como uma estrada na compreensão da totalidade-mundo, pois, enquanto quadro de uma referência pragmática do mundo, ele se transformaria também em “teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade” (SANTOS, 1996, p.322).

No entanto, nesta abordagem, diferentemente de Massey (1991), o lugar é visto como parte de um todo, de uma totalidade, e, portanto, tendem a se diferenciar dos demais, produzindo combinações específicas em que as variáveis do todo se encontram de forma particular (SANTOS, 1996, p.31). A este ponto, o referido autor destaca que cada lugar é possuidor não tão somente de conteúdos sociais ou formas de apropriações simbólicas específicas, mas também de temporalidades distintas, resultado da acumulação desigual de divisões do trabalho.

Nesses novos tempos, o autor elucida que a localidade se opõe à globalidade. Segundo Santos (1996), “*o mundo, todavia, é nosso estranho. Entretanto se, pela sua essência, ele pode esconder-se, não pode fazê-lo pela sua existência, que se dá nos lugares*” (SANTOS, 1996, p.321). No lugar, que é o nosso próximo se superpõe, dialeticamente, todo o eixo das sucessões, que transmite os tempos estranhos a ele, vindos das escalas superiores e o eixo dos tempos internos, que é o eixo das coexistências, ponto onde tudo se funde, enlaçando, definitivamente, as noções e as realidades de espaço e de tempo (SANTOS, 1996, p.322).

Dessa forma, partindo da ideia que diante da modernização todos os lugares tendem a se mundializar, é contrastante a noção de que isto se daria de maneira uniforme. Para tanto, Santos (1996) nos mostra que há lugares simples e lugares

complexos. Enquanto nos primeiros apenas alguns vetores da modernidade atual se instalam, nos complexos – que geralmente coincidem com as metrópoles -, há uma total profusão de vetores: “desde os que diretamente representam as lógicas hegemônicas, até os que a elas se opõem”. Segundo o autor a cidade grande se configuraria como um enorme espaço banal, isto é, o mais significativo dos lugares: “todos os capitais, todos os trabalhos, todas as técnicas e formas de organização podem aí se instalar, conviver, prosperar” (SANTOS, 1996, p.323).

Assim, é a metrópole palco da atividade de todos os capitais e de todos os trabalhos, polo de atração e acolhimento de multidões de pobres expulsos do campo e das cidades pequenas e médias pela modernização da agricultura, dos serviços e também das indústrias.

De acordo com Santos (1996), a presença dos pobres na cidade aumenta e enriquece a sua diversidade socioespacial, que tanto se manifesta na produção da materialidade em bairros e sítios tão contrastantes, quanto pelas formas de trabalho e de vida. Com isso, segundo o autor, tanto se ampliam a necessidade e as formas da divisão do trabalho, como também as possibilidades e as vias da intersubjetividade e da interação (SANTOS, 1996, p.324). É, portanto, neste sentido que principalmente a metrópole - identificada aqui enquanto “o mais significativo dos lugares” - encontra o seu caminho para o futuro (SANTOS, 1996).

É na cidade, configurada como um grande sistema, que diversos sistemas de cooperação se dão de forma superposta, que criam outros tantos sistemas de solidariedade. Nela se avultam as relações de proximidade, que também são uma garantia da comunicação entre os participantes. Os espaços segregados, por sua vez, comparados a outras áreas da cidade, tenderiam a dar às relações de proximidade um conteúdo comunicacional ainda maior. Isso, segundo Santos (1996, p.324) se deve a “uma percepção mais clara das situações pessoais ou de grupo e à afinidade de destino, afinidade econômica ou cultural”.

Eis, portanto, aquele grupo social que tende a ser justamente o foco da transformação do lugar: o dos homens lentos. Para Santos são estes, os homens lentos, aqueles que comandam, ou vão comandar, o tempo das cidades. Contraditoriamente ao que se observa na literatura, aquele que é possuidor de mobilidade, pode percorrer,

esquadrinhar a cidade como um todo, acabando por ver pouco do lugar e do mundo. Já os homens “lentos”, para quem as imagens do lugar são miragens, não podem, por muito tempo, estar em fase com esse imaginário perverso e ir descobrindo as fabulações. É desta forma, como elucida o autor, que estes conseguem escapar do totalitarismo da racionalidade “aventura vedada aos ricos e às classes medias” (SANTOS, 1996, p.325). Neste sentido, acusados por uma literatura sociológica apontado por Santos como repetitiva, de orientação ao presente e de incapacidade de prospectiva, são os pobres que, na cidade, mais fixamente olham para o futuro. (E o lugar, nesta abordagem, anuncia-se também enquanto lócus de resistência deste ator).

Estando de acordo com o pensamento de Milton Santos no que concerne à mundialidade do lugar, Ana Fani também afirma que a globalização materializa-se concretamente no lugar, espaço onde é passível de se ler/perceber/entender o mundo moderno em suas múltiplas dimensões: “o mundial que existe no local, redefine seu conteúdo sem, todavia, anularem-se as particularidades” (CARLOS, 1996, p.15).

Entretanto, acreditamos que uma das grandes contribuições da autora está no seu esforço de amenizar a crônica imprecisão escalar da categoria em tela. Isto é, suscetível de ser representado por escalas maiores como a da metrópole (SANTOS, 1996), ou mesmo a da região (MASSEY, 1991), o lugar em Carlos (1996) é trazido a uma escala que se aproxima ao local, à escala intra-urbana.

Iluminada pelo pensamento do filósofo francês Henri Lefebvre, Carlos expõe que o lugar permite pensar a articulação do local com o espaço urbano que se manifesta como horizonte. O lugar abre a perspectiva para se pensar o viver e o habitar, o uso e o consumo, os processos de apropriação do espaço (CARLOS, 1996, p.20).

Base da reprodução da vida, o lugar, segundo a autora, pode ser analisado por meio da tríade cidadão-identidade-lugar. Desta forma, abre-se a possibilidade (ou necessidade) de se considerar o corpo em sua análise, pois, é através dele que o homem habita e se apropria do espaço, tornando o lugar aquele espaço passível de ser sentido.

Trazido, então, à escala do vivido, Ana Fani, diferentemente de Doreen Massey e Milton Santos, alerta-nos para os riscos em considerar “lugar” um universo tão abrangente como a metrópole. Se a premissa da autora é a de que é a partir do corpo que o homem se apropria dos espaços; vivenciar, habitar uma circunscrição espacial tão

ampla como a metrópole lhe pareceria impossível à medida que ela só pode ser vivida de forma parcial. Desta forma, o uso do cotidiano se impõe como importante via para investigação ao passo em que os lugares só podem ser compreendidos em suas referências, que não são específicas de uma função ou de uma forma, mas produzidas por um conjunto de sentidos, impressos justamente pelo uso (CARLOS, 2004, p.26).

Ressalta-se, entretanto, que, nessa abordagem, a análise do lugar se baliza notadamente na dimensão cotidiana do espaço, a partir de suas inúmeras situações de conflito. Então, sob direta inspiração em Henri Lefebvre, a autora conclui dizendo que é na direção da ordem próxima (do cotidiano) que se projeta, ou melhor, que se concretiza a distante, reiterando o caráter global do lugar – espaço apropriável, usado pelo homem através do corpo (CARLOS, 2004, p. 48).

Deste modo, elucidado por meio de diferentes abordagens observamos o caráter global do lugar enquanto depositário final dos eventos e, ao mesmo tempo, lócus de resistência. É possível notar, entretanto, uma ausência de consenso no que concerne a sua referência escalar. Da escala mais distante de Doreen Massey (1991), que diminuí gradativamente com Santos (1996), até chegarmos à escala local com Carlos (1996), entendemos ser esta última essencial na construção do nosso trabalho. A forma de apropriação do espaço por meio de práticas e usos viáveis ao homem ordinário, ao cidadão comum, ao homem lento, é passível de se investigar justamente ao diminuirmos a escala e alcançarmos, amiúde, a dimensão cotidiana do espaço.

Portanto, se faz necessário iniciarmos na próxima parte do trabalho um arrazoado a respeito da teoria do cotidiano. Dentre inúmeros autores que se dedicaram às teorizações sobre o cotidiano, encontramos notadamente nas obras dos filósofos Michel de Certeau e Henri Lefebvre a discussão sobre as duas dimensões essenciais para compreensão de suas vicissitudes: a do **uso** e a das **práticas**. Portanto, longe de nos distanciarmos do que foi aqui discutido, pretendemos na próxima parte do trabalho completarmos o quadro de subsídios teóricos que propusemos ainda em nossas primeiras páginas.

1.2 Sobre a teoria do Cotidiano

Da “sociedade burocrática de consumo dirigido” de Henri Lefebvre (1996) às “artes do fazer” de Michel de Certeau (1994), as questões relativas ao espaço, em sua dimensão cotidiana, estiveram no centro das atenções de inúmeras obras vinculadas a autores de percursos intelectuais - por vezes - completamente distintos. De conteúdo banal à primeira vista, a observação acima nos parece relevante ao passo que os autores eleitos para esta discussão, mesmo que contemporâneos, balizaram suas trajetórias em matrizes teóricas dessemelhantes.

Foi entre as décadas de 1970 e 1980 que os filósofos franceses Henri Lefebvre e Michel de Certeau compuseram suas principais obras, onde perpassaram por temáticas distintas, entrecruzando-se, porém, no momento em que estiveram diante de uma mesma inquietação: entender as vicissitudes da dimensão cotidiana do espaço.

Prenhe de discussões com preocupações e contribuições diversas - que vão desde aquelas concernentes à produção do espaço (1974), ao direito à cidade (1969), ou até mesmo à teoria das representações (1980) –, o intelectual marxista Henri Lefebvre demonstrou um particular interesse pelo cotidiano em trabalhos como “*Critique de la vie quotidienne*” ([1946]1981) e “A vida cotidiana no mundo moderno” (1991), com a primeira edição francesa datando de 1968. Portanto, presente em momentos distintos de sua trajetória, os estudos que se centralizaram na temática em tela pretenderam, para o autor, tornar explícito o – quase sempre – implícito discurso sobre o cotidiano. Isto é, investigar as diversas facetas cotidianas, também no aspecto de seu uso, significa para Lefebvre revelar o funcionamento (ou alguma parte) de sua complexa engrenagem.

No intuito de também nos revelar o seu funcionamento, Michel de Certeau, autor de formação intelectual bastante eclética, demonstra-nos de forma minuciosa um largo número de práticas, táticas e procedimentos comuns e - não menos - essenciais no entendimento do cotidiano. Visitando diferentes obras de autores como Foucault e Bordieu, o historiador, teólogo, filósofo, enfim, o erudito francês, deixa-nos claro o papel que o homem comum, ordinário, exerce na produção cotidiana diária. Interessante notar, contudo, que o conjunto de práticas e procedimentos por De Certeau classificado

são destacados tanto dos pensamentos dos autores supramencionados, como também através premissas por ele mesmo aludidas.

Neste sentido, o nosso objetivo aqui é iniciar uma exposição dos estudos dos referidos autores, buscando suas respectivas concepções cotidianas na perspectiva das **práticas** e dos **usos**. Feito isso, esperamos oferecer, para um segundo momento, subsídios teóricos o suficiente para compreensão dos processos educacionais gerados na cidade.

1.2.1. As práticas cotidianas em Michel de Certeau

Iniciando a discussão pela obra “*A invenção do cotidiano: artes do fazer*” (1994), Michel de Certeau nos deixa claro que as práticas cotidianas estão na dependência de um grande conjunto que pode ser designado como o dos procedimentos. Estratégias, táticas, procedimentos e práticas caracterizam-se como um conjunto de conceitos cunhados pelo autor para designar e evidenciar o funcionamento e o fazer cotidiano.

Por vezes vistos de forma indissociável, os termos propostos revelam uma complexidade teórica comum em seus trabalhos, mas que aqui se faz necessária a realização de uma sintética discussão, o que decorre em perdas substanciais do sentido da obra, visto que lançando destaque no funcionamento das práticas e procedimentos, invariavelmente colocamos em detrimento o funcionamento das estratégias e táticas, essenciais na realização cotidiana.

A despeito deste problema inicial, e com fins de precisar melhor o funcionamento das práticas cotidianas, Michel de Certeau (1994), analisa as obras de autores de campos disciplinares diversificados, incluindo o filósofo Michel Foucault e o sociólogo Pierre Bourdieu, (e passando por outros mais, como, por exemplo, Vernant e Detienne). Segundo o autor, no livro onde estuda como se organizam os procedimentos de vigilância carcerária, escolar e médica no início do século XIX, Foucault não só realizou verdadeira arqueologia sobre as instituições modernas europeias, como também o fez de maneira brilhante ao multiplicar

os sinônimos, palavras dançantes, abordagens sucessivas de um impossível nome próprio: “dispositivos”, “instrumentalização”, técnicas, mecanismos, maquinarias, etc. (DE CERTEAU, 1994, p.114).

Assim, ao investigar a obra de Michel Foucault, De Certeau atenta-nos que é possível notar que a intenção do filósofo está em analisar os diversos procedimentos e práticas disciplinares que organizam o espaço e a sociedade desde o século XIX. Deste modo, as ditas tecnologias de poder desvendadas por Foucault dão luz ao primeiro conjunto de práticas presentes nas mais diversas instituições da vida cotidiana (DE CERTEAU, 1994, p.115).

Cercada por muros, a escola, por exemplo, apesar de pouco investigada pelo filósofo (quando comparada aos hospitais, clínicas e prisões, alvos de estudos destacados), dispõe historicamente de uma série de dispositivos disciplinares onde o ensino coletivo implica em uma engenhosa distribuição espacial. Efetivadas por um conjunto de práticas disciplinares, tal distribuição se dá, antes de tudo, por meio da análise do espaço. Isto é, a individualização pelo espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório. Sendo assim, para Foucault, a disciplina, disseminada por meio de suas diversas práticas, é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos (FOUCAULT, 1996).

O segundo conjunto de práticas elucidado tem, também, relação direta com a temática desta dissertação. Dentre as diversas análises de práticas e procedimentos distintos, De Certeau (1994), revela-nos também : o das práticas com vínculos restritos à escala local, intra-urbana do espaço. Segundo o autor, quando vista de cima, a dita cidade-panorama, planejada, corresponde a um “simulacro teórico” (ou seja, visual), incorre-se então um quadro que tem como condição de possibilidade um esquecimento e um desconhecimento de suas práticas. Contudo, o filósofo nos aponta que “embaixo”, a partir dos limiares onde cessa a visibilidade, vivem e convivem os praticantes citatins ordinários. Forma elementar dessa experiência, eles são “caminhantes, pedestres, cujo corpo obedece aos cheios e vazios de um “texto” urbano que escrevem sem poder lê-lo” (DE CERTEAU, 1994, p.171).

As práticas urbanas anunciadas por Michel de Certeau, muito longe de serem controladas ou eliminadas pela administração panóptica (em uma clara alusão à obra foucaultiana), tendem a se reforçar, a se proliferar. Desenvolvendo-se, insinuando-se nos interstícios das redes disciplinares e de vigilância, combinam táticas por vezes ilegíveis, porém estáveis, de tal modo que acabam por constituir regulações cotidianas que somente se ocultam graças aos dispositivos e discursos, hoje atravancados, da organização observadora (DE CERTEAU, 1994, p.175).

Então, condições determinantes da vida social, a análise destes procedimentos “*multiformes, resistentes, astuciosos e teimosos*”, deveriam levar a uma teoria das práticas cotidianas, do espaço vivido. Ressaltando o protagonismo exercido por tais práticas no universo cotidiano, De Certeau (1994, p.177) investiga, por exemplo, “*a fala dos passos perdidos*”. O autor nos indica haver, neste simples ato, um processo de apropriação, de realização espacial do lugar, “*como o ato da palavra é uma realização sonora da língua*” – diferenciando-se, portanto, do *flâneur*, caminhante deslumbrado e curioso descrito por Benjamin.

Se vendo entregue aos movimentos contraditórios que se compensam e se combinam fora do poder panóptico, disciplinador, a cidade se torna, portanto, o tema dominante dos legendários políticos, mas não é mais tão somente um campo de operações programadas e controladas. Imbuída de práticas espaciais diversas, esta se encontra hoje envolta:

Sob os discursos que a ideologizam, proliferam as astúcias e as combinações de poderes sem identidade, legível, sem tomadas apreensíveis, sem transparência racional – impossíveis de gerir (De Certeau, 1994, p.172).

Diante deste quadro, De Certeau nos alerta que há possibilidades de que as cidades se estejam deteriorando ao mesmo tempo em que os procedimentos e as práticas que a organizaram. Com uma retórica ponderada, entretanto, o filósofo desconfia de suas análises, dizendo-nos que

os ministros do saber sempre supuseram o universo ameaçado pelas mudanças que abalam as suas ideologias e os seus lugares. Frente a um intenso processo de mudança decorre uma infelicidade e a transformação da ruína de suas teorias em teorias da ruína (De Certeau, 1994, p.172).

Em detrimento às demais práticas examinadas pelo autor francês, concluímos que o cotidiano citadino assume, para De Certeau, um papel de campo de tensões. Imbuída de práticas, procedimentos e táticas que entrecruzam o panoptismo de instituições nem sempre atreladas ao Estado, a cidade é, sobretudo, o lócus onde reside (e resiste) o sujeito comum. À sua maneira o homem ordinário imprime nas paisagens cotidianas a sua marca e dessa forma exprime o seu caráter potente quanto a produção e reprodução do espaço.

Ao iluminar esses autores outrora relegados à uma posição secundária (ou mesmo passiva), De Certeau contribui de forma valiosa para todos aqueles que desejam compreender a produção do espaço sob outros ângulos.

Na parte que segue, o cotidiano é discutido sob o viés do uso. Em De Certeau, a discussão sobre o cotidiano citadino foi um elemento importante na construção de sua obra, porém, para Henri Lefebvre, a cidade torna-se o centro de suas análises, e, ao investiga-la pelo cotidiano, a discussão sobre o uso se faz fundante.

1.2.2. O uso cotidiano em Henri Lefebvre

Lócus da reprodução das relações sociais, o cotidiano é constantemente visto na obra de Henri Lefebvre. Seja no âmbito das práticas espaciais, seja na sua leitura sobre o *Direito à Cidade*, o uso, por sua vez, é essencial na compreensão de tal dimensão do espaço.

Segundo Lefebvre: o uso reaparece em acentuado conflito com a troca no espaço, pois ele implica uma “apropriação” e não uma propriedade. Ora, a própria apropriação implica tempo e tempos, um ritmo ou ritmos, símbolos e uma prática. Logo, “tanto mais o espaço é funcionalizado, tanto mais ele é dominado pelos agentes que o manipulam, tornando-o funcional, menos ele se presta à apropriação. Por quê? Porque ele se desloca do tempo vivido, aquele dos usuários, tempo diverso e complexo” (2008).

Da fenomenologia de Michel de Certeau à análise marxista de Henri Lefebvre, é importante ressaltar, antes de qualquer coisa, que diante da preocupação sobre a definição do que seria a cotidianidade, este último expõe que tal dificuldade tende a se superar quando a investigação se dá a partir da sociedade contemporânea (a modernidade). Atenta-nos que, não se reduzindo a um ponto de vista irônico, o estudo mesmo partindo de um nível parcial, fracionado, deve permitir captar o essencial e o global (LEFEBVRE, 1991, p.81).

Sendo assim, segundo o autor, para tomar em consideração a teoria da cotidianidade, hão de existir algumas considerações preliminares:

Primeiro fazer um estágio, viver nela – em seguida rejeitá-la e tomar uma distância crítica. A ausência dessa dupla condição torna impossível a compreensão e suscita os mal-entendidos. A partir deste ponto, o discurso sobre o cotidiano dirige-se a surdos, dos quais os piores são aqueles que não querem ouvir. (LEFEBVRE, 1991, p.82)

Superadas tais barreiras de ordem metodológica – neste jogo de tornar o estranho em particular e o particular em estranho, outrora lembrado por Da Matta (1978) -, seja na dimensão do espaço, tempo ou corpo, o **uso**, como destaca Seabra (1996), é fundante no pensamento de Henri Lefebvre. Pressupondo-se que a mercadoria tem como precedente o uso, e que este implica em um modo de ser (se insere no costume), é no cotidiano, lugar do embate entre o concebido e o vivido²⁵, que estão os enigmas pelos quais se discute a sociedade e o social, para compreender o uso (SEABRA, 1996, p.81).

O cotidiano é o lócus onde se travam lutas pelo uso, sempre envolvendo as particularidades na direção e com o sentido de firmarem-se como diferença. Neste sentido, conforme nos diz Seabra, o cotidiano é concebido por Lefebvre como espaço de estratégia estatal dirigido às classes médias, suporte e produto desse mesmo Estado. Neste ponto, segundo a autora, só com a existência das classes médias, ampliadas pelas estratégias de crescimento, é que foi se tornando possível ao Estado erigir-se acima da sociedade (SEABRA, 1996, p.83).

²⁵ Na obra de Henri Lefebvre

Sendo, então, o cotidiano uma mediação entre o econômico e o político, objetivação de estratégias do Estado no sentido de uma gestão da sociedade, e lugar de realização da indústria cultural visando os modelos de consumo, no que se destaca o papel da mídia, fez-se nascer em seu seio um usuário mais cidadão que propriamente cidadão (SEABRA, 1996, p.83).

Segundo Lefebvre (1991, p.101)

A publicidade não fornece apenas uma ideologia do consumo; uma interpretação do “eu” consumidor, que se satisfaz como consumidor, que se realiza em ato e coincide com sua imagem (ou seu ideal). Ela se baseia também na existência imaginária das coisas, da qual ela é a instância. Ela implica retórica, a poesia, sobrepostas ao ato de consumir, inerentes às representações (LEFEBVRE, 1991: 101)

Portanto, usado e apropriado desigualmente pelas distintas classes sociais, e ainda sob a égide de um intenso processo de massificação, o cotidiano, segundo Lefebvre, parece guardar novos elementos. A insurgência de novos usos, diante deste intenso conflito no e com o espaço, vai gestando novas territorialidades. Por isso, concluirá o autor, segundo Seabra, que se é verdade que o devir se ilumina retrospectivamente, o futuro guarda surpresas, pois se define pelo mundial, pelo espaço (SEABRA, 1996: 84).

Pois então, apesar deste caráter um tanto quanto negativo, o cotidiano, em Lefebvre – tal como em De Certeau-, reabre uma brecha para interpretação e busca de novos usos, novas práticas. Ainda ocultos, diante de motivações e atores diversos, estes recentes usos tendem cada vez mais a se impor gerando, assim, novas possibilidades de transformação social.

1.3. Uma nota: o lugar e o cotidiano na Geografia e Ensino.

Ainda que o subtítulo leve a discussão para um campo temático mais ou menos bem definido, há que se considerar, antes de tudo, uma importante lembrança: foi Paulo Freire, seguramente, o primeiro autor a incluir a dimensão do lugar e do cotidiano dos sujeitos, na concepção de um novo projeto pedagógico.

Ao tratar o universo cotidiano dos discentes como condição a priori no processo de ensino-aprendizagem, o educador inaugurou uma vertente no campo educacional por justamente considerar a perspectiva dos sujeitos até então negligenciada na história da educação²⁶.

Implícita em tal pensamento, a ideia de que se “educa em qualquer lugar” significa outra concepção de educação no Brasil. Conforme nos lembra Lopes (2007, p.84), mais significativa que a estrutura física escolar são as relações que estabelecem entre os sujeitos no processo de aprendizagem o cerne deste pensamento de Paulo Freire,.

Diante da referida elucidação, é interessante notar o quão contemporâneo ainda é nos o pensamento freiriano. Ao tentarmos traçar algumas linhas gerais quanto a presença do lugar e do cotidiano na educação geográfica, observamos a abertura de, ao menos, um horizonte de discussões que abalizados de Paulo Freire.

A primeira linha geral verificada remete aos trabalhos que tentam evidenciar o protagonismo exercido pelo lugar na formação dos sujeitos.

Característica crônica da educação escolar, a negligência quanto à experiência do sujeito é perceptível não só quanto às práticas, mas também no que se refere aos saberes, quase sempre exposto a partir de uma literatura universalizada (GARRIDO, 2009, p.105).

²⁶ “Qualquer esforço de educação popular (...) deve ter (...) um objetivo fundamental: através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade que estão (FREIRE, 1979, p.33).

Em consonância ao pensamento de Marcelo Garrido, Ulisses Sepúlveda (2009, p.86) ressalta que, ao tratar de temas que levem mais em consideração o econômico, frente às outras dimensões, a própria geografia escolar anula qualquer possibilidade de se tratar o espaço das experiências²⁷.

Tais experiências, segundo o autor, são não só racionais, mas também corporais. Ulisses Sepúlveda ampara-se numa abordagem fenomenológica quando confere à escola, e mais particularmente à geografia escolar, a incumbência de formar o sujeito que compreenda o cotidiano que o rodeia, e que a partir dele se sinta potente, pois, ciente de suas práticas vislumbra possibilidades pessoais nunca antes pensadas.

Qualquer que seja a matriz teórica que abalize um ou outro trabalho, uma preocupação sempre observada e que perpassa pelo discurso de diversos autores está nesse distanciamento que a escola tem com o sujeito. Ora, se as práticas e os saberes jamais aproximaram a instituição dos discentes, é válido notar que a escola frente a um contexto citadino atravessou por mudanças diversas nesses últimos tempos.

Segundo González (2009), diferentemente dos séculos XIX e XX, a instituição escolar deixando de ser “fechada” frente ao seu tempo e ao seu entorno, vem tornando-se, paulatinamente, um espaço aberto, lugar sensível às transformações do seu tempo, e que reproduz, amiúde, lógicas adversas de seu cotidiano.

Para o autor, que tem o espaço escolar como objeto de análise, a escola hoje se trata de um lugar de síntese, de entrecruzamento de subjetividades, uma instituição marcada por “deslocamentos”, mediante o fato de, dificilmente, não transparecer a relação entre movimentos intra e extra-escolares (GONZÁLEZ, 2009, p.26).

O sentido de deslocamento para autor refere-se não só à dialógica relação entre a escola e o contexto na qual ela está inserida, González exemplifica ao tratar das escolas provisórias, algo comum em determinados contextos chilenos. Não se fixando mais a um lugar específico da cidade, a escola não mais é vista como edificação institucional, mas como realidade social construída no espaço tempo.

²⁷ *“La fuerza de concepciones economicistas del espacio, como el espacio utilitário o el espacio de la norma, terminan por cohartar cualquier ejercicio de recuperación del espacio vivido por los sujetos”* (SEPÚLVEDA, 2009, p.86).

Torna-se hoje emergencial se construir práticas e saberes a partir do lugar, não significa, contudo, negligenciar o global, mas, sim, romper com os elementos que são hegemonicamente verticais. Reinventar a escola a partir do espaço de experiência discente havendo a possibilidade de dialogar com o mundo, é tarefa de um todo disciplinar mas que não tira da geografia um papel central nesse processo, ao passo que o seu instrumental analítico não só permite identificar tal realidade, como também intervir, lançando mão de saberes e refletindo sobre as experiências do alunado no universo das próprias aulas (GONZÁLEZ, 2009, p. 33-35).

Se a discussão parece encaminhar muito mais pra um horizonte de possibilidades, isenta de reflexões sobre as engrenagens para que se alcance tal intento de aproximar a educação escolar do lugar de vivência, e cotidiano dos discentes, a autora Lana Cavalcanti (2011) nos traz uma interessante discussão à respeito da formação docente.

Cavalcanti lembra-nos que os licenciandos de geografia, enquanto estudantes que ainda são, levam, em sua formação, o desafio de confrontar as categorias aprendidas durante a formação superior, àquelas do seu próprio campo de experiência. Segundo a autora, é preciso considerar o princípio que conhecer não é um simples ato de assimilação, é um ato construtivo, mais ativo do sujeito, que carrega, portanto, os saberes. Porém,

é preciso considerar que esses saberes práticos, cotidianos devem ser submetidos a um confronto aberto e crítico com os conhecimentos veiculados pela ciência, para que possam ser reformulados ou reafirmados – não se muda uma prática por uma teoria a ela desvinculada, diferentemente muda-se uma prática-teórica por outra teoria-prática. (CAVALCANTI, 2011, p.13).

A essa relação teoria-prática, prática-teoria, a mesma autora, em conjunto com Eliana Morais (2011), abre para outro debate geral. Não desconsiderando a dimensão do lugar na formação do sujeito, mas, sim, aprofundando essa discussão, notamos em alguns estudos concernentes à educação geográfica a relevância dada a geografia urbana escolar no processo de formação cidadã.

O debate, na verdade, inicia-se no momento em que se salienta a preocupação sobre a formação de um sujeito crítico. É a partir do seu espaço de vivência, do seu cotidiano nas cidades, que se dá o aprendizado espontâneo, isto é, não é preciso ter formação intelectual específica para se realizar leituras de distintas práticas espaciais existentes.

Contudo, a sua proposta é realizar uma outra leitura espacial da cidade, menos específica, e de caráter mais holístico. Essa concepção de cidade requer um raciocínio diferente, onde a contribuição da educação geográfica se reforçaria. Segundo as autoras:

Como já se mencionou, não se aprende Geografia na escola, mas, reafirma-se que na escola pode ser atribuído maior peso a essa aprendizagem, maior consciência, sendo possível de fato contribuir para formação de conceitos amplos necessário para a compreensão dos problemas, dilemas e possibilidades do cotidiano nesse espaço (CAVALCANTI, MORAIS, 2011, p.18,29).

Seja na necessidade de se considerar o cotidiano do sujeito na conformação de práticas e saberes, ou, em outra de potencializar o seu olhar à guisa de se realizar uma leitura crítica da dimensão do cotidiano citadino, o lugar nos aparece no centro dos debates da educação geográfica. Mesmo que nem sempre a discussão remeta a uma relação cidade-educação, reconhecemos serem ainda poucos os trabalhos nessa área da geografia que tratem de forma particular a respeito de uma compreensão da educação no âmbito da cidade, mas sem que tenha de relacionar diretamente ao ensino de geografia.

Uma última lembrança, entretanto, se faz necessária: é essencial que se entenda, doravante, que investigar a relação cidade-educação pressupõe fazer uma leitura partindo do cotidiano. O pressuposto perpassa pelo reconhecimento de ser essa a dimensão do espaço onde se realizam e que, por sua vez, se manifestam as práticas ligadas à educação. Dessa forma, com um olhar mirado desde o lugar/cotidiano, no próximo capítulo discutiremos algumas abordagens possíveis para se revelar o papel exercido pela cidade na dinâmica da educação.

2. Por uma compreensão da educação para além dos muros da escola

Os estudos sobre a educação não podem se limitar ao recorte da sala de aula e, quiçá, da própria instituição escolar. Em outras palavras, para que se compreendam os mais diferentes fenômenos que envolvem a educação, acreditamos ser necessário ampliar o universo de compreensão para um campo maior, isto é, um recorte que vá “para além dos muros da escola”.

Nesse sentido, o objetivo central desse capítulo consiste em discutir a dinâmica da educação sob o prisma da cidade. Entender a relação existente entre a cidade e a educação permite-nos avaliar não só os reflexos que a urbe traz para dentro da escola, como também considerar outras formas de educação que acontecem extra-muros e que levem em conta a dimensão do cotidiano urbano para que se realizem.

Portanto, a partir de um levantamento bibliográfico que incluiu desde educadores, sociólogos, geógrafos até planejadores urbanos, discutiremos a seguir duas abordagens distintas que nos levem a compreender a relação supramencionada.

Na primeira parte intitulada “*A escola no contexto citadino: o lugar importa?*”, será tratada a relação dialógica entre a cidade e a instituição escolar. Dividida em duas subpartes, a intenção está em compreender, primeiramente, o lugar que a escola ocupou/ocupa no contexto urbano brasileiro ao longo de todo último século, partindo da premissa que a sua localização no interior da cidade têm estreita relação com os momentos de transformações políticas, sociais e econômicas. Se a sua localização é orientada por rupturas, a subparte conseguinte discutirá o efeito que tal localização (atual) trará para dentro da escola, partindo da noção sobre os “efeitos do lugar”.

A parte final do capítulo se dedicará a discussão concernente às práticas educacionais que acontecem “*para além dos muros da escola*”. Designadas como “educação não formal” e/ou “pedagogia urbana”, tais modalidades podem se suceder em diversos espaços da cidade, porém, é a discussão dessas no seio dos movimentos sociais que guiará o desfecho desse capítulo.

2.1. A escola no contexto citadino: o lugar importa?

Se o objetivo desse capítulo, conforme dito na apresentação, ancora-se na discussão sobre a relação da cidade na compreensão da educação, nos dedicamos nesta parte àquela reflexão de caráter iminente geográfico. Apesar de maiores celeumas teóricas / metodológicas que poderiam emergir de tal assertiva, o que queremos dizer aqui é que a pergunta que orienta esta parte evoca uma premissa básica da ciência geográfica: a questão do “onde”.

Deste modo, nos dedicaremos primeiramente em compreender a lógica de localização da escola no contexto urbano brasileiro. Avaliando um período que se estende de meados do século oitocentista até os dias de hoje, nos basearemos nas bibliografias existentes a fim . Tem-se aqui a ideia de que interesses diversos acabaram por orientar distintas lógicas de localização da instituição escolar ao longo destes últimos 150 anos.

Embora possamos observar uma diacronia a respeito da localização da instituição escolar na escala intra-urbana, em um segundo momento, debruçaremos-nos na discussão concernente aos efeitos que o entorno estabelece sobre a instituição escolar. Temática intensamente trabalhada por educadores, sociólogos e planejadores urbanos nesta última década, o “efeito do lugar” ou “efeito vizinhança”, diz respeito aos impactos que a segregação sócio-espacial traria para “dentro” da escola, assim, a preocupação está em desvelar as consequências que a vizinhança (entorno direto) traria para o espaço entre os muros da escola.

Então, longe de nos distanciarmos da temática sugerida pelo subtítulo, optamos por dividir o subcapítulo em duas partes à maneira de melhor elucidar a questão básica que o orienta: o que pode nos revelar o lugar que a escola ocupa na cidade?

2.1.1. A escola e o seu “lugar” na cidade

A relação entre a cidade e a escola pode (e deve) ser contextualizada temporal e espacialmente. Partindo dessa prerrogativa, é possível observar alguns dos lugares ocupados pela escola no contexto urbano brasileiro nos últimos 150 anos. À luz de distintas investigações, foi possível concluir que diferentes ordens sociais orientaram novas ordens espaciais e, na esteira desse processo, localização e estrutura física das instituições escolares guardam consigo intenções simbólicas em tornos das quais essas foram erguidas.

Realizando uma competente geografia retrospectiva, o autor Jader Janer Moreira Lopes²⁸ mostra-nos, em quatro momentos, como a organização espacial da instituição escolar interagiu com a consolidação dos ideais democráticos no Brasil.

O primeiro período identificado pelo autor tem início na segunda metade do século XIX e têm ressonâncias até as primeiras décadas dos anos noventa. Sob a égide do pensamento de cunho higienista²⁹, o autor elucida-nos - no que tange à organização espacial da instituição escolar -, que as preocupações concentravam-se em torno de questões como os tipos de construções, organização interna e externa, etc. (LOPES, 2007, p. 81).

Condições outras, como aquelas referentes à qualidade do sítio (espaço físico onde se realizaria a construção das edificações), são vistas como elementos preponderantes na formação dos sujeitos. Nesse sentido, o saber médico à época orientava a construção de escolas em modelo de internatos, e que se localizassem para

²⁸ (LOPES, 2007).

²⁹ Com origens ainda na antiguidade e sistematizado no século XVII, o pensamento higienista foi amplamente reforçado na Inglaterra durante a Revolução Industrial. O início do processo de urbanização e a consequente deterioração da qualidade de vida, traduzida pelas intensas epidemias que assolavam as grandes cidades, foram elementos centrais nas quais os médicos se balizaram para associar os diversos elementos do quadro circundante como sendo as principais razões para tais mazelas. Os “vilões” detectados pelo saber médico iam desde os “ameaçadores” *miasmas* (vapores oriundos de áreas onde se encontra grande volume de matéria orgânica em decomposição, tais como pântanos e mangues), até as “causas sociais” da insalubridade, evidenciadas por meio da superlotação e dos aspectos insalubres das habitações. E é em nome do saber médico que as cidades não só passam a serem vistas como privilegiados objetos de análise e reflexão, mas se tornam, também, palco onde se realizariam inúmeras intervenções nos mais diversos contextos urbanos (ABREU, 1996).

além da área urbana, isto é, locais arborizados que tivessem espaço livre no entorno, em oposição ao insalubre ambiente citadino.

Ainda nesse sentido, Carlos Augusto Cardoso³⁰, em pesquisa sobre a Escola Normal da Cidade da Parahyba do início do século passado, complementa dizendo que a localização da escola e suas relações com o espaço urbano respondem à padrões culturais e pedagógicos que as crianças e os jovens internalizam e aprendem. E, assim, arquitetura e localização tornam-se elementos centrais para se alcançar os devidos fins, ou seja, uma instituição que exerça, simultaneamente, as funções educativa, higiênica, e de embelezamento.

E é justamente essa função de embelezamento que pareceu orientar o “lugar” da escola no segundo momento elucidado por Lopes (2007, p.83). No período **republicano**, ou mais notadamente, na Primeira República, a localização ganhara status privilegiado no espaço urbano. Agora não mais só os médicos monopolizavam o porvir da instituição escolar no contexto citadino; engenheiros e arquitetos são novos profissionais que entram na cena educacional e a escola torna-se um lugar de produção de identidade desses profissionais, que se projetam como detentores e construtores de um novo saber. Tornando-se cada vez mais rarefeita a preocupação de ordem iminentemente higienista, a instituição escolar “volta” para urbe, passando então a ocupar áreas valorizadas e de destaque na cidade.

Entretanto, não é só em terras brasileiras que se verifica tal processo. Embora o contexto político fosse outro, Cardoso (2007b, p.4) nos mostra que tal como aqui na Espanha da virada do século XIX para o XX a localização da escola tinha um aspecto a ser considerado em um plano urbanístico, determinando a sua relação junto aos outros espaços citadinos (especialmente aqueles de uso público).

Por outro lado, além da localização como marco privilegiado, as primeiras escolas desse período serão ricamente ornamentadas: jardins, estátuas e uma série de acabamentos constroem um conjunto arquitetônico que simbolizava o pensamento da época: ordem, progresso, laicidade e disciplina. Os traços do saber médico revelavam-se associados à engenharia sanitária, ao passo em que se pressupunha que construções com

³⁰ (CARDOSO, 2007, p.126).

ambientes amplos, ventilados com bastante luz e sol resultariam na formação de sujeitos fortes e saudáveis. Desta forma, a escola passa a ser pensada como espaço imaginado pela e para a burguesia local, asséptico, sem odores, limpo e organizado onde a racionalidade presente se opõe às condições reais da realidade das ruas das cidades brasileiras. Lócus de fuga para as classes abastadas, da realidade que elas mesmas produziram (LOPES, 2007, p.83).

Diante desse quadro, conclui-se que a escola, na virada do século oitocentista, passa a ser um dos elementos chave de reinvenção da cidade através do paradigma de moderno. As mudanças de natureza arquitetônica e de localização, por sua vez, propiciam as condições para que se realize uma leitura dela enquanto centro de ressonâncias e de amplificação da vontade de mudar, e, portanto, de romper com a antiga ordem colonial (CARDOSO, 2007, p.4).

Num terceiro momento, iniciado no período de **getulista** e balizado nas propostas do *escolanovista* Anísio Teixeira, no Rio de Janeiro, e de Almeida Junior, em São Paulo, novos caminhos para as edificações de escolas com custos mais baixos são desenhados. Estamos a falar dos anos 1930, e, nesse período, o intento de democratização do acesso à escola dissemina uma nova concepção de construções escolares, os antes suntuosos conjuntos arquitetônicos escolares dão lugar a prédios funcionalistas, pensados e projetados para uma educação mais rápida e mais eficiente (LOPES, 2007, p. 84).

Em terras cariocas Anísio Teixeira preconizará tanto a escola em período integral quanto a ampliação da rede pública escolar. O rebatimento espacial de tais medidas configura-se, de um lado, no surgimento de edificações que combinam o modelo de escola-classe com escola-parque, e, de outro, a difusão de escolas para diversas áreas da cidade, redimensionando a lógica do período anterior, na qual a escola restringia-se a espaços específicos e enobrecidos da urbe.

Embora a historiografia da educação ensine-nos que nas décadas posteriores do século XX outros movimentos políticos-educacionais continuaram o processo de ampliação e conseqüente fixação de instituições escolares em diversos lugares da cidade, o que se quer ratificar aqui é o caráter pioneiro do movimento escolanovista.

Contudo, como bem elucidada Maria da Glória Gohn³¹, mesmo não sendo um fato inédito as reformas educacionais ao longo do século passado, observa-se que tais acontecimentos são datados, pois, correspondem a períodos históricos específicos: crise econômica, redefinição do modelo de acumulação e/ou surgimento de novos atores na cena política educacional.

O quarto momento não seria diferente. Iniciado em fins dos anos 1980, o movimento de abertura democrática parece, contraditoriamente, pouco inspirar o processo educacional que entrara em curso. Com a inserção do modelo neoliberal no Brasil no começo início dos anos noventa, observar-se-á um absoluto distanciamento entre os processos educacionais e os ideais democráticos, ao passo em que irão avançar uma série de elementos que evidenciarão verdadeira privatização do saber (LOPES, 2007).

Escolas públicas em completo estado de precariedade, carentes nos seus mais diversos âmbitos (infraestrutura, força de trabalho em geral, incluindo docentes) tornam-se realidades comuns e que revelam, por sua vez, medidas políticas inerentes ao pensamento neoliberal, isto é, um progressivo aumento do corte de gastos nos mais diversos setores públicos.

Junto ao latente cenário de precarização do ensino, Lopes (2007, p.90) atenta-nos para outras medidas políticas que deixam claro as propostas educativas nesses tempos: subsídios estatais concedidos ao capital privado para manter suas instituições escolares, adoção de escolas públicas por empresas, escolas administradas e organizadas por ONGs e cooperativas locais, além da aparição de escolas comunitárias; enfim, todos apontam para uma retirada do “peso” da educação por parte de um Estado cada vez mais mínimo de atribuições.

E o lugar da escola na cidade? Como já dito, o processo de ampliação da rede de ensino iniciado nos anos 1930 tem continuidade nas décadas posteriores. Conjugado a este fato, há que se ressaltar a difusão de escolas angariadas pela iniciativa privada, localizadas nos mais diversos pontos da urbe (inclusive em espaços autosssegados como shoppings e/ou condomínios fechados). Porém, tratando-se das escolas públicas,

³¹ (GOHN, 2009, p.7).

já não há mais orientações específicas a respeito de sua localização. Aliás, distanciando-se de bairros enobrecidas, vê-se cada vez mais a construção dessas em áreas periféricas negligenciadas pelo poder público, reafirmando-se, assim, a lógica da segregação espacial.

Portanto, para se investigar o “lugar” da escola na cidade, é preponderante que se compreenda o conjunto de forças que provoquem a criação de novos arranjos espaciais nos mais diferentes contextos. Como já lembrado por Carlos Augusto Amorim Cardoso (2007, p.109), entender os mecanismos de sobrevalorização do espaço (tanto no que se refere ao valor de solo, quanto nos rituais simbólicos de valorizações de espaços e da monumentalidade) são importantes, pois, servem de avaliação para as significativas diferenças dos lugares da cidade ao longo da história.

Sendo assim, se a tônica dessa parte do trabalho esteve na discussão concernente às diferentes lógicas de localização da escola no espaço intra-urbano, na próxima preocupação consistirá em discutir os impactos que o entorno trará para dentro da instituição escolar. Sob o prisma do chamado “efeito do lugar”, observaremos a seguir como o tema em questão acabou por suscitar debates em diferentes áreas (notadamente na educação, na sociologia e no planejamento urbano).

2.1.2. A escola e o seu entorno: algumas reflexões sobre os efeitos do lugar

Se hoje já é notável uma ampla fixação da escola em inúmeros lugares da cidade, é mediante o seu novo arranjo espacial que se passa a observar significativos impactos que emergem no interior dessas instituições. Lócus de incontáveis conflitos advindos da dinâmica “extra-muro”, a instituição escolar passará a ser investigada sob o prisma dos chamados “efeitos do lugar” ou “efeitos da vizinhança”. Isto é: tornar-se-á central em muitas pesquisas a análise a respeito dos impactos que o entorno imediato trará para os diferentes âmbitos do cotidiano escolar.

Sejam em áreas segregadas ou autosegregadas, um aspecto essencial para se investigar as vicissitudes dos efeitos da vizinhança refere-se ao desvelamento da sua composição social. E é na obra de Pierre Bourdieu (1997) que encontramos uma

importante contribuição nessa direção. Segundo o autor, ambientes vicinais de natureza socialmente homogênea tendem a reproduzir constantemente as características do próprio lugar, resultando, dessa maneira, à formação de um *habitus* específico que aquele grupo ocupa. A homogeneidade referida pelo sociólogo francês relaciona-se diretamente aos grupos de indivíduos portadores de capital em quantidades e naturezas semelhantes. Cabe, entretanto, assinalar uma questão: de qual natureza ele se refere?

Apesar de parte considerável da obra do autor se remeter ao processo de reprodução do capital de ordem simbólica, social e cultural, nesse texto, Pierre Bourdieu tratará prioritariamente daquele afixado à questão da renda. Em sua reflexão, o autor, valendo-se de uma clara dimensão espacial, relaciona a posse do capital à vivência do sujeito na cidade; para ele, o mesmo capital que permite ao sujeito se distanciar do que lhe é indesejável, é aquele que o aproxima de coisas desejáveis (1997, p.164).

Contudo, é a despossessão desse capital que concentra a maior preocupação de Bourdieu. Para o autor, a ausência de capital leva à limitação da experiência do sujeito na cidade, pois:

Inversamente, os que não possuem capital são mantidos à distância, seja físico seja simbolicamente, dos bens socialmente mais raros e condenados a estar ao lado das pessoas ou dos bens mais indesejáveis e menos raros. A falta de capital intensifica a experiência da finitude: ela prende a um lugar. (BORDIEU, 1997, p.166).

Partindo dessa prerrogativa, o autor nos elucida que num lugar onde há a reunião de sujeitos unidos pela despossessão tem-se como efeito a reprodução da própria despossessão, especialmente no que se refere à matéria de cultura e de prática cultural. E é diante desse quadro que Pierre Bourdieu ensina-nos um efeito inerente aos lugares segregados: o efeito de atração “para baixo” (BORDIEU, 1997, p.168). Distantes de endereços desprestigiosos e definidos, fundamentalmente, por uma ausência, (especialmente a do Estado - e do que disso decorre), os espaços segregados estão, para Bourdieu, repletos de mecanismos que reforçam a desigualdade, atraindo-os, assim, “para baixo”. Desta forma, nem mesmo as nomenclaturas utilizadas para designá-los ficam isentas disso; prenes de significados pejorativos, alguns termos como “*banlieue*”, gueto ou subúrbio evocam quase que instantaneamente não só realidades, mas também:

Fantasmas alimentados de experiências emocionais suscitadas por palavras ou imagens mais ou menos não controladas, como aquelas que a imprensa sensacionalista e a propaganda ou os boatos políticos veiculam. (BORDIEU, 1997, p.159).

Embora os exemplos de Pierre Bordieu mais se dirijam aos guetos norte-americanos do que outras áreas onde se concentre riqueza é válido ressaltar, entretanto, que a via de investigação acerca dos “efeitos do lugar” pode (e deve) ir além, permitindo pensar a vizinhança enquanto espaço capaz de atrair efeitos não só negativos, mas também positivos.

Porém, ainda em se tratando de espaços segregados e dos elementos que os constituem, Loic Wacquant, em seus estudos sobre a marginalidade avançada³² - e que toma como áreas de investigação os guetos de Chicago e os *banlieues* parisienses -, atenta-nos a respeito dos estratos sociais que os ocupam. Impactados diretamente por uma retração planejada do *Estado do Bem Estar Social* e uma ascensão neoliberal, os “superpobres urbanos” são essencialmente aqueles indivíduos que, longe de se inserirem formalmente no mercado de trabalho, se veem suscetíveis aos “efeitos” dos lugares que habitam.

Mas é em outro estudo que o sociólogo oferece as bases teóricas para as diversas pesquisas que tratam da relação entre segregação e a escola. Em “*O que é Gueto? Construindo um conceito sociológico*”³³, o autor se distancia da concepção de gueto delineada pela Escola de Chicago, que o compreendia enquanto uma “área natural” surgida mais por um processo de adaptação ambiental coordenada, do que como resultado de fatores econômicos, políticos ou sociais. E é justamente aí que reside a grande crítica do autor: sob direta inspiração na Ecologia³⁴, a “falha” dos estudos da Ecologia Humana estava justamente na tentativa de conversão da história em uma

³² WACQUANT (1991).

³³ WACQUANT (2004).

³⁴ Traço central dos trabalhos das primeiras gerações da Escola de Chicago, as formulações teóricas da Ecologia Humana abalizava-se em conceitos da Ecologia que eram então “transplantados” e redimensionados para compreensão dos fenômenos sociais.

história natural, reduzindo (e limitando) outras mais vias de compreensão (WACQUANT, 2004, p.158).

Dessa forma, a busca por outros caminhos que levassem a real compreensão das especificidades do gueto eram não só importantes como fundamentais para qualquer análise a seu respeito. E é na esteira desse raciocínio, que Wacquant elenca quatro elementos constituintes do gueto, sendo eles: o estigma, os limites impostos, o encapsulamento institucional e o confinamento espacial. Partindo dessas premissas, o sociólogo pondera ao considerar que enquanto todos os guetos são segregados, nem todas as áreas segregadas são necessariamente guetos, o que leva a conclusão de que a “segregação sócio-espacial mesmo em sendo uma condição necessária, não é o único vetor responsável pelo processo de guetização” (WACQUANT, 2004, p.158).

Portanto, mesmo que não haja menções no que se refere aos efeitos que o isolamento espacial possa gerar para a educação, foi a partir do pensamento de ambos os autores supramencionados que uma rede de educadores, sociólogos e planejadores urbanos (de diversos lugares do Brasil e da América Latina) iniciou no final da última década uma série de investigações acerca dos impactos que a segregação sócio-espacial provocaria sobre a instituição escolar.

Dessa maneira, sob as justificativas de integrar a educação na agenda de pesquisas sobre a cidade, e de se construir um campo de interlocução entre as políticas urbanas e educacionais, a rede em questão³⁵ tem como principal objetivo geral examinar, a partir de muitos ângulos, a relação entre a segregação residencial e as desigualdades das chances de escolarização das crianças (KATZMAN; RIBEIRO, 2007).

A preocupação que sustenta boa parte das pesquisas refere-se ao isolamento que os segmentos sociais espacialmente segregados possuem em relação aos circuitos sociais e econômicos da urbe – e que se agravam nas cidades que combinam distância social e distância espacial. Dessa forma, o referencial “distância” levaria a um

³⁵ Com mais de cem pesquisadores e sob coordenação geral do IPPUR – UFRJ, o Observatório das Metrópoles realiza de forma sistemática diversos estudos concernentes às (distintas) temáticas da questão urbana brasileira num universo que engloba quatorze metrópoles. Por sua vez, a problemática referente à segregação sócio-espacial e os seus efeitos sobre a educação tem resultado numa vasta gama de trabalhos empíricos que são publicados sob a forma de teses, dissertações, artigos e livros.

empobrecimento da vida social da cidade ao passo em que classes e grupos sociais diferentes deixariam de realizar interações e trocas que são inerentes ao próprio fenômeno urbano (KATZMAN, RIBEIRO, 2007, p.17).

Aliado ao isolamento sócio-espacial, outros elementos como a existência de famílias com frágeis laços com o mercado de trabalho, e a existência de bairros com composição social homogênea, acabariam por gerar significativos impactos no interior das instituições escolares aí encontradas³⁶. Esses impactos, por sua vez, mesmo que se materializem de diferentes (e complexos) jeitos, teriam como consequência comum a invariável reprodução das desigualdades educativas.

Diante de realidades tão diferentes, o referido conjunto de pesquisadores teve como primeiro desafio a criação de metodologias próprias que pudessem tornar inteligíveis partes dos efeitos que o lugar (ou a vizinhança), traria para a escola. Dessa forma, as investigações de caráter empírico partiram da hipótese de que os resultados escolares são afetados não só pelos capitais cultural e social baseados na família, mas também na escola e em circunscrições espaciais distintas, partindo da mais próxima (vizinhança) à mais ampla (município) (RIBEIRO, 2010, p.15).

Dentre alguns estudos empíricos realizados, aqueles que têm como eixo central a preocupação referente à proximidade escola-favela aparecem-nos com certa constância na bibliografia existente. Emblemática por historicamente simbolizar o caráter segregacional da estrutura urbana carioca, a favela, segundo Ribeiro (2010), possui um aspecto agravante: nela parece haver uma exacerbação dos problemas da própria cidade que, conjugado aos seus³⁷, acaba por repercutir negativamente no processo de escolarização.

Importante assinalar que mesmo que distante da matriz teórica e metodológica tratada pelos autores do Observatório das Metrôpoles, a temática em tela já parece instigar outros pesquisadores de formações dessemelhantes. No campo da Educação, Torquato da Silva (2010), em um interessante estudo sobre os efeitos que a

³⁶ (KATZMAN; RIBEIRO, 2007, p.18)

³⁷ O autor aponta o isolamento sócio-espacial e a exposição à criminalidade violenta como os maiores agravantes.

criminalidade violenta³⁸ exerce no cotidiano de uma escola na Rocinha (maior favela da metrópole carioca), avalia que a relação favela–escola (e logo, lugar–instituição escolar) pode e deve ser vista de forma dialógica, havendo, então, uma interação espacial direta, o que coloca a instituição escolar numa posição sensível às mais diferentes dinâmicas urbanas existentes.

A sua tese é a de que a favela ocupa um lugar dentro da escola, o que fica evidenciado pela reterritorialização (ou recriação) de territorialidades extra-muros dentro do espaço escolar, ao passo em que algumas práticas em seu cotidiano passam a ser reguladas pelas lógicas de uma sociabilidade violenta, propagada pelo tráfico de drogas (TORQUATO DA SILVA, 2010).

Em outra investigação sobre escolas em espaços favelados, Christóvão (2009), caminha num sentido oposto. A sua investigação se dá no Morro do Cantagalo, em Copacabana, na abastada zona sul do Rio de Janeiro. Lá a autora disserta partindo de dois matizes a respeito do papel da família na reprodução das desigualdades educativas: a primeira que considera que a herança cultural familiar³⁹ define uma diferença inicial que iria, posteriormente, repercutir sobre as taxas de êxito do alunado; a segunda que destaca a relação entre o nível cultural global da família e o nível escolar da criança.

Mesmo em trabalhando num campo muito mais inclinado aos estudos do planejamento e da sociologia urbana, Christóvão com a sua conclusão de que a vizinhança sim “importaria” no processo de escolarização, acaba por evocar uma importante corrente da sociologia da educação.

É no pensamento de Pierre Bourdieu que encontramos a noção de reprodução articulada à educação. “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” ([1978] 2012) se trata de uma obra seminal nos estudos da sociologia da educação. Aqui, o autor francês, em conjunto com Jean Claude Passeron, revela que as relações estatísticas entre quantidade de capital (social, escolar, cultural e econômico) das

³⁸ Particularmente impulsionada pelo comércio a varejo de drogas ilícitas.

³⁹ Isto é, o capital cultural e um *ethos* (sistema de valores) que cada família transmite aos seus filhos.

famílias tende a alterar as possibilidades de sucesso escolar. Contudo, nessa formulação teórica a escola passa a ser vista também como reprodutora das desigualdades estruturais da sociedade, pois, verifica-se com muito mais frequência insucessos escolares nos discentes de estratos sociais inferiores.

Se a família aparece como importante referencial nos estudos sobre a reprodução das desigualdades educativas, Soares (2009), por outro lado, aponta que o seu protagonismo está na criação de estratégias de escolarização que tomam como ponto de partida a escolha da unidade escolar aonde vão matricular seus filhos.

Tem-se implícito na investigação de Soares (2009) o desvelamento de um claro raciocínio espacial⁴⁰ por parte das famílias discentes, pois, à medida que são avaliadas as estratégias de escolarização, se percebe que uma leitura espacial da cidade acaba por orientar as suas escolhas⁴¹ (como, por exemplo, a de optar por matricular os seus filhos em outras áreas da cidade, distantes por vezes de seu próprio concreto vivido). Entretanto, não a excluindo, mas somada e ligada a essa, há que se considerar outra leitura onde se afirma que a vizinhança seja capaz de afetar a percepção dos indivíduos, o que redimensionaria as suas práticas.

Com efeito, a temática que ressalta o caráter prestigioso, e logo a de atração exercida por certas unidades escolares frente a outras, tem assumido um papel central no campo da educação. Conceitos como o de escola eficaz⁴² e prestígio escolar⁴³ permeiam diversas pesquisas que, por diferentes ângulos, buscam revelar como tais singularidades dessas instituições levam-nas a exercer maior poder atrativo frente às demais.

O argumento de que a “escola importa”, perpassa também pela pesquisa de Brandão, Manderlert e Paula (2005). As autoras discorrem sobre a existência de uma “circularidade virtuosa”. Ao contrário da abordagem “negativa” sobre os efeitos do

⁴⁰ O tema será melhor desenvolvido ao final do capítulo que segue.

⁴¹ Os estudos de Soares (2009) concentram-se Gardênia Azul, bairro de classe média baixa situado na zona oeste carioca.

⁴² É aquela que interessa aos profissionais de ensino e, mesmo se situada num ambiente não propício, é capaz devido a fatores inerentes a escola (FLETCHER, 1998).

⁴³ De difícil mensuração, o “prestígio escolar” relaciona-se a uma a uma boa reputação conquistada pela aquela unidade escolar detentora de diversos atributos, dentre os quais o desempenho do alunado em termos de aprendizado (COSTA, 2008).

lugar comumente vista nos trabalhos acima citados, a hipótese das autoras caminha num sentido oposto ao passo em que avaliam as estratégias educativas e escolares tomadas pelas elites (econômica, cultural e social).

A opção daquela escola prestigiosa em detrimento às outras, manifesta, segundo as autoras, uma estratégia com a qual as famílias apensam capital simbólico às credenciais escolares de seus filhos, lhes garantindo, então, uma aproximação social com os setores das elites, o que os leva a potencializar a aquisição de novas formas de capitais (BRANDÃO; MANDERLERT; PAULA, 2005).

Quase sempre situadas em bairros enobrecidos, as escolas de prestígio são, quando possível, também eleitas pelas camadas médias, pois, ao garantir aos filhos a proximidade com elementos que compõe a tal “circularidade virtuosa”, tem-se aumentado a possibilidade futura de mobilidade social vertical, à medida em que haverá interações destas camadas, com as outras superiores.

Partindo dessa lógica, observa-se que o lugar, ou o entorno imediato, tende a assumir um papel importante não só no que se refere aos efeitos que a vizinhança possa exercer sobre as unidades escolares, mas também por orientar escolhas familiares quanto às escolas que seus filhos irão estudar. O “onde” estudar, por sua vez, é também uma opção multifacetada, isto é: desde a escala do bairro na qual a escola se situa, até os elementos que compõe internamente a unidade escolar, observa-se como os critérios de escolha passam por percepções apriorísticas, seja aquela de cunho sociológico – ao passo em que a escolha se orienta pela proximidade com os “iguais” -, ou mesmo a outra dotada de uma leitura espacial, quando se entende que o lugar onde se situa a escola pode refletir no processo de escolarização do discente.

Para finalizar, é válido notar que estas escolhas orientadas por um caráter autosssegador demonstram uma complexidade maior do que a tão somente busca por escolas prestigiosas. Em sua pesquisa, Cid (2009) mostra-nos uma situação ímpar; a instituição escolar (pública) por ele estudada, não se localiza em um bairro periférico ou em um espaço favelizado. Situada no interior de um condomínio fechado na Barra da Tijuca, a escola examinada funciona sob a forma de um enclave em um ambiente de esfera extremamente autosssegada.

A existência de tal peculiaridade, segundo o autor, influencia diretamente algumas dinâmicas que compõe tal escola. Em primeiro lugar, nota-se que a composição da escola é diretamente condicionada pelas especificidades do lugar, isto é: a atração que exerce uma unidade escolar no interior de um condomínio fechado abarca não só o alunado, mas também os profissionais que aí desejam trabalhar. Contudo, diferentemente do que se poderia imaginar à primeira vista, o perfil discente é completamente distinto ao dos moradores residentes naquele enclave. Não compartilhando do cotidiano do condomínio fechado - em conjunto com os demais moradores -, os efeitos que o lugar aí exerce, concerne muito mais ao fascínio exalado por uma instituição no seio de um espaço enobrecido, do que a reprodução das práticas advindas do interior do condomínio (CID, 2009, p. 52-53). Diante disso, a escola passaria a funcionar muito mais como um enclave dentro de outro enclave, do que um elemento integrado e alinhado ao seu entorno.

Para (não) concluir

Longe das abordagens mais recentes tratadas pela geografia, nesta parte do trabalho observou-se um “outro” lugar. Aludida por Bordieu (1997), a referida noção para o autor destaca tão somente um aspecto relativo à localização⁴⁴, mais atrelada a uma geografia positivista. “Opaco” por se afastar do caráter sensível da categoria geográfica, o lugar, para o sociólogo, assume um importante papel enquanto via de investigação no momento em que são evocados os seus efeitos sobre os grupos sociais que os habita.

Foi possível constatar no bojo de algumas das bibliografias discutidas, a forma com a qual tal noção influenciou alguns trabalhos que tinham como cerne investigar os impactos que o entorno escolar pode (positivamente ou negativamente) trazer para a

⁴⁴ Segundo Bordieu (1997, p.160) pode-se entender o lugar como “ponto do espaço físico onde um agente ou uma coisa se encontra situado, tem lugar, existe”.

reprodução de desigualdades escolares, para o sucesso escolar e mesmo para a estratificação educacional⁴⁵.

Como a maioria das pesquisas empíricas observadas teve como cenário a cidade carioca, e como a preocupação comum baseia-se na avaliação das consequências da segregação sócio-espacial sobre um determinado ângulo (no caso a relação segregação-escola), a favela - emblemática por historicamente simbolizar o padrão segregacional da cidade -, não passaria isenta dessas análises.

As prerrogativas de exclusão (da favela em relação ao “restante” da cidade), ao seu isolamento sócio-espacial e a todos os aspectos negativos mais (e que são vistos como inerentes a elas), partem da hipótese de uma cidade dividida ou partida como fora já enunciada pelo jornalista Zuenir Ventura. A crítica cabível, entretanto, é a de que a complexa dinâmica do espaço urbano carioca quando verificada por esse viés de uma cidade dual, dicotômica, onde favela e “asfalto” aparecem como polos de oposição, pode incorrer em um empobrecimento de algumas análises⁴⁶.

Wacquant (2004), diante de cenários investigativos onde segregação sócio-espacial, segregação étnica e isolamento espacial se combinam, concluiu que nem toda área segregada pode ser compreendida como guetificada, pois, longe de se tratarem de termos análogos, favela, gueto ou mesmo subúrbio possuem não só naturezas distintas, como também disparidades quanto aos critérios para as suas conceituações.

Todavia, ao ressaltarmos isso estamos aqui querendo ponderar os tipos de reflexão que levem ao entendimento causal (simplista) que relaciona segregação, guetificação e impactos negativos sobre o cotidiano escolar⁴⁷. Embora muitas pesquisas tenham revelado, de fato, impactos negativos que tal entorno traz para o processo de escolarização, há que se considerar não só possíveis críticas quanto à metodologia

⁴⁵ Entendida como a relação entre origem social e os resultados escolares e, também, aos mecanismos por meio dos quais esta relação é estabelecida (ALVES, 2010).

⁴⁶ Tal crítica já fora feita de forma consistente por Marcelo Lopes de Souza (2001) ao lançar a ideia de uma “fragmentação do tecido sóciopolítico-espacial”, o que se opõe a compreensão de cidade dicotômica citada.

⁴⁷ E que são, por vezes, quase que deterministas em suas leituras espaciais dos fenômenos.

(quase sempre) utilizada⁴⁸, mas também sublinhar a existência de escolas “eficazes” em quaisquer que sejam os lugares da cidade, ao passo em que tal qualidade, por vezes, independe de onde a instituição esteja situada.

Assim, entendemos e corroboramos com a assertiva de Ribeiro (2010) de que o grande desafio, hoje, esteja em evitar que o endurecimento da pobreza mantenha um círculo vicioso onde a ampliação das desigualdades sociais tende a impactar diretamente a escolarização dos estratos segregados. Contudo, compreendemos também que mesmo que aquelas discussões impulsionadas por outros campos do saber valham-se de uma clara dimensão espacial, cabe a geografia, também, levá-las a cabo.

Tentamos nessa parte do trabalho discutir e, ao mesmo tempo, realizar uma interpretação geográfica de parte da bibliografia existente. Porém, é na geografia que encontramos um manancial teórico que possui validade ímpar para tornar inteligíveis os fenômenos que relacionem cidade-educação⁴⁹.

Por fim, embora o lugar aqui tenha sido visto sob a ótica da localização de um ponto no espaço, ressaltamos que na próxima parte do trabalho conduziremos a discussão em um outro sentido. Partindo de um horizonte investigativo que implica em uma noção ampla de educação - quer dizer, uma educação que seja praticada “para além dos muros da escola” -, elucidaremos a respeito da existência de algumas práticas educativas não formais, ou seja, o conjunto daquelas que não são vinculadas à instituição escolar, e que ocorrem, então, em diferentes espaços e esferas do cotidiano citadino.

⁴⁸ A maior parte dos critérios adotados utilizam o desempenho do alunado em provas de avaliação de âmbito nacional.

⁴⁹ Queremos ressaltar a existência de uma considerável bibliografia geográfica sobre o tema (em partes discutidas ao longo da dissertação), mesmo que sejam escassos aqueles que busquem compreender a relação segregação espacial – educação.

2.2. A educação extra-muros: movimentos sociais, educação não formal e a pedagogia urbana

Há pelo menos trinta anos o fenômeno dos movimentos sociais tem a sua complexidade investigada à luz de diferentes matrizes teóricas e disciplinares não havendo, entretanto, uma perspectiva analítica que seja privilegiada. As ciências sociais, por exemplo, pesquisam desde o final dos anos 1970, a formação de movimentos de bairro e operários, como bem explicita parte da obra de Manuel Castells. Contudo, dentre a gama de possibilidades analíticas, a geografia acabou por imputar um novo olhar neste campo de investigações, trazendo à tona a dimensão espacial⁵⁰.

Dessa maneira, se hoje o geógrafo Marcelo Lopes de Souza aparece-nos como um importante pesquisador à respeito do fenômeno, foi Maria da Glória Gohn, no campo das ciências sociais, a precursora e criadora de distintos métodos e categorias investigativas sobre os movimentos sociais brasileiros ainda no início dos anos 1980. Pois é parte do pensamento de ambos os autores que orienta a discussão dessa parte do trabalho.

À luz desses referenciais bibliográficos, iniciaremos a discussão tratando sobre o caráter educativo dos movimentos sociais, referencial reconhecido e traduzido pela socióloga ao criar o neologismo **educação não formal**, categoria que ampliou a compreensão no que se refere às práticas educacionais que se realizam “para além dos muros da escola”.

Na segunda parte temos a pretensão de melhor elucidarmos a discussão a respeito da chamada “pedagogia urbana” (SOUZA, 1996; 2001; 2006). Entendemos que a construção de uma **pedagogia urbana** se revele precisamente em conjunto de novas práticas cotidianas (de caráter pedagógico), que são difundidas e dirigidas pelo e ao cidadão comum, o homem ordinário, lento, habitante daquele lugar com referências escalares locais.

⁵⁰ Julia Adão Bernardes, uma das primeiras geógrafas a analisar os movimentos sociais ainda no início dos anos 1980, traz, mais de vinte anos depois, uma nova reflexão onde avalia que a complexa natureza dos movimentos sociais pressupunha uma necessária cooperação interdisciplinar, que, de diferentes formas, tenham de considerar as questões, os conflitos e as contradições inerentes a eles (BERNARDES, 2006, p.233-234).

Portanto, feitas as devidas apresentações esperamos a partir de agora evidenciarmos o papel central cotidiano cidadão na construção de diferentes práticas pedagógicas ou, em outras palavras, o seu papel no processo de formação cidadã.

2.2.1. Movimentos sociais e a educação não formal

A história das pesquisas sobre os movimentos sociais no Brasil remonta, ao menos, mais de trinta anos de luta. Luta pelo direito à cidade, pelo acesso à educação, pelo direito à terra; dentre uma ampla gama de movimentos existentes, são as suas demandas, as suas questões alguns dos pontos que os diferenciam dentre si.

No que concerne às lutas pela educação, Maria Antônia de Souza (2007, p.225) nos indica de que o seu início remonta o contexto dos movimentos populares urbanos. As demandas desses movimentos são constantemente redimensionadas ao longo do tempo, porém, ainda assim, quase sempre estão associadas à luta pelo acesso irrestrito às escolas, ou, em um período mais recente, à luta pela melhoria da qualidade do ensino.

E, assim, corre a história de lutas no país, e na esteira dos acontecimentos mudam os conflitos, emergem novas questões, surgem novos atores, contudo, há uma permanência comum no bojo dos movimentos sociais pela educação⁵¹: a questão da cidadania (GOHN, 2009, p.56).

Sobre esse referencial (da cidadania), devemos lembrar-nos de uma importante crítica feita por Arroyo ([1987] 2010), em fins dos anos 1980. Segundo o autor - num exercício que intenta observar a educação sob a ótica dos “excluídos” -, a cidadania jamais será doação do Estado, ao passo que é, essencialmente, uma conquista dos excluídos, e que se dá a partir do exercício político e das lutas.

Notadamente dirigida à educação escolar, a crítica de Arroyo ([1987] 2010) refere-se ao seu aspecto segregatório, ao advertir que ela não confere cidadania a

⁵¹ Neste nosso século, as demandas educacionais que contribuem para a efetivação da cidadania (não apenas como direitos) podem ser passíveis de exemplificação quando nos lembramos das lutas por ações afirmativas, como as das cotas para negros e índios nas universidades; as lutas dos movimentos sociais rurais pela educação do campo; ou mesmo a luta pela inclusão de pessoas com necessidades especiais no espaço escolar (SOUZA, 2007, p.228).

alguém que esteja dela excluído⁵². Então quem conferiria uma educação cidadã a esses grupos?

Em contraponto à tese da imaturidade - que enuncia o despreparo das camadas populares para a participação e para a cidadania (e que é uma constante na história do pensamento e da prática política), o autor⁵³ ensina-nos que são os próprios excluídos é que se educam, sobretudo, no bojo das lutas de resistência e de reivindicação.

Deste modo, tal reflexão de Miguel Arroyo acaba por evocar o aspecto educacional dos movimentos sociais. Seja nos movimentos de luta pela educação, sejam em outros que lutam pelo acesso à terra. A demanda não importa, em todo movimento social há um aprendizado que emerge da própria prática social que acaba por:

dar as cores à cidadania construída coletivamente. A cidadania possui estreita relação com a apreensão de conhecimentos que comprovam se os direitos sociais estão ou não sendo atendidos.(SOUZA, 2007, p.234)

Ao se sublinhar o caráter educador implícito aos movimentos sociais, devemos, contudo, reconhecer duas importantes premissas:

- 1) O processo de ensino-aprendizagem é passível de ser realizado em múltiplos espaços educativos, o que não significa negar a significativa relevância histórica da instituição escolar (BRARDA; RÍOS, 2004, p.34).
- 2) A existência de uma concepção de educação que não se restrinja ao aprendizado de conteúdos específicos (tais como aqueles transmitidos através de técnicas e instrumentos do processo pedagógico formal). Ou seja:

⁵² Lembremos, contudo, que tal fala do autor é datada, pois, este escreve em fins dos anos 1980, um ano antes da promulgação da Constituição, e uma década anterior àquela onde se viu um amplo processo de universalização do acesso à escola no Brasil. Feitas essas ressalvas, o que queremos aqui alertar, entretanto, é que quando o Arroyo se refere à exclusão dos “excluídos” da educação formal (escolar), quer dizer isso de forma prática, ao passo em que naquele contexto era notável o contingente populacional que não tinha acesso à escola básica. Entretanto, é em outra direção que caminha a crítica de Paulo Freire. Quando o autor fala sobre a necessidade de uma educação popular, ele se refere à construção de saberes que reconheçam a presença das classes populares dentro das escolas públicas, que, por sua vez, se tornariam elas (as escolas públicas) realmente progressistas à medida que fossem criadas novas práticas democráticas que atendessem a essas demandas (FREIRE, 2001, p.39).

⁵³ (ARROYO, [1987] 2010, p.37)

o conceito de educação aqui deve ser visto de forma ampliada, isto é, sendo relativo a todos os processos que envolvem a aprendizagem de novas informações acerca de novos hábitos, valores, atitudes e comportamentos (GOHN, 2009, p.56)⁵⁴.

Desse modo, o que queremos dizer é que quando falamos de educação não a reduzimos à instituição escolar, mas, é necessário entendê-la tal como um processo complexo que se desenvolve em múltiplos espaços, indo para *além dos muros da escola*. A tarefa educativa, portanto, não se centraliza em um só sujeito histórico, como o professor, mas institui outros atores.

Desde os anos 1980, Maria da Glória Gohn trabalhava com o pressuposto de que os movimentos sociais (e outras práticas associativistas) levavam consigo um caráter educativo para e que expunham desde aos seus participantes e àqueles que eram alvo de seus protestos (GOHN, 2010, p.9). E foi a própria autora quem construiu a categoria de **educação não formal** para exemplificar o processo de aprendizagens que se dá no bojo dos movimentos sociais⁵⁵.

A categoria de educação não formal, entretanto, não se refere apenas àquela praticada no interior dos movimentos sociais, mas também a toda e qualquer prática onde haja transmissão de conhecimentos que não estejam vinculadas à educação formal, isto é, escolar⁵⁶. Porém, segundo a autora, mesmo com o passar das décadas, os movimentos sociais continuam sendo um dos grandes “celeiros” dessa prática educativa, sobretudo aqueles que atuam no campo da resistência social e que se preocupam com processos de autonomia e emancipação social (GOHN, 2011, p.13).

As lutas e as demandas dos movimentos sociais ancoram-se sempre em um substrato espacial específico. Em outras palavras, é notável lembrar que as questões de cada movimento emergem a partir do contexto na qual ele está inserido (as indagações e

⁵⁴ Complementa a própria autora: “este conjunto após sistematizado, codificado e assimilado pelos indivíduos e grupos sociais, constitui elementos fundamentais para geração de novas materialidades e novas práticas sociais, fundamentais para a formação dos indivíduos enquanto cidadãos” (GOHN, 2009:57).

⁵⁵ (GOHN, 2010, p. 9)

⁵⁶ Há, contudo, exemplos emblemáticos de saberes e práticas criadas no bojo de movimentos sociais, porém, dirigidas para um tipo de educação escolar, como é o caso do MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), que se utiliza de materiais didáticos por eles mesmos desenvolvidos.

as insatisfações surgem a partir do “chão que se pisa”). Porém, não é só o estopim que gera a formação dos movimentos o fruto único deste concreto imediato; a construção das práticas (e dos saberes delas decorrentes) nascem e se fazem, também, na dimensão cotidiana do espaço.

Portanto, se os saberes e práticas se constroem e se realizam no cotidiano, é a partir de sua investigação que se torna possível avaliar as suas engrenagens. Porém, somente o pesquisador ou um cidadão “letrado” detêm o “monopólio” de tal leitura?

Na próxima parte do trabalho a preocupação está em discutir o papel que uma “**pedagogia urbana**” pode oferecer na formação de um cidadão crítico, ciente da complexidade das relações que se materializam no cotidiano urbano, e, sobretudo, conhecedor da sua importância enquanto cidadão na tomada de decisões sobre a cidade.

2.2.2. A Pedagogia Urbana

Nesta parte, a educação na/da/com cidade vai ser discutida sob o interesse de ampliação da dimensão das práticas educativas para a cidadania, levando-se em consideração os saberes e práticas que podem ser construídos na cidade para uma formação humana crítica e autônoma. Marcelo Lopes de Souza (2006, p. 2003), em uma das suas obras, destaca que, a exemplo do que ocorre na família e na escola, a cidade assume um papel de extrema importância na educação dos indivíduos através da vivência urbana e da experiência cotidiana. Assim, o autor traz à tona a ideia de **pedagogia urbana**, tendo por objetivo central ajudar a organizar e preparar a sociedade para uma participação lúcida e com conhecimento de causa, colaborando para a ampliação da consciência de direitos, das crianças e adolescentes aos adultos (SOUZA, 2006, p.267).

No texto “*O papel da educação no combate a violência urbana no Brasil*”, Souza (1997), traz algumas contribuições e questões que ajudam a refletir sobre a construção de uma pedagogia urbana. Dentre as questões, é listada tanto a preocupação operacional no que diz respeito do que seja a tal pedagogia quanto à funcionalidade e os agentes sociais que participam desta construção.

Uma primeira questão a ser definida para a construção de uma pedagogia urbana é a superação de práticas e discursos alicerçados em restrições ideológicas e disciplinares, haja vista a complexidade que a sociedade possui. Logo, segundo o autor, a proposta é:

(...) concretamente, refletir sobre a questão das potencialidades da educação sem esquecer as restrições impostas pelas condições materiais de reprodução da sociedade (recusando-se, portanto, um pedagogismo voluntarista e estreito), mas, ao mesmo tempo, reconhecendo que o comportamento individual e a psicologia social não são inteiramente controlados pela dinâmica das relações sociais de produção (distanciando-se, assim, de um materialismo economicista) (SOUZA, 1997, p.97).

Assim, no ensino fundamental e médio, são de grande relevância os trabalhos didáticos no ensino-aprendizagem de construção de valores e saberes sobre direitos humanos, cidadania e as práticas que a garantem em plenitude. Porém, é preciso saber contextualizar as práticas e os discursos de construção destes saberes e valores para superar o contexto de desigualdade e injustiça social, visando não comprometer os objetivos de uma educação para a cidadania autônoma e não subserviente. Segundo o autor, “a acomodação dos indivíduos perante um *status quo* injusto não é, e que sobre isso não paire qualquer dúvida, o desejo do autor das presentes linhas, mas sim uma educação para a cidadania visando a uma mudança social construtiva” (SOUZA, 1997, p.97).

Diante deste contexto, Souza sugere que educar para a cidadania significa:

(...) despertar uma consciência de direitos em ambos os meninos: no menino favelado, a consciência de que as diferenças que o fazem sofrer não são ‘fenômenos naturais’, mas problemas sociais, que podem ser solucionados, embora para isso a via verdadeiramente construtiva seja aquela que instrui, politiza, organiza e evita as reações ‘não-políticas’; no menino do asfalto, a mesma consciência da natureza histórica e social de problemas como a pobreza e a segregação, levando-o a substituir o preconceito contra o menino favelado pela solidariedade para com esse outro menino (SOUZA, 1997, p. 98).

Refletindo sobre essa idéia, na Geografia, como nas outras disciplinas, é preciso desmistificar e desconstruir certos saberes, conteúdos e práticas cotidianas que tornam a formação humana rígida, conservadora e apolítica. Ou seja, é preciso desmistificar

conhecimentos sobre favelização, periferização, as condições e os modos de vida das classes sociais, em especial as populares, entre os diferentes contextos sociais de educandos. A compreensão da alteridade e de valores sobre solidariedade e ajuda mútua são de extrema importância para a construção de saberes e práticas para a educação para a cidadania que buscamos ou projetamos. Porém, é necessário deixar claro que educar para a cidadania não é instruir, politizar e construir saberes, unicamente, por e a partir das razões das classes oprimidas, mas sim uma relação dialética de educação, que visa influenciar positivamente e humanisticamente sobre as injustiças sociais e as suas possibilidades de superação tanto os oprimidos quanto os privilegiados.

Um grande desafio a ser enfrentado na construção desta pedagogia urbana é como lidar com os problemas da estrutura educacional das classes populares, como por exemplo, as elevadas taxas de evasão escolar e repetência entre as crianças pobres. Para enfrentar essa situação, precisa-se decididamente acabar com a idéia de que a educação só é construída no âmbito escolar e sim valorizar e construir práticas de educação popular nas diferentes dimensões da vida cotidiana. Pois, assim, haveria possibilidades de superação dos problemas referentes a não universalização do ensino entre a população e a promoção de saberes para a construção de uma cidadania plena.

Para aprofundar a discussão sobre pedagogia urbana, é importante analisar as contribuições do geógrafo em outras obras, como os livros 'Mudar a cidade' e 'A prisão e a agora'. Neles, o autor reforça e esclarece quais são as práticas cotidianas de pedagogia urbana que devem ser apreendidas tanto pela o Estado quanto pela sociedade civil para a construção de uma educação para a autonomia cidadã. Para isso, o autor utiliza-se do planejamento e gestão urbana para explicitar as práticas mediadoras desta pedagogia.

De acordo com Souza (2001, p.418), é preciso compreender que os agentes que trabalham com o planejamento e gestão urbana devem ser vistos e exercerem o papel de educadores ou pedagogos, haja vista que se queremos uma prática urbana de ajuda mútua entre Estado e Sociedade na produção e organização do espaço urbano, será necessária uma mediação ou transposição didática dos saberes técnicos e políticos entre os agentes envolvidos. Pois, no planejamento tecnocrático, as decisões e a gestão dos planos e intervenções são corriqueiramente dimensionadas e postas em prática de forma

autoritária, o que deve ser substituído por práticas solidárias, comunicativas e cooperativas entre os agentes. Segundo o autor, no planejamento e na gestão urbana, a pedagogia urbana pode ser compreendida por três aspectos, a título de exemplificação: socialização de informações, formação de planejadores e gestores urbanos e força-tarefa técnica e estímulo político-pedagógico.

Sobre socialização de informações, comunicação fácil e tradução de políticas públicas em linguagem acessível, Souza nos indica que, se almejamos um planejamento e uma gestão participativa nas cidades, é de extrema importância um trabalho pedagógico de inserção dos diferentes agentes sociais, levando em consideração seus potenciais para a produção e compreensão dos saberes, discursos e práticas técnicas e políticas envolvidas nas políticas públicas. Logo, a democratização das informações, planos e intervenções, a transposição dos saberes técnicos e a cooperação nas ações de formulação das políticas públicas são práticas cotidianas basilares para a construção de uma educação para a cidadania que projetamos enquanto sociedade. No que diz respeito a formação dos planejadores e gestores urbanos, seria um passo seguinte nesta educação urbana que extravasa o ambiente escolar e capacita os cidadãos a participação de forma autônoma nos debates, nas decisões e na formulação das políticas públicas na cidade. Por fim, a formação de uma força-tarefa técnica com rotinas de estimulação político e pedagógica é importante num contexto de atendimento das necessidades mais locais e de descentralização da gestão municipal, dando autonomia e valor para as práticas comunitárias de monitoramento, acompanhamento e resolução de problemas locais do espaço vivido dos grupos sociais (SOUZA, 2001, p. 419-420).

Portanto, seja impulsionada pela educação escolar ou pela educação informal, o pressuposto para a construção dos saberes concernentes à pedagogia urbana baseiam-se no reconhecimento apriorístico da importância da cidade na educação dos indivíduos. No próximo capítulo, entretanto, veremos como o pressuposto de que “a cidade educa” abalizou a concepção de projetos e políticas que atribuíram (e conferiram) à cidade um protagonismo na realização de práticas educadoras.

3. E a cidade educa? Da cidade educadora ao Bairro Escola

Todas as cidades educam: essa assertiva acabará por guiar as páginas deste capítulo. Recém-saídos de uma discussão que ressaltava o caráter negativo das cidades sobre a instituição escolar, a temática que aqui se abre busca, ao contrário, destacar o potencial educador das cidades. Assim, a dialógica relação entre a cidade e a educação será tratada à maneira de se fazer reconhecer a concepção de projetos e políticas educadoras que tomam a cidade como espaço privilegiado de realização de suas práticas.

Logo de início lançaremos mão de alguns apontamentos sobre o caráter educador da cidade. Nessa esteira, veremos como a noção de que a cidade educa aparece-nos multifacetada. Porém, ao se tornar conceito, ela orientou a elaboração de projetos e políticas que se difundiram no contexto ibero-americano. Do conceito à prática, esse foi o caminho trilhado pelas chamadas “Cidades Educadoras”, e, que, por ventura, subsidiou a criação do projeto que se configura como alvo de nossas análises: o “Bairro Escola”.

Desenvolvido pelo jornalista Gilberto Dimenstein, e, posteriormente aplicado na cidade de São Paulo ainda no começo da década passada, o projeto Bairro Escola, tal como as cidades educadoras, tem como cerne de sua proposta a planejada apropriação do espaço urbano para fins educativos, baseando-se, entretanto, na articulação dos sujeitos locais com escola. O estreitamento da relação do entorno escolar com a instituição ancora-se, por sua vez, em uma minuciosa leitura da dimensão cotidiana do espaço a fim de se verificar o seu funcionamento e as suas vicissitudes.

Dessa forma, o desenvolvimento do capítulo se dará no intuito de desvelarmos os elementos que estruturaram a criação do Bairro Escola, avaliando a sua concepção à luz do seu processo implantação nas cidades paulistana e, sobretudo, na de Nova Iguaçu, no Estado do Rio de Janeiro. Desfecharemos essa investigação, acreditando, contudo, que, ao fazê-lo possivelmente revelemos a peça-chave para compreensão da educação na cidade: o desvelamento de sua dimensão espacial, que, nesta parte, se fará valer via compreensão do raciocínio espacial aí contido.

3.1. A cidade que educa

Todas as cidades muito pouco, bem ou mal educam, essa parece ser a proposição geral daqueles que creditam à cidade um potencial educador. Porém, como se revela esse potencial educativo?

Uma “máquina de aprendizagem”⁵⁷, essa é a forma que pode se revelar a cidade atual. Porém, de tudo, devemos apreender que pensar o potencial educador das cidades equivale a entender “a vida das cidades” não só como contextos acolhedores de práticas educativas, mas também em tornar visíveis os elementos que possam torna-las educadoras. Em outras palavras, tem-se a ideia de que as cidades educam não só por conter equipamentos educativos, mas também por elas constituírem uma estrutura, um sistema, que, num todo, educam e educam como um todo (GONZÁLEZ, 2009, p.31)

Percebe-se, entretanto, que muitos desses discursos estão mais vinculados a uma proposta de incorporação da cidade por parte da escola, do que se realizar uma referência à educação não formal. Nessa esteira, há quem compreenda que ao se ressaltar o papel da urbe na dimensão pedagógica pressupõe reconhece-la como um meio em que a escola também deve estar aí inserida, o que torna inconcebível a premissa de substituí-la na formação do aluno (CASTELLAR, 2009, p.53).

Quando a cidade se torna educadora?

Dizer que a cidade é educadora significa, entre outras coisas, realçar seu caráter de agente formador, sua dimensão educativa. Todas as cidades podem educar à medida em que a relação com esses espaço é de interação ativa, suas ações, seu comportamento e seus valores são formados e se realizam com base nessa interação (BERNET, 1997, p.13).

A expressão cidade educativa (ou “educadora”) foi popularizada nas últimas décadas, porém, a ideia que a contém nos reporta a um momento muito anterior.

⁵⁷ (Mac FARLANE , 2011, p. 360).

Segundo Jaime Bernet (1997), a sua natureza remete à íntima relação estabelecida na Grécia clássica entre a *paideia* e a *polis*, ou mesmo as utopias renascentistas que desenhavam cidades ideais onde a educação possuía papel fundamental, tal como o “formidável” exemplo da Cidade do Sol de Campanella⁵⁸ (BERNET, 1997, p.13).

De certo modo, a ideia recente de cidade pode educar foi, também, instituída por um conjunto de concepções pedagógicas renovadoras que, em fins do século passado, advogavam por uma abertura das instituições educativas para o seu entorno, integrando-as a uma vida comunitária. O exemplo dos movimentos de educação popular, assim como a própria “pedagogia da conscientização” de Paulo Freire são notáveis por, ainda que díspares ideológica e teoricamente, se afunilaram na vontade de romper o isolamento das instituições educativas para articula-las de forma crítica ao seu entorno (BERNET, 1997, p.14).

Assim, de nome “educativa”, muitos autores passaram a chamar a cidade de “educadora”, o que indicaria um caráter de agente, para ressaltar justamente o papel formador que deveriam assumir as cidades (BERNET, 1997, p.15).

As Cidades Educadoras

O papel que a cidade e, neste sentido, a dimensão cotidiana, exerce na formação humana se faz preponderante nestes dias que correm. Segundo Cabezudo (2004), hoje a cidade dispõe de incontáveis possibilidades educadoras. Para a autora, de uma forma ou de outra, a urbe é possuidora de elementos importantes para uma formação integral de seus habitantes. E é notadamente nesta linha de pensamento que nos aparece o conceito de cidade educadora, que se revelaria, segundo Cabezudo (2004), como uma nova dimensão complementar e, até certo ponto, alternativa ao caráter formalizado centralista e frequentemente pouco flexível dos sistemas educativos.

⁵⁸ As paredes da Cidade de Sol exibiam pinturas que demonstravam toda a ciência acumulada até aquele momento. Desse modo, as crianças, acompanhadas dos mais velhos, aprendiam ao andar pelas ruas, o que fazia de Campanella uma cidade genuinamente educativa, pois o seu formato em si já era revelava um imenso livro mural de texto (BERNET, 1997, p.14).

As propostas referentes às chamadas Cidades Educadoras consolidaram-se no início da década de 1990, em Barcelona, na Espanha, onde se realizou o primeiro “Congresso Internacional das Cidades Educadoras. Esse evento aprovou uma Carta de princípios que caracterizam uma cidade que educa, criando, portanto, as bases fundamentais para a constituição das Cidades Educadoras, conceito que se materializou em programas políticos implantados particularmente no contexto ibero-americano (GADOTTI, 2004, p.80).

Neste sentido, a dinâmica das Cidades Educadoras se basearia em uma planejada apropriação dos espaço urbano objetivando o estabelecimento de novas práticas educadoras. Em outras palavras, entende-se aí que a própria ordem espacial das cidades viria a desempenhar um importante papel na formação cidadã na medida em que os seus objetos, dotados de funções diversas, se solidarizariam às ações pertinentes às novas estratégias educadoras, tornando-os, deste modo, parte do todo dinâmico, reconhecido como uma “Cidade Educadora”. Assim, o espaço da educação excederia os muros da escola, havendo, para isso, uma incorporação da dimensão cotidiana da cidade.

Internamente, a cidade educadora é uma cidade que não está fechada em si mesma, mas, sim, uma cidade que se relaciona com seu entorno: com outros núcleos urbanos do mesmo país ou cidades parecidas de outros países, relação que segundo Alicia Cabezudo, *“implica novas aprendizagens, intercambio e solidariedade, enriquecendo a vida de seus habitantes”* (CABEZUDO, 2004, p.13).

Assim sendo, como desdobramento dessa discussão a respeito das cidades educadoras, surge-nos a concepção de Bairro Escola, projeto que ganhou contornos de política ao ser implementado nas cidades de São Paulo e de Nova Iguaçu. Estabelecido por nós como alvo privilegiado de análise desta pesquisa, buscaremos refletir, na próxima parte, a concepção que orientou a integração da escola com o bairro para que esse passasse, então, a ser utilizado para fins educadores (ideia fundante do Bairro Escola).

3.2. Quando o bairro vira escola.

Neste capítulo buscamos no clássico texto de Carlos Nelson Ferreira dos Santos⁵⁹ uma inspiração muito mais sob o aspecto de seu título do que necessariamente um horizonte teórico que venhamos a seguir. Enquanto “Quando a rua vira casa” trata dos impactos gerados pela reconfiguração do bairro do Catumbi, no município do Rio de Janeiro, em um momento de drásticas modificações na sua paisagem, o rumo que preconiza o Bairro Escola se revela de maneira completamente contrária.

As transformações na cidade impulsionadas pelo Bairro Escola se dão muito mais em um horizonte de práticas e (re)usos do espaço, do que necessariamente mudanças na estrutura urbana. E é no sentido de revelar os seus aspectos, e desvelar a sua natureza, que nos dedicaremos nessa parte do trabalho.

3.2.1. Bairro Escola: a gênese, as práticas norteadoras e a primeira experiência.

Quando se atenta ao nome do projeto Bairro Escola, logo percebemos um propósito básico carregado em sua expressão: estreitar a articulação entre a educação e o cotidiano cidadão. Para tal, é necessário, antes de tudo, estabelecer um espaço educativo que agregue não só uma articulação entre as diversas figuras atuantes e representativas de um lugar, como também ressignificar o espaço anteriormente posto em detrimento e colocá-lo em um amplo espectro de possibilidades de aprendizagem.

A ideia era criar uma experiência que integrasse o bairro e a comunidade com a escola, criando um amplo espaço educativo para reunir cultura, lazer e educação. (...) Então, surgiu o conceito de bairro escola, um modelo que pode ser replicado no Brasil inteiro e já chegou a 40 regiões, nos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Maranhão. (DIMENSTEIN, 2007)

⁵⁹ SANTOS, Carlos Nelson Ferreira; VOGEL, Arno; MELLO, Marco Antonio da Silva et al. *Quando a rua vira casa*. São Paulo. Projeto Arquitetos Associados, 1985.

A origem do projeto, em 1997, foi estruturada através da proposta orientada pelo jornalista Gilberto Dimenstein que, na época, coordenava um projeto de educomunicação em um colégio da rede privada na capital paulistana. Sua consequência foi o estabelecimento do Portal Aprendiz, que, por sua vez, em 1998, ampliou-se para a Associação Cidade Escola Aprendiz, com sede na Rua Belmiro Braga, no bairro Vila Madalena, área degradada e territorializada por usuários de drogas e traficantes.

Com seu primeiro intento, a associação Cidade Escola Aprendiz ao estabelecer a sede na Vila Madalena recuperou e embelezou seu entorno, com intuito de suspender o ar desamparado de outrora. Assim, a intervenção com bolas de gude no abraço simbólico de uma praça, próxima à sede, foi feita exclusivamente por artistas plásticos. Todavia, não houve aprovação por parte dos grupos locais: o aparato estético deu lugar à depredação por parte dos moradores, na mesma noite, após o “abraço” da região. O jornalista explicita este momento:

(...) O resultado ficou esteticamente estupendo. Mas, politicamente, foi um horror. Naquela mesma noite, arrancaram bola por bola, deixando apenas lições nas marcas vazias do cimento. Pela falta de envolvimento dos moradores, a obra não foi apropriada por ninguém; parecia aos olhos deles uma invasão, uma interferência indevida (2004 p.169).

Desta maneira, o evento supracitado carrega determinadamente a crítica e o elemento norteador para o sucesso do projeto, a saber: agregar os grupos locais para a criação coletiva e, conseqüentemente a apropriação e o sentimento de pertencimento dividido por todos os envolvidos. Prova disto é a raiz secular do conceito de *cidade-jardim* trazida pelos ingleses para São Paulo e explorado por Dimenstein, cujo objetivo consiste em criar uma confluência harmoniosa entre o meio urbano e áreas verdes.

Essa perspectiva configurou, segundo o jornalista, na assimilação da ideia de civilidade entre a integração da área verde e espaço público, porém houve a substituição de jardins pela educação e, assim, a “*Cidade Escola significa que não deveriam existir muros entre o viver e o aprender entre o ser e fazer*” (DIMENSTEIN, 2004 p.170).

Desta forma, a associação Cidade Escola Aprendiz configurou-se como um laboratório com intuito de redistribuir e ressignificar aquele lugar a partir da ampliação

do aprendizado, além de buscar integrar novos agentes para compreender a empreitada do Bairro Escola.

Se as bases que estruturam a concepção geral do Bairro Escola derivam de conceitos *a priori*, as transformações nas etapas de implantação revelam que o seu conjunto de práticas se construíram de forma dialógica às vicissitudes do lugar.

Assim, o projeto foi conduzido à maneira de articular os grupos locais e as instituições de ensino. Com efeito, o foco consistiu na mudança do relacionamento dos cidadãos com o âmbito público e a educação de uma forma em geral. Uma vez que esses se tornam “agentes atuantes”, a partir do Bairro escola, transformam-se as relações, do que antes era díspar para conferir integralização dentro do contexto estabelecido.

Visto isso, a Cidade Escola aprendiz para hastear a bandeira do Bairro escola segue três orientações:

- 1- Cria programas de comunicação, artes, esportes e meio ambiente, destinados a estimular o estudante a conhecer-se e localizar-se no cotidiano e na sua comunidade. Esses estímulos devem servir como eixos de interesse para as demais matérias curriculares como História, Língua Portuguesa, Geografia, estudos sociais. O ato de aprender, portanto, é o ato de se conhecer e de intervir no seu meio.
- 2- Participa da gestão das parceiras, envolvendo escolas, famílias poder público, empresários, associações de bairro, artesão, ONGs, voluntários, para que se administrem potencialidades educativas comunitárias.
- 3- Presta-se como centro de capacitação para que as experiências desenvolvidas ajudarem mais educadores e líderes sociais a nutrir os sistemas de aprendizado. (DIMENSTEIN, 2004, p.170).

A partir destes três pilares, podemos analisar essas propostas com um olhar mais direcionado e estreitarmos conceitos. No primeiro, percebemos que a atividade inicial para o estudante enraíza-se na atuação de autoconhecimento. O sujeito que se lança ao projeto como aprendente, precisa, inicialmente, entender seu papel dentro de seu espaço de vivência (traduzido sob a terminologia de **comunidade** por Dimenstein). Isso se concentra, primeiramente, em estipular o *modus operandi* do sujeito para com diversos meios, inclusive a escola. Desta forma, isso demanda reconhecer e saber operacionalizar, através de um aprendente integrado, um espaço que retire a imagem de

uma escola esvaziada e descontextualizada, para um agente interessado. Essa possibilidade é alcançada, uma vez que, as práticas iniciais atingem o propósito de interlocução com as diversas outras áreas encontradas no ensino regular.

No segundo ponto é premente frisar a notoriedade do caráter heterogêneo de possibilidades. Não é mais possível vincular educação e o processo de ensino-aprendizagem apenas a uma instituição. Ao contrário, voltam-se práticas agregadoras e possibilitadoras de integração entre diversos setores e níveis. Vejamos uma situação especulativa: quando um estudante vislumbra em um primeiro momento, por exemplo, um gestor daquela “comunidade” a ensinar como projetar uma pipa. Após explicitar e, provavelmente, algumas tentativas de insucesso, as crianças podem questionar o gestor com a seguinte pergunta: “Mas por que nossas pipas não planam no ar?”, digamos. Por sua vez, o gestor pode responder algo como “Vocês dobraram a vareta na angulação correta?”, e assim sucessivamente.

Isto estabelece uma interseção tanto de assuntos, quanto de espaços. Um artesão, que poderia ser um possível gestor, como apresentado no caso acima, carrega a possibilidade de tornar interessantes novos questionamentos para aquele aluno. Em suma, há assuntos que estimulam novos interesses – pertinentes à formação convencional ou pessoal de um aprendente – em espaço não convencional.

Assim, o ensino deve se expandir para diversos âmbitos do lugar, como mencionou o jornalista. Entra em cena o papel de aliar diversos setores. Uma vez que os alunos sabem o passo-a-passo, no caso exemplificado acima, os mesmos podem se voltar para a escola, ou para uma oficina de geometria, etc. Nota-se, então, que o processo educativo não depende essencialmente de uma visão restrita em que um assunto não depende de outro como causa e efeito. Podemos conjecturar ainda: supomos que o sujeito aprende uma nova palavra na escola. A partir disto, segue para a oficina de jornalismo ou rádio. O mesmo vocabulário pode ser incorporado, da mesma forma que a redação do jornal ou rádio “retorna” em forma de outras técnicas que se aglomeram e tornam o ensino mais profícuo. O mesmo vale para diversos casos, nas artes, geometria, informática, entre outros. Portanto, a causa e efeito precisam ser estabelecidos de forma *rizomática*, ou seja, não se deve concentrar um saber e destituí-lo de funcionalidade, e sim intercalar entre situações e também diversos setores. Ainda de acordo com

Dimenstein: “Artes e comunicação recheavam a educação pela expressão, ajudavam crianças e jovens a se conhecer e a produzir conhecimento, a partir de seu entorno e de suas vidas” (DIMENSTEIN, 2004, p. 174).

Assim, essa orientação faz-nos perceber um caráter essencial na concepção do Bairro Escola: se valer dos discursos e práticas comuns à educação não formal para formulação deste projeto que possui natureza híbrida, mas que ainda assim tem a escola como elemento-chave para a sua realização. E se a escola é essencial para a existência do projeto, o mesmo pode-se dizer do lugar, espaço onde nasce, se remodela e se realizam as suas práticas conformadoras.

Visto isso, chegamos ao terceiro ponto das orientação do Cidade Escola Aprendiz. O modelo só se perpetua, uma vez que haja sucesso com as parcerias e situe o sujeito como provocador de mudanças daquele cotidiano. E assim, uma vez aprendentes, futuramente gestores e atores. A associação se volta também como modelo dissipador, com intuito de aplicar em outros lugares o projeto bem sucedido no bairro da capital paulistana.

A experiência paulistana

A abordagem e as iniciativas desenvolveram-se durante este tempo. Desde o primeiro momento ainda sem sede, ocupando o local da escola particular com a educomunicação, como já apresentado anteriormente, até em um segundo momento, na antiga sede na rua Belmiro Braga, o projeto Cidade Escola Aprendiz (CEA), ele mesmo, foi como um aprendiz. Estratégias se tornaram elementares e decisivas para a extensão do Bairro Escola e foram galgadas, peça por peça, através de distintas experiências que se tornaram essenciais para a produção e desenvoltura do projeto. O salto para o momento considerado decisório surgiu quando a antiga sede da Belmiro Braga ficou insuficiente para a quantidade de projetos novos que surgiram.

A partir de então, situado na Rua Aspicuelta, o trânsito de jovens de escolas públicas e privadas para a criação de *websites* proporciona o desenvolvimento do manejo e interação. Essa interação beneficia a intervenção e o prazer de realizar a

atividade. Por isso, Dimenstein reitera: “*Aprender significa mudar – e mudar significa aprender. Está nisso a essência do protagonismo e a nossa essência: o agente da mudança é o beneficiário da mudança*” (2004, p. 173).

O jornalista nota, ainda, em seu texto, a maneira como o “Design Social”, nome dado ao galpão da Rua Aspicuelta, tomou forma distinta e transformou-se em uma nova concepção de ensino:

Não havia espaço para professores; o professor seria um tutor a circular entre os aprendizes. As matérias se cruzavam conectadas ao concreto, tudo deveria gerar produtos – no caso *sites*, depois *fanzines*, e programas de rádio – que pudessem ser compartilhados e divulgados. Logo viria a necessidade de um programa de complementação em língua portuguesa; mais uma vez o norte seria a vontade de expressar e não a decoreba da norma culta. Os aprendizes partiam da leitura crítica da mídia e iam costurando as ligações entre o mundo e eles próprios. Nesse espírito empreendedor, ensinavam, juntos, idosos a navegar pela Internet. Não queríamos um projeto apenas para os mais pobres: tentávamos (e não sem muita dificuldade) unir alunos das mais diferentes origens para criar possibilidades de aprendizagem pela diversidade (DIMENSTEIN, 2004).

Percebemos, novamente, uma maneira peculiar de disseminar o ensino, oriunda das bases enraizadas nos pressupostos do “interacionismo” da educação. Porém, ainda assim, podemos observar uma problemática obscura por trás de uma tese contraposta a esta: educação pressupõe exclusivamente solução através de ações do alto patamar governamental, ou de secretariado específico? Nesse ponto, o jornalista é bastante incisivo:

Os problemas educacionais não são somente do governo, são de todos. Por isso, as pessoas devem ir até as escolas para ver de perto a situação e realizar iniciativas para melhorá-las, de forma organizada, como no bairro escola (DIMENSTEIN, 2007).

A dimensão do projeto e temática se ampliou. A inserção da arte marcou de forma contundente o projeto e o espaço. A criação de um ateliê de arte-educação cunhado de “Escola da Rua” provocou a influência decisiva no processo identificatório da “comunidade” através do aprendizado. O jornalista expõe um dos novos projetos. Segundo Dimenstein:

Lançamos o Projeto Sem Muros, através do qual, como uma brincadeira tipo João e Maria, crianças e adolescentes deixavam rastros de mosaico nas calçadas, praças, muros e postes como se fossem pistas misteriosas a levar a algum tesouro” (DIMENSTEIN, 2004, p.174).

O bairro já não era o mesmo de quase uma década atrás. “*Já não se podia entrar na Vila Madalena sem esbarrar numa intervenção de arte, sugerindo um novo jeito de se olhar o espaço público*” (DIMENSTEIN, 2004, p.182). A mudança, ocorrida paulatinamente desde 1997, chega a 2004 com uma alteração significativa em todo o bairro. A transformação ocorreu, o ensino, a arte e os grupos locais, ambos com forças iguais deram novo sentido ao ambiente. Foi um deslocamento de sentido: do anterior e discriminado bairro, para uma rede contextual amplamente dirigida para uma gerência coletiva que intervém no meio.

O jornalista ainda descreve o centro da mudança:

Onde se vê o DNA da mudança da experiência, localiza-se em torno do conjunto arquitetônico composto pelo beco e pela praça, deixando bem pra longe os tempos sombrios daquele ambiente. Aos grafiteiros, agregam-se *skatistas*, treinados para serem monitores. Malabaristas montaram uma escola e, de noite, quando davam suas aulas, o que se via era uma exótica cena de centenas de malabares no ar. Fez-se também uma improvisada quadra de basquete; em certos dias, tinham aula de tênis (DIMENSTEIN, 2004, p.183).

Ora, a proposta do idealizador do Bairro Escola estabelece condutas expressivamente sofisticadas. Em primeiro lugar acentua o papel de ressignificação do espaço urbano por meio dos moradores, que, antes de tudo, se tornam agentes perpetuadores do novo *status quo* do bairro¹. Em consequência desta mudança, a ressonância disso atrai um novo público interessado, tanto em aprender através do projeto, como um alunado das proximidades, quanto uma audiência interessada em consumir arte – o termo *consumir* é precisamente posto desta forma, uma vez que, como salientado na fala de Dimenstein, todo resultado do processo educacional, necessariamente vira um produto, seja ele da comunicação, arte, capacitação de novos gestores.

Por isso, esse misto de diversos agentes promulgadores do saber favorece e confere uma rede que trespassa o espaço escolar – corriqueira e literalmente – para redistribuir de maneira caleidoscópica entre diferentes pontos do bairro, como praças

para atividades complementares, ou mesmo muros voltados para o desenvolvimento do grafite, uma nova forma de abordagem do aprendizado. Compor nessas paisagens um novo fator possibilitador de formas de ensino e aprendizagem corrobora na modificação de uma dada realidade para habilitar uma chance ímpar de transformação.

Passo-a-passo: as práticas norteadoras do Bairro Escola

Acerca do que foi apresentado nesta seção, podemos chegar ao seguinte questionamento: como aplicar esses pressupostos para a propagação e aplicação deste projeto em outras cidades? E ainda, como é possível, ou melhor, qual método a utilizar, levando em consideração as especificidades de cada lugar.

Para tal, a cartilha do Bairro Escola, preparada pela UNICEF (2007), apresenta, através de ponderações suscitadas também em textos de Gilberto Dimenstein, os passos necessários estabelecidos na associação CEA para implementar o projeto:

- 1) apostar nas riquezas comunitárias e fortalecer o que já existe, através de um permanente trabalho de mapeamento investigativo;
- 2) identificar um foco geográfico delimitado e revitalizar constantemente o seu espaço público, demonstrando que uma nova cidade se torna possível através da educação;
- 3) avaliar e sistematizar periodicamente o modelo de gestão, tornando-o mais eficiente;
- 4) construir alianças nos mais variados níveis e com diferentes atores, incluindo as três esferas de governo, o empresariado, as organizações sociais, as universidades e, principalmente, as crianças e jovens, agentes e beneficiários dessas mudanças;
- 5) entrar nas escolas para aprender e desenvolver inovações pedagógicas junto com os professores, formando com eles um grande “consórcio de vontades”;
- 6) enfatizar o papel da educação na formação de indivíduos autônomos e solidários e a importância da escola como parte de um processo de aprendizagem que acontece ao longo de toda a vida;

Ainda, segundo a cartilha da UNICEF, a forma de estruturar e implementar o Bairro Escola pode ser sugerida através de alguns passos:

Passo 1: construção de bases político-comunitárias

A educação, no viés amplo de escola e “comunidade”, necessita fundamentar seus alicerces para ganhar campo e se solidificar. Para tal, necessita da coordenação do poder público local, ser legitimada pelo pacto com a sociedade civil e respaldada por leis que viabilizem a sua operacionalização.

Passo 2: identificação de referências

Para realizar o processo de implantação, as escolas, município ou outros setores responsáveis por esse momento, devem, através do aproveitamento da proposta, investigar alguma ação de cunho semelhante que já foi motivada próxima ou distantemente de seu limite geográfico.

Passo 3: realização do projeto-piloto

Antes de consolidar como projeto, é necessário um caráter experimental acerca das condições e viabilizações. Tornar o projeto legítimo, neste momento, é praticamente o próximo passo, contudo, restringir uma área com intuito de realizar um pequeno laboratório é imprescindível. Segundo a cartilha da UNICEF:

Inicialmente, é preciso definir o foco dessa primeira experimentação a partir de critérios que garantam a sua capacidade de gerar exemplaridade. O piloto pode abranger uma escola ou um bairro da cidade. Seu processo de planejamento e execução deve ser registrado, monitorado e avaliado cuidadosamente, a fim de que se construam referências para seu aprimoramento e expansão. (CARTILHA UNICEF, 2007, p.24).

Passo 4: mapeamento

Registrar de forma a identificar locais onde mais carece da educação comunitária é uma dessas funções para concretizar a proposta. Um levantamento dos índices de vulnerabilidade se torna essencial para uma aplicação proveitosa. Além deste tipo de mapeamento, se faz necessário registrar os potenciais educativos de cada localidade e

encontrar nas suas particularidades um instrumental para transformar determinada tarefa em pólo irradiador da modificação. Por fim, o mapeamento de parcerias privadas e públicas e patrocinadores do projeto é, sem dúvida, uma alçada de cunho primordial.

Passo 5: construção e gestão de trilhas educativas

Como vimos no passo 4, é necessário registrar os potenciais educativos. A construção e gestão de trilhas educativas são a formação complementar dada pelo professor, educador comunitário ou, ainda, serviços públicos para o público que o projeto pretende atingir. Para cada personagem da construção dessas trilhas, a cartilha identifica um conceito, quais sejam: trilhas escolares, trilhas complementares e trilhas de apoio.

Para as trilhas escolares, os professores atuam como parceiros na formação complementar de temas dados em sala de aula. Um exemplo bastante proveitoso deste tipo de trilha são professores que abordam assuntos de cunho histórico, por exemplo, e depois fazem visitas guiadas a museus, ou conversam com moradores idosos do bairro, etc.

A trilha educativa complementar é responsabilizada pelo educador comunitário. Através das especificidades da formação daquela “comunidade”, as trilhas educativas tomam delineamentos e caminhos positivos para os educandos. Nesta etapa, a educação complementar visa oferecer no contraturno dos alunos, para preencher o horário que a escola não é capaz de suprir e também auxiliar nas disciplinas escolares com a complementação de assuntos e abordagens distintas. Além disto, existem trilhas independentes que oferecem aulas em clubes, oficinas de artes entre outros projetos paralelos.

É objetivado, através da trilha educativa de apoio, fornecer o *background* e conectar os alunos aos serviços públicos. Para tanto, se faz necessário estreitar o contato dos grupos com serviços de saúde e fazer usufruto da infraestrutura dos mesmos, como condição necessária para evitar mazelas que atrapalhem o desenvolvimento dos educandos. Assim, serviços psicológicos, entre outros fornecem uma forma de aprimorar o processo educacional.

Passo 6: expressão, comunicação, mobilização e disseminação

O Bairro Escola, enquanto projeto dissipador de ensino, não pode se fechar para novas temáticas e oportunidades, muito menos deixar de “exportar” suas vivências. A resposta a isso é encontrada juntamente à comunidade, como movimento de expressão. Através dessa articulação torna-se possível mobilizar demais partes e disseminar seus reflexos e aspirações.

Porquanto, a cartilha da UNICEF sugere:

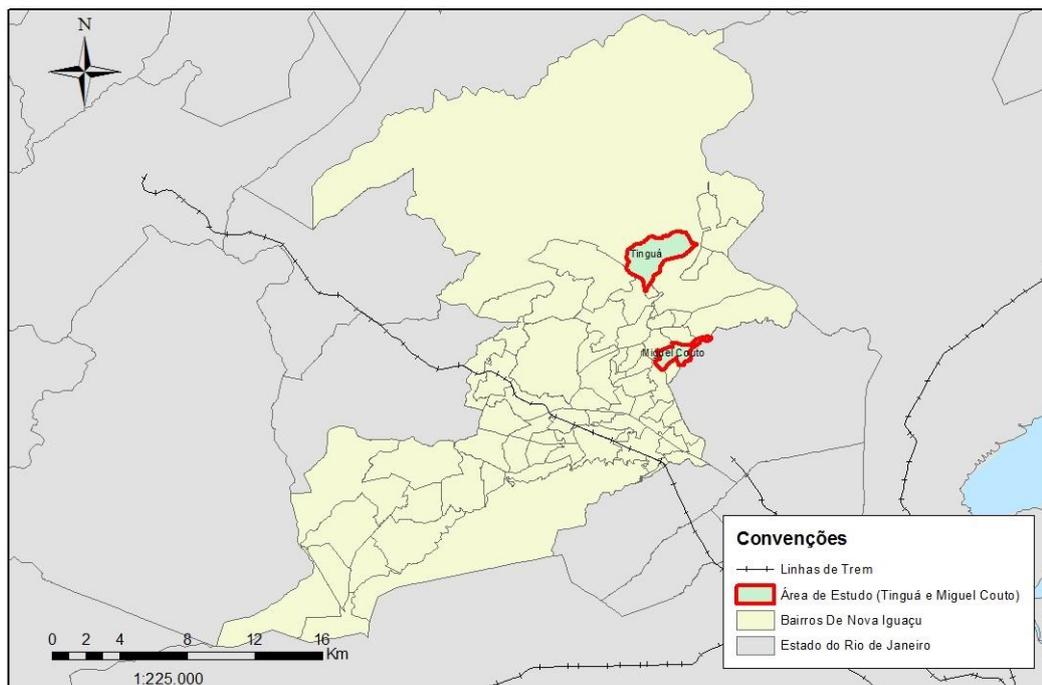
O Bairro Escola, enquanto processo comunitário, precisa abrir espaço para a expressão e participação de todos os interessados. A população deve ser encorajada a emitir suas ideias, opiniões e propostas a respeito da iniciativa, as quais devem ser valorizadas e consideradas sempre que possível. O programa, por sua vez, também precisa se comunicar permanentemente com a comunidade, a fim de conscientizar as pessoas sobre a importância da Educação Comunitária, convocá-las a contribuir de maneira cada vez mais intensa e divulgar oportunidades, ações e resultados para que sejam usufruídos e celebrados por todos (UNICEF, 2007, p. 26-27).

Portanto, iluminados pelos elementos que estruturam a concepção do Bairro Escola, passaremos para a próxima parte do trabalho em uma explanação sobre as etapas de implantação do Bairro Escola em Nova Iguaçu, seguida de seu processo de implantação.

3.2.2. O Bairro Escola em Nova Iguaçu

Na etapa anterior vimos a possibilidade, com a tomada de algumas posições dos passos apresentados, de termos inteligibilidade de suspender um conceito, apesar de suas raízes bairristas, e transportá-lo para diversas temáticas e locais, sem, no entanto, deixar de alocar especificidades de dada região. Trataremos nesta seção da implantação do projeto piloto iniciado em 2006, que envolve o bairro Tinguá e, posteriormente, o bairro Miguel Couto, ambos situado no município de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. O projeto concerne à educação como ponto fundamental para a prefeitura. Em Nova Iguaçu, um programa de política integrada entre diversos níveis do governo gere, além do incentivo de empresas de capital misto, a proposta do Bairro Escola.

Bairros de Tinguá e Miguel Couto



Mapa 2: Localização dos bairros de Miguel Couto e Tinguá em Nova Iguaçu

Assim, faremos no primeiro momento a descrição de como foi o processo de implantação e a subsequente assimilação dos conceitos, para então, em um segundo momento, através desse pano de fundo da construção, apresentarmos as primeiras iniciativas desenvolvidas em Tinguá e Miguel Couto.

Traçar através do propósito de alavancar a educação como núcleo e elemento catalisador tornou-se o primeiro passo para tomar forma e suscitar a aplicação do projeto Bairro Escola. Com isso, um programa de política integrada entre diversos níveis do governo gere, além do incentivo de empresas de capital misto, a proposta do Bairro Escola.

A concentração do Bairro Escola está na faixa que abrange crianças e adolescentes matriculados no primeiro e segundo estágios do ensino fundamental da rede municipal. Todavia, nos locais onde o projeto é endossado, os moradores também são beneficiados. Seguindo esta estratégia, pretendeu-se disseminar atividades em tempo integral pelo Programa de Educação Integral voltado aos alunos matriculados.

Contudo, sem espaço para comportar alunos e um corpo docente, os grupos locais entram em questão para dissipar a aprendizagem.

Quando não há a possibilidade de desenvolver a educação no espaço da escola para todos os alunos, uma vez que o ensino do município compreende duas jornadas, a saber, manhã e tarde, como diluir a demanda de alunos para fornecer suporte e atividades a todos, uma vez que a cada jornada há mudança do corpo discente? Segundo a descrição na cartilha UNICEF, a questão integra a cidade e convida a comunidade a se mesclar e intervir no processo educacional com diversas oficinas.

No período complementar ao turno regular das escolas municipais, crianças e adolescentes participam de atividades educacionais no entorno da escola. A grade inclui reforço escolar e oficinas de esporte, teatro, dança, cinema, artes plásticas, música e informática. Toda a comunidade é chamada para participar desse processo, que está transformando Nova Iguaçu em uma cidade educadora (CARTILHA UNICEF, 2007, p.41)

Com a conjugação da “comunidade” há uma mudança na área urbanística. O bairro deve atender e criar estratégias que facilitem a movimentação dos alunos pelos diversos polos educativos e logo, vários pontos da cidade foram reaproveitados para a consolidação da proposta. Houve uma modificação no tráfego das ruas, a sinalização foi melhorada, novas placas foram instaladas, ruas tomaram um padrão de Bairro Escola, já que na região foi necessário auxiliar o trajeto diário dos alunos. “É fácil identificar as ruas mais limpas e bem sinalizadas, com faixas de pedestres e muros pintados no caminho percorrido pelos alunos” (UNICEF, 2007, p.41).

A integração entre grupos locais-cidade-governo conduz o projeto. A “rede cidadã”, nome dado à característica holística da política interacionista no município, compreende uma forma de lançar certos objetivos a ser alcançados com uma formação cidadã diferenciada, aliada aos diversos atores que trabalham em uma via de mão dupla: dissipam experiências e, por conseguinte, recebem experimentações.

As redes de parcerias são importantes por que: lançam um novo olhar sobre a escola e provocam a sua renovação; estabelecem uma maior integração entre a escola e a comunidade; desenvolvem práticas educacionais inovadoras; criam espaços de debates e mobilizam a sociedade para a melhoria do ensino; trazem uma dose de idealismo e colaboram para a formação cidadã; encorajam a troca de experiências

entre as escolas e oferecem novos espaços e possibilidades para a Educação Integral. Na contrapartida, os parceiros fortalecem os seus projetos com os recursos oferecidos pelo Bairro Escola sob a forma de disponibilização de mão-de-obra, espaços, metodologias, cursos, palestras e equipamentos, bem como auxílio financeiro (Nova Iguaçu, 2009).

Para compreendermos melhor, de forma documental, houve em 1990, na cidade de Barcelona, Espanha, 1º Encontro das Cidades Educadoras, AICE. Neste evento houve a proposta que entendemos na fala que Dimenstein preza anteriormente: educação pretende ser um processo transparente e de natureza contínua, retirando a membrana que envolve a escola de toda a “comunidade” e espaço urbano. Nota-se isso, uma vez que a escola, enquanto unidade desmembrada do contexto regional, não consegue abranger a múltipla gama de ramificações de conhecimentos e formas de abordagem do ensino. O município, em especial o Nova Iguaçuano, presente nesta abordagem, se nivela com facilidade com o documento expedido:

(...) o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, dos meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que a própria cidade oferece. (...), dever-se-ão levar em conta todas as categorias, com suas necessidades particulares. (AICE, 1990. Carta das Cidades Educadoras).

Além disso, mais um elemento que constrói a imagem interacional é proposta pelo professor David dos Santos Moura, quando nos convida a pensar o programa como a concepção de uma grande ciranda:

O Bairro Escola é uma grande ciranda. Dentro da escola, não existem ações isoladas. A Educação dá a mão para a Cultura, que dá a mão para o Esporte e assim por diante”, diz ele. “A união é imprescindível. Sem o apoio de qualquer uma das secretarias, da escola ou da comunidade, o programa não tem como funcionar. (UNICEF, 2007, p.42)

Este conceito está estabelecido entre “as Secretarias de Cultura, Esportes e Desenvolvimento” que se responsabilizam pelas “oficinas culturais, esportivas e de informática e de aprendizagem”. De fato, a distribuição se faz, uma vez que “em cada escola, há os coordenadores de cada área, que monitoram os estagiários, além de um

coordenador geral do programa, que gerencia o conjunto das atividades oferecidas no horário complementar”.

Seguir a forma apresentada na seção anterior (passo 1 dos 6 passos elencados), ou seja, estruturar bases político-comunitárias se tornou condição *sine qua non* para implantar o Programa Bairro Escola em um lugar e o mesmo não seria diferente no município de Nova Iguaçu. Para tal, é necessário a fundação de um Conselho Bairro Escola, e esse pode ser descrito como uma instância colegiada e de estrutura deliberativa, normativa e de caráter consultivo, separados para esculpir e a hastear o programa no local. Ao mesmo coletivo baseiam-se as funções de arrigar e fiscalizar a escola de horário integral. Assim, reúnem-se os responsáveis por tal: diretor da escola, coordenadores do programa e os grupos locais de forma geral para discussão.

Outra fase do processo fundamental do Bairro Escola em Nova Iguaçu foi a reelaboração do Plano Municipal de Educação e o Planos Plurianual nos mesmos moldes da proposta interacionista: governo, conselho de direito e os líderes comunitários todos direcionando as diretrizes de como implantar o programa no município. Porquanto, parcerias estruturadas com a sociedade civil redimensionam importância já muito apresentada nesta seção. Em suma, para suprir a demanda de agentes auxiliares, um morador interessado no projeto pode contribuir para o processo confluyente de ensino entre escola e a vizinhança ao oferecer-se para atuar no horário complementar do turno das escolas.

Se já apresentamos que devemos ter o foco entre grupos locais (ou “comunidade” como já diversas vezes citado em referência ao aparato documental), intervenção e educação integral no caso aplicado do município do estado do Rio de Janeiro, a educação precisa de parcerias, já que existe uma fragmentação intrínseca da natureza do projeto. Como desenvolver esta temática? A pedra fundamental para desenvolver a educação integral com os parceiros se fez através tanto da Secretaria de Mobilização Popular, quanto da Secretaria de Educação. Ambas consideram o termo *parceria* o consentimento de espaço do futuro parceiro em uma contratação de tipo comodato. No espaço determinado, a atividade educativa será desenvolvida. E mais uma vez podemos perceber a noção de vantagem integrada, em uma vida de mão dupla: o fornecedor do espaço, ou seja, o ator social que ceder seu espaço receberá incentivo

fiscal pelo contrato de comodato, enquanto também realiza uma ação beneficente aos educandos de Nova Iguaçu. No caso específico, houve a regulamentação de lei acerca da participação do programa Bairro Escola:

- I. do IPTU e do ISS, no percentual de 30%, quando o instrumento da parceria não preveja cessão total ou parcial de bens imóveis;
- II. do IPTU e do ISS, no percentual de 50%, quando a cessão de bens imóveis, total ou parcial, estiver incluída no instrumento da parceria;
- III. do IPTU e do ISS, no percentual de 80%, quando, além da cessão de bens imóveis, total ou parcial, o instrumento da parceria preveja a cessão de outros bens relevantes para a implementação do Programa, como o maquinário, mobiliário e demais utensílios de propriedade do parceiro. (Art.2º Inciso I, II e III, Nova Iguaçu, 2009)

Os programas prioritários do Bairro Escola, no caso Nova Iguaçuano, se remetiam à Educação Integral, da Requalificação Urbana, da Democratização da Cultura, da Valorização da Vida e Proteção contra a Violência, Trato da Juventude, da Participação e da Sustentabilidade Social. Segundo a cartilha desenvolvida para a gerência do projeto, o objetivo do governo é alocar suas metas com a participação da população (CGBE/ Nova Iguaçu, 2006). Passada esta fase, os programas primordiais, segundo o manual são:

- Programa de Educação Integral – Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Cultura e Turismo, Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico (Setor de Ciências e Tecnologia);
- Programa Defesa da Vida e Formação de Rede de Proteção Social –Secretaria Municipal de Assistência Social e Prevenção à Violência, Secretaria Municipal de Saúde, Secretaria Municipal de Educação;
- Programa de Requalificação Urbana e Ambiental – Discute como se articulam as ações de projetos urbanos, obras, serviços públicos, limpeza urbana e meio ambiente em torno da requalificação dos territórios;
- Programa de Democratização da Cultura, Esporte e Lazer – Secretaria de Cultura e Turismo, Secretaria de Esporte Secretaria de Educação. (Nova Iguaçu, 2009)

A possibilidade de instaurar o Bairro Escola proficuamente se dá através da interligação de recursos advindo do município, além do estado e governo federal. Além do mais, a aplicação e tratamento da verba é responsabilidade da Câmara de Gestão e pela Coordenação Geral do Bairro Escola, CGBE. Assim, vista essa aplicação financeira que corrobora para gerir o projeto, a prefeitura de Nova Iguaçu afirma que a “integração de programas sociais e educativos, nos âmbitos municipal, estadual e federal” está “potencializando a utilização de recursos humanos, materiais, programáticos e financeiros” (Nova Iguaçu, 2009).

Podemos estabelecer, desta forma, que o objetivo do Bairro Escola no município de Nova Iguaçu se resume em:

Aproximar as pessoas dos lugares, numa relação dinâmica, participativa, criativa, considerando processos pedagógicos. Isso pressupõe a compreensão e o respeito pelas diferenças ideológicas, de raça, gênero, de classe social, de modo de compreensão da vida, como também o enfrentamento coletivo dos problemas concretos que a todos afligem. E no contexto específico da educação escolar, aproximar a escola das demais redes educadoras que se configuram no espaço da cidade e na própria cidade como lócus educativo. (Nova Iguaçu, 2006, p.5)

Notamos que, ao decorrer das menções realizadas a alguns dos pontos elementares para realizar a aplicação do programa Bairro Escola, o município deteve seus elementos basilares e, como em todo projeto, modificou de maneira apenas visto a se adequar, conforme havia a demandas por mudanças devidos aos programas desenvolvidos. (Nova Iguaçu, 2006):

- Escolha do bairro;
- Mapeamento dos espaços ociosos e potenciais;
- Identificação das ações potenciais locais;
- Levantamento das ações da Prefeitura no bairro;
- Identificação das deficiências nos espaços;
- Inclusão da escola na rede de parceiros;
- Abordagem dos responsáveis pelos espaços;
- Reuniões com os segmentos da sociedade (educacionais, religiosos, culturais, comerciais);
- Estudo da requalificação urbana necessária;
- Montagem da grade do horário integral;
- Estabelecimento do mapa dos caminhos educacionais;

- Pacto com o parceiro os termos do contrato;
- Fechamento do processo de comodato;
- Formação das equipes: Agentes e Educadores do Bairro Escola;
- Requalificação dos caminhos educacionais;
- Composição do Conselho Gestor do bairro;
- Desenvolvimento do Plano de Comunicação (Nova Iguaçu, 2006).

Os exemplos de Tinguá e Miguel Couto

Como já mencionado anteriormente, todas essas noções são desenvolvidas e testadas no projeto-piloto, iniciado em 2006, no Bairro de Tinguá, mais especificamente na Escola Municipal Barão de Tinguá. O motivo principal de o projeto ser alocado na região foi a característica laboratorial bastante pertinente. O tráfego bastante irrisório no horário escolar em dias úteis e toda a parceria estar no entorno da escola formou uma conexão. E, ainda, a escola situa-se próxima à Reserva Biológica de Tinguá, que também é parceira do programa. O atributo predominantemente rural incidindo sobre a característica urbana auxilia a circulação dos alunos, além do contingente populacional ser baixo, e torna o local ainda mais propício para o laboratório do governo nova iguaçuano.

Os parceiros que circundam a escola são: Igreja Católica Nossa Senhora da Conceição, o Esporte Clube Recreativo de Tinguá, a Associação de Moradores de Tinguá e a Organização não Governamental Onda Verde. Assim, o projeto piloto se descaracteriza dessa propriedade laboratorial e engendra os intentos de, primeiramente, Tinguá, e passam a ser dissipados para a região de Miguel Couto. Ainda no ano de 2006, a partir do segundo semestre as escolas municipais Janir Clementino Pereira, Professora Anna Maria Ramalho e Professor Ruy Afrânio Peixoto, no centro de Miguel Couto recebem o horário integral.

Podemos notar que, em princípio, o caráter rural de Tinguá contribuiu para a experimentação, contudo, não podemos deixar de notar que, em nenhuma situação ideal urbana, e em muitas áreas de Nova Iguaçu, não haverá trânsito, pelo contrário, sempre existirá e então esta questão se torna imprescindível de ser tratada. O entorno deve ser

garantido para a livre circulação de alunos, a desobstrução dos passeios tomada por ambulantes, além de uma prática comum de motoristas de veículos particulares que é o estacionamento irregular em áreas não permitidas e também uma correta e fácil sinalização de trânsito. A implementação do Bairro Escola trouxe benefício em todas essas áreas e permitiu eficientemente a incorporação dessas práticas.

Assim, o próximo passo intuitivo é experimentar uma localidade com situações adversas, como o problema do trânsito, já que são áreas essencialmente urbanas e com mais concentração de alunos. Por uma série de especulações, foi escolhida a área

Escolas de Miguel Couto



Miguel Couto, já que, naquele momento possuía características como certo desordenamento, distância entre os parceiros, precariedade na sinalização, o que colocariam à prova o projeto e sua execução e oficializariam a inserção do Bairro Escola como política do município.

Mapa 3: Localização das escolas integradas ao Programa Bairro Escola no bairro de Miguel Couto.

De acordo com o levantamento de informações apresentados pela prefeitura municipal de Nova Iguaçu (PCNI, 2004) a região de Miguel Couto não tem o maior contingente populacional da cidade, entretanto há o fator favorecedor, a saber, sua posição geográfica, propensa a interligar diversas regiões do município e também fora do mesmo, incentivando a melhoria comercial para gerar mais arrecadação de impostos.

Procurando modificar o quadro antes da instauração do projeto em Miguel Couto foi necessário travar diversos diálogos entre a equipe de coordenação e os comerciantes e as empresas de ônibus, por exemplo. Nesse intento, foram realizados diversos seminários nas empresas de ônibus, junto aos seus funcionários, explicando a nova dinâmica que a circulação de crianças traria ao bairro e também reuniões com ambulantes, no sentido de liberação das calçadas. Muitos foram ocupar novas áreas, como o Mercado Popular do bairro, decisão tomada junto aos seus representantes e bem recebida pela maioria do grupo.

As reuniões com os comerciantes do bairro não teve o mesmo resultado obtido com as empresas de ônibus e com os ambulantes, resultando na aplicação de multas e na apreensão das mercadorias de muitos lojistas.

Foram realizadas assembleias públicas para apresentar o Bairro Escola e discutir a respeito do que deveria ser melhorado no bairro para que o projeto prosperasse. Assuntos como a falta de espaços abertos de lazer, problemas com o trânsito, necessidade de sinalização horizontal e vertical nas vias, ordenamento do fluxo de pedestres e a falta de mobiliário urbano foram algumas das demandas apresentadas. A “comunidade” sinalizou seu sentimento de desamparo pelo poder público e demandou que sua participação fosse mais solicitada para discutir assuntos de interesse do bairro.

Nas ruas comerciais, os lojistas já não expõem mercadorias nas calçadas. Já havia uma lei no município proibindo o uso da calçada para exposição de produtos. A Prefeitura aumentou a fiscalização para garantir que a lei fosse cumprida. Afinal, era preciso deixar os passeios desobstruídos para garantir o vai-e-vem dos estudantes. (UNICEF, 2007, p.41).

Dessa forma, ao elucidarmos o início do processo de implantação do Programa Bairro Escola nos bairros de Miguel Couto e Tinguá, acrescidos da explanação anterior (que revelava a natureza do Programa em Nova Iguaçu), acreditamos já estar munidos

de um importante referencial à guisa de se revelar o raciocínio espacial implícito à concepção do Bairro Escola, tarefa esta que será realizada na próxima parte.

3.2.3. Raciocínio espacial e o Bairro Escola

Assim, diante de todo este quadro que fora elucidado podemos, de antemão, revelar a proposição que orientou o trabalho até aqui. Seja na conformação de saberes, na natureza das práticas, ou no desenvolvimento de políticas e projetos educativos, acreditamos que a dimensão espacial sempre esteve presente de forma mais ou menos implícita na história da educação.

Michel Foucault (2009), assumidamente tomado por obsessões espaciais, foi, talvez, um dos primeiros autores a se atentar para uma espacialidade configuradora de práticas educacionais ao discorrer sobre o advento da escola moderna. Mas assim como o filósofo, outros autores mais realizaram leituras diversas à maneira de iluminar a espacialidade contida em práticas, geração de saberes e outras dimensões mais da educação.

Porém, a questão que aqui se quer colocar é outra. Não é só a hipótese que os fenômenos educacionais são dotados de espacialidade que fazem da educação uma extensão imbuída por uma dimensão espacial. O que se quer aqui é evidenciar como uma forma espacializada de conceber a educação orientou a formulação de projetos e políticas educacionais.

Conforme já mencionado, o papel que Paulo Freire desempenhou ao colocar o sujeito aprendiz como protagonista do processo de ensino aprendizagem teve um caráter pioneiro, pois inaugurou uma forma de pensar a educação. Nesse sentido, ao se balizar das particularidades do aprendiz na formulação das práticas e saberes educadores, tem-se implícita a premissa de considerar a sua espacialidade: elemento estruturante da linha

educativa inaugurada pelo educador. Assim, para nós, tal forma especializada de conceber a educação pode ser atribuída a um **raciocínio espacial** apriorístico.

Presente no pensamento freiriano, tal como esteve também em outras ideias mais, uma forma especializada de conceber a educação também foi o cerne de alguns projetos e políticas educacionais. O supracitado caso das Cidades Educadoras é, além de eloquente, importante para o nosso trabalho. O raciocínio espacial contido em sua premissa se baseou em diversos aspectos, mas que se revelam inovadores por justamente incorporar a cidade como espaço central para as suas realizações.

Longe de se esconderem em gavetas, os projetos que nos instigaram se realizaram sob diversas formas; porém, a partir de suas conformações políticas que o trabalho ganha forma.

Não diferente dos outros projetos, o Bairro Escola traz consigo um implícito raciocínio espacial. As práticas de implantação do projeto, tal como as que originaram as Cidades Educadoras, engendram um procedimento de se reconfigurar (a médio e a longo prazo) a partir das vicissitudes do lugar⁶⁰. Mesmo que essa hipótese também seja passível de revelar um raciocínio espacial implícito, o seu processo investigativo se daria por outra via ao passo em que teríamos que aí ampliar o recorte temporal à maneira de observar um movimento, através do desenvolvimento do Programa, o que não é a nossa intenção.

Assim, o aspecto da relação cidade-educação que nos interessa nesta parte se dará a partir da investigação dos elementos estruturantes da concepção do Programa Bairro Escola, uma política educacional que tomou a cidade como lócus para sua realização. Desse modo, a análise de sua dimensão espacial aí implícita se fará a partir do desvelamento dos elementos que configuraram a sua concepção.

As palavras e as práticas

⁶⁰ (NOVA IGUAÇU, 2009, p.16).

Conforme já exposto, a apropriação do espaço urbano para fins educadores é o eixo norteador para o desenvolvimento do Bairro Escola. Desde a sua concepção, no exemplo paulistano, a materialidade da cidade é assim apropriada a partir de práticas que visam criar uma esfera educativa no entorno escolar. O conteúdo social⁶¹ do lugar, por sua vez, passa a ser reconhecido e tratado como agente educador, a fim de se solidarizar com todo o processo. Desse modo, práticas impulsionam novos usos para o espaço, e a cidade, que já possui um caráter educativo por essência, ganha contornos de educadora.

Embora tenhamos visto que por mais que os elementos que dão forma ao Bairro Escola se concretizem em práticas que conotam um claro rebatimento espacial, tem que se considerar o componente simbólico que consiste na chave para a formulação e implantação do Programa.

Como bem nos lembra Souza (2011, p.147), uma sabia assertiva do senso comum reside naquela que considera o “poder das palavras” - ainda que não sejam as palavras em si, mas sim os indivíduos e os grupos por meio delas. Segundo o autor, deve-se atentar para a necessidade de um maior cuidado, por parte dos pesquisadores, quanto ao emprego de determinadas palavras, mesmo no que se refere a termos técnicos, que na maior parte das vezes se encontram alinhados ao vocabulário do senso comum. Em tempos em que uma “visão de sobrevoos”⁶² ainda resiste no interior de alguns campos disciplinares, o alerta de Souza consiste em tornar patente a dificuldade, por parte de alguns, em vislumbrar a complexidade dos interesses que estão envolvidos na disputa simbólica em torno de algumas palavras, mais especificamente aquelas que carregam um forte significado político e ideológico⁶³ (SOUZA, 2011, p.147-149).

Assim, palavras como “favela”, “crescimento desordenado”, “revitalização” e “planejamento adequado” se configuram, segundo Souza (2011), em componentes

⁶¹ Aqui traduzido como os grupos locais que conformam a vizinhança “extra-muros”, porém, presente nos documentos sob o terminologia de “comunidade”.

⁶² Numa alusão a “visão de sobrevoos” do filósofo Merleau-Ponty, Souza nos lembra que algumas “profissões espaciais” têm, tradicionalmente, representado um enfoque por meio da expressão “visão de sobrevoos”, o que implica uma forma de considerar as sociedades e os seus espaços “do alto”, “à distância” (SOUZA, 2011, p.148).

⁶³ “A complexidade não admite ser adequada ou complementarmente apreendida por meio de uma visão de sobrevoos” (SOUZA, 2011, p.149).

típicos do discurso de planejadores urbanos (especialmente os de corte conservador). Por outro lado, terminologias de caráter mais “simpático” como “exclusão”, “parcerias público-privadas”, “cidadania” e outros mais perpassam também pelo vocabulário comum aos planejadores⁶⁴, sem, contudo, alterar a essência para com a forma “verticalizada” (ou de cima, de sobrevoos) como que se lida com as cidades e os seus problemas (SOUZA, 2011, p.151-153).

Porém, o caminho trilhado pelo Bairro Escola foi contrário a tal visão de sobrevoos. A compreensão *à priori* das vicissitudes e nuances dos lugares delineou toda a concepção e posterior implantação do Programa. Dessa forma, torna-se preponderante ressaltar e apontar a dimensão simbólica como componente essencial para a conformação do Programa Bairro Escola na Cidade de Nova Iguaçu.

O primeiro elemento do componente simbólico que estrutura o Programa é referente à palavra “**comunidade**”. O intenso emprego dessa terminologia salta aos nossos olhos, pois ao passo que é um elemento preponderante da concepção do projeto⁶⁵, ele se mostra presente em todos os documentos de elaboração do Programa em Nova Iguaçu⁶⁶.

Comunidade se trata, especialmente, de um clássico conceito sociológico⁶⁷, mas que nesse caso é empregado com o propósito de se referir à “necessária” articulação entre os grupos locais e escola no processo de implantação do Bairro Escola. Nesse sentido, o discurso aí contido se sustenta em duas perspectivas:

⁶⁴ Como nota de lembrança, é válido reiterar o papel que a “pedagogia urbana” exerce no interior dos movimentos sociais urbanos ao passo que a formação de saberes se dá justamente no sentido de se formar os sujeitos do ativismo para os diálogos junto aos planejadores (que, por sua vez, carregam consigo um extenso vocabulário técnico). (SOUZA, 2006).

⁶⁵ “A ideia era criar uma experiência que integrasse o bairro e a **comunidade** com a escola, criando um amplo espaço educativo para reunir cultura, lazer e educação. (...) Então, surgiu o conceito de bairro escola, um modelo que pode ser replicado no Brasil inteiro.” (DIMENSTEIN, 2007)

⁶⁶ “As redes de parcerias são importantes porque: lançam um novo olhar sobre a escola e provocam a sua renovação; estabelecem uma maior integração entre a escola e a **comunidade**; desenvolvem práticas educacionais inovadoras; criam espaços de debates e mobilizam a sociedade para a melhoria do ensino; trazem uma dose de idealismo e colaboram para a formação cidadã; encorajam a troca de experiências entre as escolas e oferecem novos espaços e possibilidades para a Educação Integral.” (NOVA IGUAÇU, 2009).

⁶⁷ Em sua forma clássica se define como um pequeno grupo social territorializado em um espaço com limites bem definidos e ser prenhe de fortes laços identitários, o que resulta em formas de sociabilidade e de vínculos sociais diretos, que de uma maneira ou de outra tendem a “fechar” o grupo entre si. Diante dessas características, a sua relação muitas vezes é atribuída a vilas ou aldeias (MOCELLIM, 2011).

- A primeira que, ao convocar os grupos locais a participar do Programa, acaba por lançar mão de uma retórica calcada na prática “participacionista”, onde se sugere uma articulação notadamente horizontalizada entre os atores envolvidos no projeto, contudo, orientada pelo Estado⁶⁸.
- A segunda (e que nos é a principal) que sugere uma aproximação entre grupos sociais e a escola com fins de se fortalecer (e mesmo criar) aí laços identitários com o lugar⁶⁹.

Partindo dessa segunda perspectiva, fica-nos evidente a tese que abaliza as nossas análises: o raciocínio espacial que orientou a concepção e implantação do Programa Bairro Escola em Nova Iguaçu carrega consigo o propósito de fortalecimento e/ou criação de identidades locais.

A premissa em que nos ancoramos se baseia justamente nos elementos que compuseram historicamente o contexto de Nova Iguaçu (relatada na introdução da dissertação), e que vão desde: o histórico desmembramento do município (via emancipações), o que diminuiu sobremaneira a sua extensão territorial; e aos intensos fluxos migratórios pendulares, que perfizeram a história do município durante toda segunda metade do século XX, em um tempo em que alcunha de “cidade-dormitório” se fazia valer mais do que nos tempos atuais⁷⁰.

Além disso, há que se considerar a tese da fragmentação que se constitui não somente nas supracitadas emancipações, mas também na hipótese de que a configuração das redes modais (particularmente as rodovias e a ferrovia) ao “cortar” o município

⁶⁸ “Os professores, os estudantes e os moradores em função das inovações educacionais (...) vivem imersos nesse novo cenário educativo de inter-relações pessoais, que se constrói, se transformam e se solidificam em todos os labirintos da **comunidade**, porque esses atores sociais se mostram propensos e sensibilizados em vasculhar a memória, os valores e os saberes que se deslizam sobre as trilhas educativas de praças, casas e ruas e que, literalmente, se escondem entre os escombros da cidade”. (NOVA IGUAÇU, 2009, p.10).

⁶⁹ “O processo educativo passa a considerar e a possibilitar a construção das identidades e da cidadania. O campo pedagógico se amplia e as crianças, jovens e adultos passam a criar vínculos cada vez mais intensos e criativos com seu território.” (NOVA IGUAÇU, 2009, p.12).

⁷⁰ Tomando por base a premissa já relatada que confere um dinamismo econômico à cidade iguaçuana nas últimas duas décadas (RODRIGUES, OLIVEIRA, 2009).

gerou uma estrutura urbana “despedaçada”, o que, somado aos primeiros elementos, delinearía uma frágil relação identitária dos cidadãos iguaçuanos em relação à própria cidade, visto seu aspecto nada contíguo (PINTO, 2008).⁷¹

Uma cidade de natureza fragmentada, marcada por descontinuidades espaciais, nos remete ao alerta de Milton Santos (1996; 2000), que nos lembra que uma ilusão presente em discursos sobre a globalização reside na consideração sobre o “fim” do lugar nos tempos atuais. Esse fim, segundo o autor, estaria abalizado no pressuposto de que os lugares diante de uma intensa padronização gerada pelo capital tenderiam a se homogeneizar. Porém, para o geógrafo, contraditoriamente, os vetores da globalização (que possuem naturezas distintas) “impactam” também desigualmente os lugares, o que, por sua vez, geram ainda mais particularidades nos seus interiores, o que fortalece, entretanto, o caráter único que cada lugar possui.

Para nós, o reconhecimento dessa particularidade, acrescido às vicissitudes do contexto iguaçuano, orientou a escolha de seu nome e do seu formato, peça-chave para compreendermos o outro elemento do raciocínio espacial implícito ao Programa Bairro Escola.

O “bairro” e o fortalecimento das identidades locais

O uso da terminologia “**bairro**” constitui-se no segundo (e principal) elemento do componente simbólico estruturador do Programa Bairro Escola.

A princípio, partimos da premissa de que a própria nomenclatura carrega consigo uma dimensão espacial explícita, ao passo que evoca um universo espacial circunscrito, e que, por sua vez, possui vínculos diretos com o lugar de vivência dos grupos sociais. Aliás, a sua proximidade com os sujeitos se revela na própria origem da noção de “bairro”, possuidora de fortes raízes “populares”.

⁷¹ Segundo o urbanista, a tese da fragmentação foi preponderante para a criação do Bairro Escola que teria então sido concebido como “resposta” à fragmentação (PINTO, 2008).

Segundo Maria Therezinha de Segadas Soares ([1962] 1990) há que se considerar duas acepções distintas quanto à noção de bairro. A primeira, de origem “popular”, assume um caráter extremamente idiossincrático. Para o habitante de uma cidade, o bairro carrega consigo um conjunto de elementos que lhes são particulares, o que inclui especificidades quanto a sua materialidade e ao seu conteúdo social⁷², que, à medida que desigualmente combinados, geram e delineiam outros bairros mais. Nesse sentido, para a autora, essa noção é, também, “geográfica”⁷³, pois se baseia essencialmente em um sentimento coletivo dos habitantes, que possuem consciência de que habitam em tal ou qual bairro⁷⁴.

Em uma direção parecida caminha a segunda acepção. Em verdade, é apoiado na própria noção popular de bairro que o Estado, em sua esfera municipal, rotula as circunscrições territoriais, que, na maioria dos casos, não coincidem com as primeiras (SOARES, [1962] 1990, p.107).

Não é de nosso interesse identificar dissonâncias quanto às circunscrições dos bairros abarcados pelo Programa Bairro Escola em relação às “noções populares” dos respectivos. O ponto a se estabelecer parâmetros com o nossa problemática reside justamente na natureza do sentido popular que o bairro carrega.

Pressupomos que os aspectos individualizantes que os grupos sociais atribuem aos bairros constituem um importante referencial simbólico. O compartilhamento de experiências, de práticas e de percepções criam hábitos e sistemas de valores que dão contornos próprios às formas de socialização dos grupos locais, e, acima de tudo, tem-se aí a criação de laços identitários.

⁷² Ao passo estão presentes de forma mais ou menos inconsciente no imaginário coletivo caberia aos geógrafos desvendar tais elementos de individualização dos bairros. Dessa forma, ao longo de seu trabalho, a autora identificou um total de quatro (paisagem urbana, conteúdo social, função e sítio urbano), reiterando que a mudança de um já bastaria para desafixar o limite do bairro (SOARES, [1962] 1990, p.160). É notável lembrar que duas décadas depois da publicação de seu artigo tais critérios se constituíram como base conceitual para a divisão oficial da cidade do Rio de Janeiro em bairros.

⁷³ Para Souza (1989) a geografia urbana clássica se “satisfaz” em valer-se de uma noção de bairro calcada no senso comum. A busca por sua singularidade (uma “alma singular”), enfatizando a relação do meio físico (sítio) com a evolução da ocupação humana orientou a maior parte das publicações durante um bom período (SOUZA, 1989, p.141, 144).

⁷⁴ “Esse conhecimento global, que cada um tem de residir em um determinado bairro, é fruto da coexistência de uma série de elementos que lhe dão originalidade, uma individualidade, em meio aos outros bairros que o cercam” (SOARES, [1962] 1990, p. 105-106)

Discutimos no capítulo dois, a forma com a qual muitos autores atribuem os impactos negativos dos processos de escolarização à “essência” dos bairros⁷⁵. A premissa básica do Bairro Escola é, entretanto, completamente contrária. O seu estabelecimento persiste na ideia de que os bairros, enquanto espaços compartilhados (e também vividos, usados e praticados) por grupos sociais em comum, são possuidores de elementos que compõe um mosaico onde se revelam histórias e vínculos identitários que, todavia, podem se configurar em potencialidades para se alcançar o intento educativo almejado.

Logicamente corroboramos com a assertiva que presume que a própria cidade (como um todo) comporte certo nível de *ethos* e de vínculos identitários em comum. No entanto, um elemento estruturante da concepção do Bairro Escola reside justamente na prevalência de um formato de política de educação que considere uma escala de atuação espacialmente menos abrangente (porém, não menos complexa). Pois, reduzir a escala significa se aproximar da dimensão cotidiana dos atores e se valer de seus próprios discursos à maneira de melhor articulá-los e integrá-los junto ao Programa.

Reconhecemos também que a própria complexidade do contexto de Nova Iguaçu (município de natureza extremamente populosa e de estrutura urbana espacialmente descontínua) também deve ser considerada na escolha de uma escala (do bairro), em detrimento à outra (da cidade). Nesse sentido, lembramos também da proposição de Ana Fani Carlos (1996)⁷⁶, de que, se consideremos que a apropriação do espaço se dá, primordialmente, a partir do corpo, um universo da extensão de uma cidade dificilmente é experienciado em sua completude pelos grupos que a habitam⁷⁷.

Dessa forma, ao promover situações educadoras onde se conjugam articulações entre os grupos locais e os aprendizes no bojo dos próprios bairros, produz-se práticas

⁷⁵ Lembremos que a maior parte dos estudos abordados respondia por uma esfera quase sempre marcada por um aspecto segregado. Contudo, ainda assim, é claro notar uma natureza não muito diferente nos bairros onde foi implantado o Bairro Escola (seja no exemplo paulistano, seja no de Nova Iguaçu).

⁷⁶ Que apesar de possuir uma obra alinhada ao materialismo histórico dialético, tem nessa premissa uma aproximação com horizonte fenomenológico, particularmente por parecer aludir a autores como o filósofo Merleau Ponty.

⁷⁷ Para a autora, a cidade se configura em um complexo conjunto de lugares e, por isso, só pode ser vivida de forma parcial (CARLOS, 1996).

de socialização que preconizam engendrar trocas, estabelecer interações e fortalecer vínculos identitários⁷⁸.

Assim, a escolha pelo “bairro” revela, simultaneamente, à alusão a um termo que já carrega em sua origem fortes laços com o sensível (visto que “nasce” do imaginário coletivo) e a escolha por um formato onde o recorte privilegia uma aproximação com o espaço de vivência dos indivíduos, espaço imbuído de uma historicidade e de relações simbólicas entre os grupos, o que o configura, amiúde, como espaço de produção identitária por excelência⁷⁹.

A opção por “iniciar” um processo educador à maneira de ressaltar e se fazer valer das vicissitudes de cada lugar (quer dizer, de cada bairro), revela na concepção do Bairro Escola e na posterior implementação no município de Nova Iguaçu (e mesmo em São Paulo), um raciocínio espacial apriorístico que se sustenta não só em práticas materializadas no espaço, mas, sobretudo, no campo simbólico, e que se torna evidente ao se desvelar o discurso implícito em sua formação.

Contudo, a prática discursiva que sugere a formação/fortalecimento de vínculos identitários abalizados numa dada dimensão espacial, já fora visto na história da educação. À guisa de uma última (e importantíssima) elucidação, devemos ressaltar que a própria geografia escolar também amparou (historicamente) o seu discurso no uso de inúmeras metáforas espaciais. Entretanto, o que se quer aqui evocar é como a própria história da geografia escolar tomou por base tal caráter de formação/fortalecimento de identidades.

Como nos lembra Yves Lacoste (1988), o ensino da geografia é, incontestavelmente, ligado à edificação do sentimento nacional. A história se reporta ao século XIX, período demarcado pela consolidação do Estado-nação e a difusão dos processos escolarização pela Europa. Na formação dos saberes a serem difundidos,

⁷⁸ “E quando o território é explorado e experimentado pedagogicamente pelas pessoas, passa a ser ressignificado pelos novos usos e interpretações. Ele se humaniza e acolhe com mais qualidade seus habitantes, que passam a reconhecer como parte deste lugar” (NOVA IGUAÇU, 2009, p.12).

⁷⁹ Relembremos da supracitada tese de Milton Santos (1996; 2000) que atribuí aos lugares hoje singularidades que tendem a se fortalecer tanto como resultado dos vetores distintos que neles se acumulam, quanto à maneira deles mesmos ressaltarem suas singularidades e vicissitudes (inclusive identitárias) frente ao intenso processo de padronização inerente aos fluxos da globalização.

paralelamente, mais importante que o ensino da língua e das noções matemáticas, era fundamental a imposição de determinados valores. Nessa esteira estavam a história (do vencedor, dos mitos, isto é, a apologia cronológica dos heróis nacionais) e a geografia (do lugar, isto é, o discurso sobre o objeto) (VLACH, 1989, p.47).

O ensino da geografia, da história e da língua se configurou, deste modo, num aparato educativo ferramental a fim de se criar a unidade do Estado-nação. O discurso perpassava pela história das fronteiras, um dos principais pilares de sustentação nacional, e, portanto, de produção identitária (VLACH, 1989, p.48).

Desta forma, tal como nos elucidava Marcelo Escolar, a própria história do pensamento geográfico também pode ser atribuída à história da organização estatal do território, ao passo que a mesma é fundamento ideológico e proposta de legitimação científica institucionalizada (ESCOLAR, 1996).

Longe de compararmos uma política à história de um campo disciplinar, o que queremos elucidar consiste em considerar que os saberes da geografia escolar, enquanto dotados de um discurso repleto de metáforas espaciais, sempre esteve ligado à formação/fortalecimento de identidades. Na história da disciplina geográfica observamos que os saberes eram orientados para esse claro fim de fortalecimento/formação identitária, notadamente na escala dos Estados-nação.

Assim, ao compreendermos que tanto a história da educação, quanto a da geografia escolar tiveram um papel central na conformação de identidades; no caso do Bairro Escola, as semelhanças residem no fato de este, em sendo uma concepção educacional, também ancorar o seu discurso no uso de metáforas de cunhos espaciais, tendo como o mesmo objetivo o estímulo ao fortalecimento/formação de vínculos identitários, porém, com algumas inflexões: reorienta-se a escala, mudam-se os atores, e mira-se o olhar para um universo espacial circunscrito (o bairro).

Considerações finais

Afinal, como se estabelece a relação entre a cidade e a educação?

A fim de responder a essa pergunta, a dissertação partiu da proposição de que tal relação é, antes de tudo, dialógica. Uma relação que pressupunha diálogo, não havendo maior peso para um lado em detrimento ao outro, é o cerne da natureza da relação cidade-educação.

O interesse em saber como a cidade atua enquanto locus de realização e geração de práticas educacionais reside justamente na hipótese que o confirma. Isto é: reconhecer que a cidade tem exercido um papel importante como contendora e inspiradora de processos ligados à educação. Porém, ao perguntarmos qual é o “papel” da cidade nessa dinâmica, se ela figura-se como “mero” palco ou atua de forma “ativa”, acabamos por suscitar um maior esclarecimento sobre o dialogismo proposto.

A cidade não é um palco neutro. Ela não é um espaço onde se realizam os processos educacionais sem que aí eles não sejam redimensionados. Sua materialidade e o seu conteúdo social exercem certo condicionamento sobre a dinâmica educativa e os atores a ela envolvidos.

Contudo, uma vez que a sua materialidade é inconsciente, a cidade também não é um agente. Uma leitura mais descuidada que remeta um “papel” ou um “protagonismo” à cidade poderia incorrer no erro de tratá-la como um “ente” (o que nos faria cometer o antigo equívoco em considerar a “primazia” do espaço).

Em verdade, os status propostos foram aqui desenvolvidos mais como metáforas a fim de se iluminar certa dinâmica da cidade (a referente à educação), do que notadamente caracterizar de maneira taxativa uma dada passividade ou atividade da urbe frente aos processos educativos.

Portanto, a pergunta sobre o papel que a cidade exerce sobre a educação deve ser respondida justamente à maneira de ressaltar o seu dialogismo: visto que não é agente, a cidade também não é um campo neutro, ela inspira e redimensiona práticas de educação, e, logo, incluí-la na agenda de investigações sobre a educação torna-se, hoje, essencial.

Dessa forma, partindo de um olhar desde a cidade, buscamos compreender a natureza dos fenômenos educacionais de maneira mais abrangente, reconhecendo, sobretudo, outros contextos nas quais eles se realizam e, simultaneamente, podem ser investigados.

Assim, incluir não só a cidade, como também o espaço na temática da educação, orientou-nos na formulação de nosso caminho. Em outras palavras, a hipótese de que os processos educacionais são dotados de uma espacialidade nos revelou que a peça-chave para se compreender a relação cidade-educação residia justamente no desvelamento de sua dimensão espacial.

Para alcançar esse intento, concentramos nossas análises abalizadas nas teorizações sobre as categorias de lugar e de cotidiano. Abordadas à luz de campos disciplinares diferentes, ambas as categorias foram articuladas no trabalho com o objetivo de oferecer subsídios para as discussões conseguintes. As suas escolhas apoiaram-se na ideia de que é no bojo da dimensão cotidiana do espaço que se geram, se desenvolvem, se realizam e se encerram as mais diversas práticas educacionais (e educadoras) que aqui nos interessaram.

Na certeza de que tratamos do espaço a partir da dimensão do lugar/cotidiano, dedicamos a primeira parte do trabalho à tarefa de elucidar diversos pontos acerca das categorias eleitas. Em síntese, observamos que o espaço, em sua dimensão cotidiana, é assim explorado por autores de matrizes teóricas e quiçá posicionamentos políticos distintos. Seja o lugar, alvo de distintas abordagens na geografia, ou o cotidiano, aqui explorado na obra de Michel de Certeau (visto sob a forma de um campo de tensões) e de Henri Lefebvre (com um caráter mais negativo, resultado de uma sociedade impactada por um constante processo de massificação), esta dimensão do espaço (vivido, praticado e usado) retoma hoje uma centralidade no debate sobre as práticas geradas nos contextos citadinos.

Ancorado nessas premissas, a estruturação do trabalho foi feita de maneira a elucidar algumas perspectivas possíveis da relação cidade-educação, além de revelar a natureza de algumas práticas educacionais geradas e realizadas na cidade. Deste modo, diluídos ao longo de dois capítulos, dividimos a dissertação em quatro temas.

O primeiro tema consistiu em debater o lugar da escola na cidade a partir de dois horizontes. No primeiro momento, a discussão partiu de uma premissa puramente locacional, ao passo em que o empenho esteve em demonstrar como que interesses políticos e paradigmas educacionais reorientaram a localização das escolas no interior das cidades brasileiras, em um recorte temporal que se estendeu do final do século XIX até o início do atual. Já no segundo, nos preocupamos em debater os impactos que o entorno tende a trazer para dentro das instituições escolares. Porém, evitamos cair em certos determinismos, ao reconsiderar os chamados “efeitos do lugar”, noção que foi basilar àqueles que desenvolveram trabalhos nessa temática.

O segundo tema se valeu do próprio título da dissertação. O seu propósito principal foi demonstrar os processos educacionais que são gerados “para além dos muros da escola”. Em maior parte desenvolvida no bojo dos movimentos sociais, a chamada “educação não formal” parte de um princípio ampliado de educação, o que nos levou a reconhecer a existência de múltiplos espaços educativos além da instituição escolar. Nesse sentido, a centralidade que a cidade assume quanto às práticas da educação não formal é notável, seja enquanto lócus de realização, seja na geração de práticas e saberes que, por vezes, se constroem a partir das próprias vicissitudes urbanas.

O terceiro tema buscou discutir a chamada “pedagogia urbana”, que se constitui num conjunto de práticas e saberes baseados no reconhecimento apriorístico que confere à cidade importância na educação dos indivíduos. A discussão intentou não só revelar a natureza dos saberes formadores da pedagogia urbana, mas também considerou os espaços nas quais eles são gerados, o que nos levou a reconhecer a sua estreita relação com a educação não formal.

O quarto tema perpassou por todo o desenvolvimento do último capítulo da dissertação. No início foram mostrados alguns apontamentos a respeito da ideia de que “a cidade educa” e de como isso sustentou o desenvolvimento das chamadas “Cidades Educadoras”.

Implantadas em diversos lugares no contexto ibero-americano, as políticas que configuram as cidades educadoras consistiram numa planejada apropriação de parcelas da cidade objetivando o estabelecimento de novas práticas educacionais (o intento

pedagógico claro fez-nos passar a chamar as práticas de educadoras). De conceito, a cidade educativa se tornou política, esse foi o caminho trilhado pelas chamadas “Cidades Educadoras”, e que, por sua vez, subsidiou a criação do projeto que se configurou como alvo de nossas análises: o “Bairro Escola”.

Ao contrário das Cidades Educadoras, o Bairro Escola tem em sua raiz uma circunscrição espacial bem definida, ao passo que o seu próprio nome evoca singularidades e direta relação com a esfera do sensível. As vicissitudes de cada bairro são, assim, utilizadas como mote notadamente educador, o que nos leva a concluir que, no exemplo de Nova Iguaçu (imbuído de uma estrutura urbana extremamente fragmentada), o fortalecimento de identidades locais se configurou como o objetivo norteador do Programa, elemento que foi passível de se desvelar quando analisamos o raciocínio espacial implícito em sua concepção.

Antes de terminarmos, entretanto, reconhecemos que nos ausentamos de responder a pergunta: *afinal, a cidade educa (por si)?*. Entretanto, à maneira de uma última (e melhor) elucidação a reconfiguramos para assim indagarmos: *“a cidade precisa ser educada para se tornar educadora?”*.

A concepção de que a cidade pode ser educadora, ampara-se, acima de tudo, na prática discursiva que ressalta a dimensão educacional da urbe. Há que se reconhecer, entretanto, que tanto as Cidades Educadoras, quanto o Bairro Escola exibem um conjunto de práticas que se empenham em dinamizar o potencial educador que já lhe é apriorístico.

Se há um potencial educador *à priori*, nos foi aqui notável a maneira com a qual eles se traduzem sob a forma práticas educativas (e educadoras) geradas no seio das cidades. Seja a educação não formal, na pedagogia urbana, ou em qualquer outra modalidade de educação, vimos aqui que a cidade já possui em si um caráter de contendor de outros equipamentos e processos educativos mais (o que logicamente inclui a própria instituição escolar).

Portanto, façamos uma lembrança à primeira citação aqui aludida, pois, conforme nos lembra o veneziano Marco Polo: *“jamais se deve confundir uma cidade com o discurso que a descreve”*. E nesse caso, há que se considerar que a cidade já era educativa bem antes de (ser disciplinada para) se tornar educadora.

Por fim, compreendemos que a inserção desta pesquisa no campo da ciência geográfica foi determinante para o desenrolar do trabalho. Isto não significou nos abster do necessário diálogo com outras disciplinas, a fim de possibilitar um melhor conhecimento das diferentes realidades sociais existentes. O trabalho trouxe, assim, um amplo apoio em temas e conceitos compartilhados com a sociologia e, principalmente, com a educação.

Mesmo que à título de nota, devemos reiterar que concebido no seio da Geografia e Ensino este trabalho foi construído amparado no pressuposto que uma investigação geográfica que aborde a temática da educação não precise se ater necessariamente às discussões pertinentes à educação geográfica. A pergunta que se faz ao fenômeno que define o percurso a se seguir, e não o fenômeno que tem de aprisionar o olhar que se quer ter. E aqui o nosso olhar se focou em tornar inteligíveis os caminhos para a compreensão da educação na cidade.

Referências Bibliográficas

ABREU, M. A. A cidade da geografia no Brasil: percursos, crises, superações. In: OLIVEIRA, L. L. (Org.). **Cidade: História e Desafios**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2002.

ABREU, M. A. Pensando a cidade no Brasil do passado. In: CASTRO, I. E.; CORRÊA, R. L.; GOMES, P. C. C. (Org.). **Brasil: Questões atuais da reorganização do território**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996, p. 145-184.

ALVES, F.; FRANCO, C.; RIBEIRO, L. C. Q. Segregação Residencial e Desigualdade Escolar no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. (Org.). **A cidade contra a Escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008, v. 1, p. 91-118.

ALVES, F. **Escolhas Familiares, Estratificação Educacional e Desempenho Escolar: quais as relações?** Rio de Janeiro, v. 53, p. 447-468, 2010.

ARROYO, M. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E.; ARROYO, M. & NOSELA, P. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-80. (Col. Questões da Nossa Época, 19).

BAIRRO-ESCOLA: O Desafio de Trabalhar em Rede (29/08/07) Disponível em: <http://aprendiz.uol.com.br/content/frohespest.mmp>. Acesso em: 20 de novembro de 2011.

BERNARDES, J. A. A questão urbana na metrópole e os movimentos sociais: algumas considerações. In: Cátia Antônia da Silva; Desirée Guichard Freire; Floriano José Godinho de Oliveira. (Org.). **Metrópole: Governo Sociedade e Território**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006, v. 1, p. 223-236.

BERNETT, J. T. Ciudades Educadoras: Bases Conceptuales. In: ZAINKO, M. A. (Org.). **Ciudades educadoras**. Curitiba: Editora da UFPR, 1997, p. 13-32.

BORDIEU, P. Efeitos de lugar. In: Cátia Antônia da Silva; Desirée Guichard Freire; Floriano José Godinho de Oliveira. (Org.). **A Miséria do mundo**. Petrópolis, Ed.Vozes, 1997.

BORDIEU, P.; PASSERON, P. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro. Petrópolis. Vozes. 5. ed. 2012.

BRANDAO, Z.; MANDELERT, D.; DE PAULA, L. **A Circularidade Virtuosa**: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 35, n.126, p. 747-758, 2005.

BRARDA, A.; RÍOS, G. Argumentos e estratégias para a construção da cidade educadora. In: GADOTTI, M.; PADILHA, P. R. e CABEZUDO, A. (Orgs.). **Cidade Educadora**: princípios e experiências. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Cidades Educadoras (AL), 2004.

BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Educação e Cidadania**: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez, 2010.

CABEZUDO, A. Cidade Educadora: uma proposta para os governos locais. In: GADOTTI, M.; PADILHA, P. R. e CABEZUDO, A. (Orgs.). **Cidade Educadora**: princípios e experiências. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Cidades Educadoras (AL), 2004.

CARDOSO, C. A. A. **Escola e modernidade no Brasil e na Espanha (1910-1930)**. Territorio, ciudad, educación. Barcelona: Apec, 2007, v. 1, p. 177-196.

CARDOSO, C. A. A. **O lugar da escola na cidade**: a escola normal da Parahyba no início do século XX. Terra Livre, v. 1, p. 119-134, 2007.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

CARLOS, A. F. A. **O Espaço Urbano**. Novos escritos sobre a cidade. São Paulo: Editora Contexto, 2004. v. 1. 154 p.

CASTELLAR, S. M. VANZELLA. Lugar de Vivência: a cidade e a aprendizagem. In: GARRIDO, M. (Org.). **La espesura del lugar**: Reflexiones sobre el espacio en el

mundo educativo. Santiago: Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009, p. 37-56.

CAVALCANTI. L de S. Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática do ensino. In: ROSA, D.E.G. et al. **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: E.V., 2006, p.27-50.

CAVALCANTI. L de S. **O lugar como espacialidade na formação do professor de Geografia**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 1, p. 1-18, 2011.

CAVALCANTI. L de S.; MORAIS, E. M. B. de . **A cidade, os sujeitos e suas práticas espaciais cotidianas**. In: CAVALCANTI, L. S. ; MORAIS, E. M. B. de (Org.). **A cidade e seus sujeitos**. Goiânia: Editora Vieira, 2011, v. 01, p. 13-30.

CAPEL, H. La definición de lo urbano. In: **Estudios geográficos**. n.138-139. 1975. p. 265 – 301.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1: artes do fazer**. Petrópolis : Vozes, 1994.

CID, G. da S. V. **Segregação urbana e segmentação escolar: efeitos do lugar num equipamento público no interior de um condomínio fechado no bairro da Barra da Tijuca**. 2009. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) - Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2009.

CORREA, R. L. A. **Trajetórias Geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. v. 1. 302p .

CORREA, R. L. A. **Reflexões Sobre Paradigmas, Geografia e Contemporaneidade**. Revista da ANPEGE, v. 7, n. 1, número especial, p. 59-65, out. 2011.

COSTA, B. M. F. **Crianças e suas Geografias: processos de interação no meio técnico-científico-informacional**. 2010.

COSTA, M. **Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal**. Revista Brasileira de Educação (Impresso), v. 13, p. 455-469, 2008.

CRISTÓVÃO, A. C. **A Vizinhança Importa**: desigualdades e educação no morro do Cantagalo. 2009. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) - Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional - UFRJ, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2009.

DIMENSTEIN, G. Bairro-escola: uma experiência de reaprendizado na rua. In: PINSKY, J. (Org.). **Práticas de cidadania**. São Paulo: Contexto, 2004.

DIMENSTEIN, G. ENTREVISTA: Gilberto Dimenstein. Disponível em: <http://www2.brasilprev.com.br/Empresa/Noticias/Paginas/EntrevistaGilbertoDimenstein.aspx>. Acesso em: 20 de novembro de 2011.

ESCOLAR, M. **Crítica do discurso geográfico**. São Paulo, Hucitec, 1996.

FLETCHER, P. R. **À procura do ensino eficaz**. Ministério da Educação e Cultura, Rio de Janeiro, 1998.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1996.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5. ed, São Paulo, Cortez, 2001.

GADOTTI, M.; PADILHA, P.R. Escola Cidadã, Cidade Educadora: projeto político-pedagógico e práticas em processo. In: GADOTTI, M.; PADILHA, P. R. e CABEZUDO, A. (Orgs.). **Cidade Educadora**: princípios e experiências. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Cidades Educadoras (AL), 2004.

GARRIDO, M. P. (Org.). **La espesura del lugar**: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo. Santiago: Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano. 2009.

GARRIDO, M. P. El lugar donde Brota Agua desde las Piedras: una Posibilidad para Comprender la Construcción Subjetiva de los Espacios. In: GARRIDO, M. (Org.). **La**

espesura del lugar: Reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo. 1 ed. Santiago: Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009, p. 103-128.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e cultura política.** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Movimentos sociais e educação.** São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Educação não formal e o educador social:** atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GONZÁLEZ, F.C. Geografía del Espacio Escolar: Desplazamientos, Acomodaciones y Búsquedas desde la Experiencia del Lugar. In: GARRIDO, M. (Org.). **La espesura del lugar:** Reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo. Santiago: Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009, p. 23-35.

HOLZER, W. **O Conceito de Lugar na Geografia Cultural - humanista:** uma contribuição para a geografia contemporânea. GEOgraphia (UFF), UFF/EGG, Niterói, RJ, v. 5, n.10, p. 113-123, 2003.

LACOSTE, Y. **Geografia:** isso serve, em primeiro lugar para fazer a guerra. Campinas: Papirus, 1988.

LAGO, L. C. **Desigualdades e segregação na metrópole:** o Rio de Janeiro em tempo de crise. Rio de Janeiro: Revan/Observatório-IPPUR/UFRJ-FASE, 2000. v. 1. 240p .

LEFEBVRE, H. **Le Retour de la Dialéctique:** 12 Mots Clefs pour le Monde Moderne. Paris: Messidor/ Editions Sociales, 1986, p. 159-173.

_____. **A vida cotidiana no mundo moderno.** São Paulo: Ática, 1991.

_____. **A Revolução Urbana.** Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1999.

_____. **O direito à cidade.** São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Espaço e política.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LOPES, J. J. M. Reminiscências na paisagem: vozes. discursos e materialidades n configuração das escolas na produção do espaço brasileiro. In: LOPES, J. J. M.;

CLARETO, S. M.. (Org.). **Espaço e Educação:** travessias e atravessamentos. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007 , p. 73-98.

MARQUES, R. **A Escola Numa Perspectiva Espacial.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil, 2007.

MASSEY, D. Um sentido global do lugar. In: Arantes, O. (org.) **O espaço da diferença.** Campinas : Papirus. 2000 (1991).

MASSEY, D. **Pelo espaço:** uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MCFARLANE, C. The city as a machine for learning. In: **Transactions of RGE Institute of British Geographers.** N. 36. Royal Geographical Society, 2011. P.360-376.

MOCELLIM, A. D. A comunidade: da sociologia clássica à sociologia contemporânea. In: **Plural,** Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP. São Paulo, v. 17, n. 2, p.105-125, 2011.

NOVA IGUAÇU, Prefeitura da Cidade de. **Atlas Escolar da Cidade de Nova Iguaçu.** Nova Iguaçu, 2004.

_____. **Bairro-Escola:** fazendo de Nova Iguaçu uma cidade educadora. Encarte. Nova Iguaçu: 2006.

_____. **Programa Bairro Escola:** Propostas de Universalização de Políticas e Práticas Pedagógicas de Educação Integral. Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu, Secretaria Municipal de Educação, Departamento de Políticas e Práticas Pedagógicas. v. n. 1, 2009.

_____. **Site Bairro-Escola.** Disponível em: <http://www.bairroescola.novaiguacu.rj.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?tpl=home>. Acesso em: 23 de Março de 2012. COORDENAÇÃO GERAL DO BAIRRO-ESCOLA. Manual de Gestão do Programa Bairro-Escola. Nova Iguaçu: 2006.

OLIVEIRA, A. de; RODRIGUES, A. O. **Industrialização na periferia da região metropolitana do Rio de Janeiro: novos paradigmas para velhos problemas.** Semest. Econ. vol.12 no.espe.24, Medellín, 2009.

PINTO, A. L. **Urbanismo na fragmentação: a resposta do Bairro-escola.** Rio de Janeiro: PTKI Livros, 2008.

RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. (Orgs.). **A cidade contra a Escola?** Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008. v. 1. 367p .

RIBEIRO, L. C. Q.et al (Orgs.). **Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares.** Rio de Janeiro: Editora Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010. 334p.

RIBEIRO, L. C. Q. ; KOSLINSKI, M.C. **A Cidade Contra a Escola?** O Caso do Município do RJ. Rio de Janeiro: Revista Contemporânea de Educação, v. 4, p. 351-378, 2009.

RIBEIRO, L. C. Q.et al. A Metropolização da questão social e as desigualdades de oportunidades educacionais no Brasil. In: RIBEIRO, L. C. Q. et al (Orgs.). **Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares.** 1ed. Rio de Janeiro: Editora Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010, p. 33-66.

RICHTER, D. **O mapa mental no ensino de Geografia: concepções e propostas para o trabalho docente.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. 270p.

SANTOS, C. N. F., et al. **Quando a rua vira casa.** São Paulo: Projeto Arquitetos associados, 1985.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo; Hucitec, 1996.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

SEABRA, O. C. de L. A Insurreição do uso. In: MARTINS, J. de S. **Henri Lefebvre e o retorno à dialética**. São Paulo: Hucitec. 1996, p.71-86.

SEPÚLVEDA, U. Vidas y Cuerpos Despojados del Lugar: La Espacialidad Propuesta por el Mundo Escolar. In: GARRIDO, M. (Org.). **La espesura del lugar**: Reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo. Santiago: Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009, p. 85-100.

SILVA, R. T. da. **Escola, favela e favale-escola**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, 2010.

SOARES, C. Z. **Segregação residencial, capital social e desigualdades educacionais no Rio de Janeiro**. 2009. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) - Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2009

SOARES, M. T. S. Conceito Geográfico de Bairro e Sua Exemplificação na Cidade do Rio de Janeiro. In: BERNARDES, L. M. C.; SOARES, M. T. S. **Rio de Janeiro: Cidade e Região**. Rio de Janeiro: Biblioteca Carioca, 1990.

SODRÉ, M. **Reinventando a Educação**: Diversidade, Descolonização e Redes. Rio de Janeiro: Editora Vozes. 2012. 280 p.

SOUZA, M. A. **Movimentos sociais, educação e cidadania: possibilidades de novas territorialidades**. In: KATUTA, M. A.; DA SILVA, W. R. (Org.). **O Brasil frente aos arranjos espaciais do século XXI**. Londrina: Humanidades, 2007, v. 1, p. 219-240.

SOUZA, M. L. de. '**Espaciologia**': Uma objeção (crítica aos prestigiamentos pseudo-críticos do espaço social). Terra Livre, v. 10, p. 21-45, 1988.

_____. **O bairro contemporâneo**: Ensaio de abordagem política. Revista Brasileira de Geografia, v. 51, n.2, p. 139-172, 1989.

_____. O papel da educação no combate a violência urbana no Brasil. In: ZAINKO, M. A. S. (Org.). **Cidades educadoras**. Curitiba: Editora da UFPR, 1997, p. 91-103.

_____. **Mudar a cidade**: uma introdução crítica ao planejamento e gestão urbanos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **A prisão e a ágora:** Reflexões em torno da democratização do planejamento e da gestão das cidades. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

_____. A cidade, a palavra e o poder: Práticas, imaginários e discursos heterônomos e autônomos na produção do espaço urbano. In: CARLOS, A. F. A.; SOUZA, M. L. de; SPOSITO, M. E. B.(Org.). **A produção do espaço urbano:** Agentes e processos, escalas e desafios. São Paulo: Contexto, 2011, v. 1, p. 147-166.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar.** São Paulo, Difel, 1980.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia:** um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica.2005.

VLACH, V. R. F. Ideologia do nacionalismo patriótico. In: OLIVEIRA, A. U. de (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia.** São Paulo: Contexto, 1989, p. 39-46.

WAQCUANT, L. **Os condenados da cidade:** estudos sobre a marginalidade avançada. Rio de Janeiro; Revan; FASE, 2001.

WAQCUANT, L. O que é Gueto? Construindo um conceito sociológico. In: **Revista Sociol. Polít.**, 23, PP.155-164, 2004.