

A PERCEPÇÃO NA CIDADE EDUCADORA: POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO URBANA PAUTADA PELO SENSÍVEL

Cássia Marques Esteves¹
Marili Moreira da Silva Vieira²

RESUMO

O presente artigo objetiva tecer relações entre formulações filosóficas acerca da percepção humana e as concepções sociológicas e urbanísticas acerca do potencial educativo da Cidade. Estas relações serão observadas de maneira mais aproximada no que diz respeito à percepção humana como potência na Cidade Educadora. Para tanto, se utilizará, majoritariamente, os conceitos de Deleuze e Guattari e Santaella relativos à percepção, as contribuições Merleau-Ponty e Morin sobre educação, as concepções de Harvey e Lefebvre sobre cidade e os documentos da Associação Internacional de Cidades Educadoras. Avaliam-se algumas possibilidades férteis do uso da percepção no estreitamento da relação cidade-educação, de forma a beneficiar ambos os campos.

Palavras-chave: Percepção, Cidades Educadoras, Educação, Urbanismo.

INTRODUÇÃO

Estamos em pleno século XXI e, superado o sentimento de contentamento e esperanças causadas pelas utopias científicas do século passado, percebemos que estas não cumpriram em sua totalidade a promessa de paz, prosperidade e progresso incessante, assim como deixaram muitas lacunas em aberto no tocante ao entendimento de nossa condição individual, social e humana. Atualmente, a humanidade segue tendo que lidar com questões relativas à fragmentação do território, à desigualdade social, ao individualismo, à luta de classes e à inseguranças pessoais crescentes, características que dificultam a vida em sociedade, necessária ao ambiente cada vez mais povoado da cidade.

¹ Mestranda do Curso de Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie – SP, cassiamesteves@gmail.com;

² Orientadora do Curso de Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie – SP, marili.vieira@mackenzie.br

A ambiência contemporânea é lida, na perspectiva da educação, como um grande desafio para a formação das novas gerações, uma vez que a educação é um instrumento fundamental para as mudanças de paradigmas e comportamentos da sociedade. Neste sentido, o teórico Jacques Dolors enuncia e enumera o Aprender a Viver Juntos como o maior desafio da educação para o Século XXI. (DELORS, 1999)

Sob a luz de que ensinar a viver em sociedade conta entre os principais objetivos da educação, surge, ao longo das últimas décadas, a articulação de ideias a respeito das possibilidades e interferências dos ambientes educacionais quanto a formação cidadã³ e, mais recentemente, sobre a interferência do território no processo formacional do indivíduo⁴.

Os discursos que se articularam a partir desta temática vêm norteados políticas públicas de relevância tanto na escala local quanto global, que questionam a educação e os ambientes educacionais tradicionais e discutem o espaço físico e social da educação na sociedade contemporânea. Como exemplo, o movimento “Cidades Educadoras” e as políticas educativas difundidas pela UNESCO, que fomentaram ações inovadoras em diversos países. Ambos os exemplos refletem uma linha do pensamento educacional que defende a ideia de que a escola deve estar integrada ao ambiente social e territorial em que se insere, viabilizando o diálogo entre os diversos atores sociais, indivíduos e instituições, como caminho viabilizador da formação para a sociedade visando os saberes necessários à contemporaneidade.

Seguindo uma linha que vai ao encontro destas discussões, defende-se que aspectos como solidariedade, cidadania, liberdade e criticidade, são importantes para o bem estar e para o convívio social, sendo estes, portanto, elementos essenciais ao processo formacional do indivíduo. (MORRIN, 2015)

Viver em sociedade requer do indivíduo a obtenção de conhecimentos por meio de experiências formais, não formais e informais (MORRIN, 2015). Sob esta perspectiva, a integralidade da educação deve prover a este o contato com os saberes contemporâneos, possibilitando-o exercer de forma autônoma sua liberdade, garantindo atuação ativa e crítica no meio em que está inserido.

³ Ao exemplo dos estudos desenvolvidos por KOWALTOWISKI, D em “Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino.” São Paulo: Oficina de textos, 2011.

⁴ O movimento Cidades Educadoras pode ser compreendido como um grande esforço global nessa direção. “Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras”. Lisboa: Cidade Educadora, 2008.

Como lugar de formação, o ambiente educacional deve proporcionar espaços adequados a vivências, experiências e ao desenvolvimento do indivíduo em contato com os diversos conhecimentos, assim, quanto mais ricas as possibilidades de espaços, maiores e mais férteis os cenários desenvolvidos a partir dos saberes adquiridos. Neste sentido, o edifício educacional como enclave, capaz de prover sozinho todas as ambiências necessárias para formação e ensino da vida em sociedade, como vem sendo apresentado ao longo dos últimos séculos, não cumpre o seu propósito no cenário contemporâneo

Assim, a ideia de espaço urbano educacional surge, em meio a discussão, como alternativa próspera ao obsoleto enclave fortificado do espaço educacional tradicional, uma vez que a experiência urbana apresenta características perceptivas únicas, plurais e diversas, constituindo um fator educativo e formativo de importância, apto a responder com mais inteireza a contemporaneidade, uma vez que fornece estímulos e possibilidades inessáveis, ampliando a aprendizagem sensível.

O sistema perceptivo humano é elemento de estudo recorrente em artigos, capítulos de livros e palestras nos mais diferentes meios e campos acadêmicos. Os neurocientistas e neurofisiologistas buscam demonstrar de forma mais enfática e por meio de pesquisas laboratoriais e equipamentos de ponta, como o cérebro humano processa as informações e estímulos fornecidos pelo meio. Já os filósofos questionam e formulam acerca da linguagem perceptiva humana. De educadores e psicólogos à empreendedores e coachings, muitos buscam as possíveis aplicabilidades das questões elaboradas relativas ao *precepto* em suas áreas específicas de atuação.

Alinhado com as questões contemporâneas acima mencionadas, o artigo objetiva tecer relações entre formulações filosóficas acerca da percepção humana e as concepções sociológicas e urbanísticas acerca do potencial educativo da Cidade. Estas relações serão observadas de maneira mais aproximada no que diz respeito à percepção humana como potência educativa urbana. Para tanto, se utilizará, majoritariamente, os conceitos de Deleuze e Guattari e Santaella relativos à percepção, as contribuições Merleau-Ponty e Morin sobre educação, as concepções de Harvey e Lefebvre sobre cidade.

METODOLOGIA

Metodologicamente, este artigo se utilizará da revisão bibliográfica para analisar as relações entre educação, cidade e percepção, conjugando-as com a apropriação teórica afeita a esta reflexão. Considerando, São Paulo, oitava maior metrópole do mundo e polo cultural e econômico brasileiro, o artigo a tem como caso referencial, analisando-a de maneira pormenorizada.

Como conclusão, pretende-se ampliar a discussão a respeito das possibilidades da percepção humana quando relacionada à ocupação urbana e, assim, corroborar para a praxis e poiesis no tocante à políticas públicas, articulação de movimentos sociais e projetos urbanísticos e educacionais voltados ao sensível da educação urbana democrática. Como objetivo específico e conclusão final, pretende-se apontar caminhos possíveis de forma mais prática para se estreitar as relações elaboradas ao longo do texto na cidade de São Paulo e em outras centralidades urbanas.

A PERCEPÇÃO HUMANA E A EDUCAÇÃO

Dos elementos formadores da percepção humana, Deleuze e Guattari destacam os conceitos de *percepto* e *perceptuum*, sendo o primeiro denotativo da autonomia da obra sobre o artista e o espectador, e o segundo referente a percepção do espectador em relação ao primeiro. Para elaborar o conceito de *percepto*, os autores discorrem sobre as condições de permanência e sustentação próprias da arte, ou seja, sua característica de conservar-se no mundo e de conservar-se em si própria.

A conservação mantém uma relação de dependência tanto com o suporte que compõe a obra (materiais físicos), quanto com o “bloco de sensações” elaborado por meio de perceptos e afectos presentes na composição. Somente a combinação perfeita⁵ destes dois objetos em seu estado de interdependência, seria capaz de dar autonomia à obra: fazer com que o composto mantenha-se autônomo, independente, conserve-se em si mesmo.

⁵ A palavra “perfeito” segue aqui a concepção de Milton Santos ao descrever Objetos Perfeitos: “Assim, podemos conceber a totalidade como um todo de “essências” e como um todo de “essências”, simultaneamente. O todo de essências, ainda irrealizado, é formado por Objetos Perfeitos. A palavra objeto é aqui empregada na acepção que geralmente lhe dão os sociólogos, compreendendo tudo o que existe no mundo da concreção e no mundo da representação do imaginário. A palavra perfeito se aplicará aqui, a essas entidades, esses objetos, para considerá-los como plenos, isto é, com a plenitude de ser ou, em outras palavras, com um máximo de potência, um absoluto.” (SANTOS, Milton. 2017)

Ao descrever o “bloco de sensações”, os autores enfatizam seu contraste com a memória, que é vista como uma monumento ao passado. Neste sentido, o bloco de sensações poderia se utilizar da memória como base do vivido, mas, para se conservar, esta base precisaria, necessariamente, transgredir, metamorfosear, fabular o vivido, afim de extrair dele o composto essencial, seu devir presente. O meio com que cada artista transmuta memória em *percepto* numa obra, é denominado estilo.

A territorialização é abordada como exemplo inaugural da arte em seu aspecto transformador do presente ao passo que também é expressão latente daqueles que o ocupam, criam e são criados pelo habitat. As chamadas “endo-sensação” e “exo-sensação” presentes na apropriação do espaço pelo corpo na emergência de se tirar novas causas e finalidades do corpo-espaço-tempo (presentes como primórdio na relação território casa), já é arte, e se faz presente em todas as suas vertentes.

Tal emergência se relaciona estreitamente com a ideia de *affordance* proposta por Gibson, que compreende que a vida evolui na emergência de tirar vantagens daquilo que o ambiente tem a oferecer (GIBSON in SANTAELLA, 2012). Seria a emergência da imposição do *percepto* (forasteiro) sobre o humano mediado pela obra de arte, a responsável por formar nosso processamento perceptivo, e, com isso, moldar nossa capacidade de percepção do mundo por meio do *affordance*?

Se se considera uma resposta positiva a esta questão, há de se admitir que o campo perceptivo tem importância fundamental, pode-se dizer até mesmo, primordial, no processo de aprendizagem humano. Uma vez que o *perceptuum* é compreendido como ligação entre o mundo interior (percepção) e exterior (*percepto*) e a arte é a mediação entre estes dois campos, poderia, para mais, compreender a arte como aspecto fundamental para a formação humana.

Merleau-Ponty notou a importância das questões específicas e singulares do perceptual para a existência humana e formação de conhecimento. O endo e exo sensível, para esse autor, tem como ponto de partida a abertura do humano para o meio que o circunda por meio da relação corpo-espaço-tempo (MASINI, 2010). O fenômeno, como objeto da percepção humana, tem no corpo o veículo perceptivo; no espaço, tem sua base (como uma pintura tem a tela), campo conhecido no qual se dá o fenômeno; e no tempo, a retomada de passado e abertura para o futuro, no qual as conexões acessam novas perspectivas.

A identificação de tal importância para o desenvolvimento humano, leva o autor a discutir como se pode inserir o perceptual no processo educativo e formativo do homem. A busca corroborou para o estudo da fenomenologia como possibilidade de exploração do mundo e superação da oposição sujeito-objeto própria da ciência.

A inserção da subjetividade humana no campo científico é trabalhada de forma distinta ao conceito primordial de fenomenologia proposto por Edmund Husserl uma vez que Merleau Ponty considera-a (a subjetividade humana) um saber inerente ao corpo, identificando-a como “pré-emocional, pré-categorial, faz reencontrar o corpo presente e total, aquele que não é um fragmento ou feixe de funções, mas um entrelaçamento de percepções (ou sentidos) e de dinamismo” (MASINI, 2010, p.17).

Pode-se dizer que as considerações de Masini a respeito do pensamento de Merleau-Ponty aproximam a filosofia existencialista da fenomenologia, sendo o existencialismo voltado à teoria, enquanto a fenomenologia se aprofunda no método.

Se levarmos em conta a importância da percepção no processo de aprendizagem, tem-se no espaço⁶, o suporte no qual os objetos se apresentam para o sistema perceptivo. Neste sentido, o espaço de aprendizagem ganha importância na discussão educacional. Para além disso, o espaço da cidade, onde a vida urbana se dá, está inserido no contexto geral de tal suporte, se apresentando como um campo fértil para analisar as relações perceptivas possíveis em seu contexto educacional.

CIDADES QUE EDUCAM

Como visto anteriormente, o ambiente da cidade constitui, por si só, um cenário de aprendizagem. Esta afirmação entende que é na cidade que se dão as ações humanas de caráter individual e coletivo que pressupõem, necessariamente, a assimilação de valores educativos ou ‘deseducativos’, pois nenhuma ação humana tem caráter neutro para o desenvolvimento daqueles que a presenciam. (POZZO in CIDADES EDUCADORAS, 2013, p.24)

Entretanto, é possível que uma cidade seja ‘intencionalmente’ educadora, de ‘função’ educadora, se compreender a educação como eixo estruturador das políticas públicas, afim de propulsionar os impactos positivos das ações humanas nas pessoas e

⁶ Espaço compreendido como “conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações”, conceito elaborado e discutido em Milton Santos (2017).

nos espaços públicos, explorando as potencialidades destas ações para o progresso pessoal e social dos habitantes.

Para isto, preocupações educativas, antes centralizadas em instituições designadas especialmente para resolvê-las, devem ser colocadas numa perspectiva coletiva, passando a nortear as demais funções da cidade (econômica, social, política e de prestação de serviços), estendendo a missão educativa para cidadãos e governo.

A ideia de cidade ‘intencionalmente’ educadora é formulada pelo Movimento Cidades Educadoras, que ganha notoriedade a partir do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona (Espanha) em 1990 e reuniu intelectuais de diversas áreas e políticos de diferentes países, tendo, como principal expoente, o pacto entre um grupo de cidades, que visava, através de um conjunto de princípios, definir a proposta de educação dos habitantes como articuladora de políticas públicas a serem desenvolvidas pelos municípios.

Os princípios foram anunciados pela Carta das Cidades Educadoras, que teve sua versão final aprovada no III Congresso Internacional, em Bolonha (Itália), 4 anos após a primeira edição do evento. Nesta ocasião, as cidades signatárias se comprometeram a desenvolver políticas que viessem corresponder aos 20 princípios sinalizados pelo documento.

O conjunto de princípios aponta para a configuração de uma cidade: democrática, que evite a exclusão motivada pela raça, sexo, cultura, idade, deficiência, condição econômica ou outros tipos de discriminação; colaborativa, estimulando a participação dos cidadãos no projeto coletivo, a partir das instituições e organizações civis e sociais ou de outras formas de participação espontânea; integral, em que a educação é compreendida em um contexto amplo de qualidade de vida, de justiça social e de promoção dos seus habitantes; múltipla, pressupondo uma oferta de espaços, equipamentos e serviços adequados ao desenvolvimento social, moral e cultural; e inclusiva, considerando todas as gerações que a habitam. (CIDADES EDUCADORAS, 1994, p.2 e 3). A proposta inovadora de interação entre cidade e educação surge na sociedade contemporânea, como possibilidade de resposta as complexidades impostas pelo cenário pós-moderno.

Tais complexidades decorrem, em grande parte, da globalização e evolução tecnológica das últimas décadas, que causou uma grande mudança na forma como nos comunicamos e nos conectamos uns aos outros e com a relação espaço-tempo (BAUMAN, 2001). Ao analisar o cenário contemporâneo, o filósofo e conselheiro da

educação na Catalunha, Joan Manuel del Pozo, identifica mudanças qualitativas próprias do cenário pós-moderno, dentre elas, a crescente digitalização de processos manuais e progressiva virtualização da existência; a mercantilização do espaço urbano; o bombardeio de imagens publicitárias que se recebe diariamente; a espetacularização da vida na cidade; e, por fim, o autor cita o individualismo e a competitividade, que geram cada vez mais o medo do outro e da cidade, interpretando a vida urbana como um risco e reclamando por proteção constante, o que acaba por gerar segregação e exclusão nos espaços públicos e afastar as pessoas da cidade.

O contexto anunciado é, para o sociólogo e filósofo polonês Zygmunt Bauman, reflexo da modernidade líquida⁷, que por ser imediatista e carente de referências seguras e sólidas, não gera o interesse pelo acúmulo de conhecimento a longo prazo, causa e efeito de mudanças consideráveis na forma como se consome informação e, por consequência, nas dinâmicas de aprendizagem. Como expoente deste contexto é possível citar o consumo de informação através mídias digitais e aplicativos de conversa, que trouxeram o fenômeno da proliferação de notícias falsas (fake-news) e informações incoerentes, sem fontes confiáveis. Uma forma rápida, entretanto, inconsistente, de troca de informações que reflete o imediatismo causado pelo intenso fluxo de mensagens e facilidade de acesso à internet.

Como forma de conter o avanço deste cenário agressivo e adequar cidade e educação às novas dinâmicas sociais, alguns autores passam a compreender a educação como propulsora da formação de cidadania, e o espaço público como lugar de configuração física e exercício da cidadania. Assim, cidade e educação são vistos como férteis e propulsores campos de mudança social, capazes de interferir nos distúrbios da sociedade pós-moderna e corroborar na construção de uma condição mais sustentável de existência humana.

Sob esta perspectiva, a força positiva do ambiente urbano se dá pela sua dimensão comunitária e capacidade de criar espaços múltiplos e relações sócias democráticas, que estimulem a identificação simbólica para com o outro. Por outro lado, a força da educação se dá pela potencialidade de formação enriquecedora e integral do ser humano, através da construção de laços, memórias e diálogos que se estendem por toda a vida, deixando de ser uma mera ferramenta de profissionalização para tornar-se motor da cidadania.

⁷ Zygmunt Bauman, *l'educació em la modernitat líquida*, Ed. Arcàdia, Barcelona, 2007.

Para que isso ocorra, o Movimento Cidades Educadoras evidencia a necessidade de a educação ultrapassar o caráter puramente escolar, de ensino formal, e reconhecer a importância educacional dos ambientes não formais de educação, principalmente do espaço urbano, num processo de redesenho constante de seus conteúdos e de apropriação gradual do território.

Se quisermos que a escola continue a cumprir a importantíssima função determinada pela sociedade de educar as novas gerações [...] será preciso que, por um lado, o conjunto do sistema educativo se envolva no tecido social da cidade [...]; e por outro lado, é necessário que essa mesma sociedade assuma a sua responsabilidade educativa, e que cada um dos agentes seja consciente de sua quota de responsabilidade. E, para além disso, é importante também, que a cidade entenda e assuma que a educação é um elemento estratégico imprescindível para seu desenvolvimento harmónico e democrático. (GÓMEZ-GRANELL; VILA, 2003, p.17)

Neste contexto, surge o termo Escola Cidadã, para designar a introdução do componente cidade na estruturação da escola, que passa, nesta proposta, a integra-la espacial e socialmente. Os espaços da cidade: suas ruas, calçadas, serviços, rios, parques, vegetações, edifícios religiosos e todos os demais elementos urbanos são apropriados pela comunidade educadora. “A escola deixa de ser um lugar abstrato para inserir-se definitivamente na vida da cidade e ganhar, com isso, nova vida. A escola se transforma num novo território de construção da cidadania”. (GADOTTI, 2006, p.2)

Concomitantemente, a cidade, através de políticas públicas e ações locais, deve requalificar a convivência urbana - seguindo os princípios apontados pela Carta – afim de garantir uma cidade plena em todas as suas funções e, principalmente, em sua função educativa, para que os espaços públicos se tornem, de fato, espaços voltados a educação e formação de cidadania. Cria-se, assim, uma relação mútua:

Neste fazer as cidades em toda a sua plenitude, com participação dos habitantes, encontra-se a melhor educação possível- incluindo a formal: são estas as que se tornam plenamente educadoras; por outro lado, é na educação – não só na formal – dos cidadãos para a plena cidadania que está o gérmen da melhor cidade pensável e possível (POZZO in CIDADES EDUCADORAS, 2013, p.29).

Em acordo com a potencialização da relação entre a cidade e a educação proposta pelo Movimento Cidades Educadoras, as cidades latino-americanas, ainda que em menor número quando comparadas as cidades europeias, passam a aderir a Carta e fazer parte da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), instituição

responsável por averiguar e difundir as propostas educacionais das cidades participantes.

No Brasil, por exemplo, 15 municípios (Belo Horizonte, Campo Novo do Parecis, Caxias do Sul, Itapetininga, Jequié, Porto Alegre, Santiago, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo, São Pedro, Sorocaba e Vitória) passam a fazer parte do grupo de 463 cidades associadas. Surgem, desta forma, ações das mais diversas, com o intuito de incorporar as diretrizes da Cidade Educadora para conformar espaços urbanos mais democráticos e escolas integradas a este espaço.

No caso específico do Brasil, houveram municípios em que o projeto do edifício ganhou papel de destaque nas propostas aproximativas entre cidade e educação, como é o caso da Cidade de São Paulo, e outras em que, desde o princípio da estruturação de reformas de eixo educacional, nenhum edifício estava previsto de ser construído ou alterado, como em Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro.

Por meio apenas de ações de caráter estruturador das dinâmicas urbanas da cidade e através da participação de atores e instituições vareadas a cidade cria, aliada aos edifícios educacionais pré-existentis, uma rede de atividades extraescolares que permitem uma educação em período integral, com atividades que ocorrem fora do edifício educacional.

Conclui-se, a partir de uma visão geral das propostas do Movimento Cidades Educadoras e da exposição de alguns casos demonstrativos para a compreensão da materialização de tais propostas, que, após mais de duas décadas de experiências, o ideal de cidade educadora é uma possibilidade fértil de transformação dos municípios em redes educativas que objetivam reinventar a democracia.

Se considerarmos a cidade como potência educadora, discutida de forma introdutória acima, e a importância do perceber na educação, discutida no capítulo anterior, é interessante refletimos sobre as possibilidades do perceber na cidade como suporte para a ideia de educação urbana democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Robert Park, renomado sociólogo urbano define a cidade como:

A tentativa mais coerente e, em termos gerais, mais bem-sucedida de refazer o mundo em que vive, e de fazê-lo de acordo com seus mais profundos desejos. Porém, se a cidade é o mundo criado pelo homem, segue-se também é o mundo em que está condenado a viver. Assim,

indiretamente e sem nenhuma consciência bem definida da natureza de sua tarefa, ao criar a cidade o homem recriou a si mesmo. (PARK, 1967, P.3)

A compreensão dialética da cidade em Park, coloca a sociedade como protagonista na construção o meio em que vive, ou seja, nos processos de urbanização, nas dinâmicas legais e sociais do meio. Tal ideia instiga à atividade constante do pensar e repensar os valores éticos, estéticos, sociais, identitários, simbólicos e econômicos que mais nos satisfazem como coletivo. A cidade como reflexo e espelho do homem que a habita, pode encontrar força social para se refazer continuamente por meio do direito democrático à cidade.

Henri Lefebvre (2001), aproxima a ideia de cidade e obra de arte no sentido de que, como centro da vida social e política, adquire tanto valor de uso como valor de troca:

Em suma, são centros de vida social e política onde se acumulam não apenas as riquezas como também os conhecimentos, as técnicas e as obras (obras de arte, monumentos).

A própria cidade é uma obra, e esta característica contrasta com a orientação irreversível na direção do dinheiro, na direção do comércio, na direção das trocas, na direção dos produtos. Com efeito, a obra é valor de uso e o produto é valor de troca. O uso principal da cidade, isto é, das ruas e das praças, dos edifícios e dos monumentos, é a Festa (que consome improdutivamente, sem nenhuma outra vantagem além do prazer e do prestígio, enormes riquezas em objetos e em dinheiro) (LEFEBVRE, 2006, p.05)

Como obra, a cidade conteria os elementos perceptivos descritos anteriormente por Deleuze e Guattari, e as experiências perceptivas possibilitadas nela (cidade) tornam-se de interesse educativo para algumas linhas de pensamento.

Dentre tais linhas tem-se a aprendizagem através da experiência proposta pelos adeptos da educação “nova” ou “progressista” e a contribuição de psicólogos como Vygotsky para a educação, que defende o desenvolvimento por meio de experiências contínuas, sempre no contato com o mundo e com os outros, elaborando signos e significados⁸.

O filósofo John Dewey (1859 – 1953) afirma a respeito da experiência como base da educação nova:

⁸ O aprendizado por significância é amplamente pesquisado pelo autor e, algumas de suas elaborações acerca do assunto estão fortemente presentes em VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Considero que a odeia fundamental da filosofia de educação mais nova e que lhe dá unidade é a de haver relação íntima e necessária entre processos de nossa experiência real e a educação. Se isto é verdade, então o desenvolvimento positivo e construtivo de sua própria ideia básica depende de se ter uma ideia correta sobre experiência. (DEWEY, 1963. Pg.8)

Entretanto explica que:

A crença de que toda educação genuína se consuma através de experiência não quer dizer que todas as experiências são genuínas e igualmente educativas. Experiência e educação não são termos que se equivalem. Algumas experiências são deseducativas. É deseducativa toda a experiência que produza o efeito de parar ou destorcer o crescimento para novas experiências posteriores. (DEWEY, 1963. Pg.14)

Tendo em mente a experiência e a percepção como bases para a aprendizagem significativa e, sabendo que nem toda a experiência perceptiva é educativa e que a cidade é o espaço onde se vive e portanto possui potencial educativo, é interessante nos questionarmos de quais formas a cidade pode intencionalmente se desenvolver como espaço educativo frutífero, ou seja, que abra possibilidades para experiências posteriores.

Para isso utilizaremos a noção de intencionalidade vinda da psicanálise proposta por Elliott Jacques (1984, p.144) que compreende o evento intencional como conduta de ação formada por episódios com estrutura determinada e analisável, atividade desenvolvida a partir de uma imagem-meta orientada para atingir um objetivo-meta: “em forma de coisas, pessoas, ideias, que existem objetivamente e que possam ser utilizados [...] tal como estão ou após uma transformação adequada.”. (JACQUES, 1984, P. 145-146)

Para atingir o ideal de experiência educativa urbana através da ideia de perceber, as estruturas (poder público, instituições privadas, escolas, pessoas físicas, organizações da sociedade civil, etc.) devem estar comprometidas em um projeto integral que intencione a construção deste objetivo, agindo de forma conjunta para atingir o objetivo-meta.

Práticas nesse sentido podem apresentar vertentes variadas quanto a interação entre educação e cidade a depender das metas estipuladas. A respeito da diversidade de proposições neste sentido Alicia Cabezedo, uma das responsáveis pela materialização

dos princípios da Carta das Cidades Educadoras nas cidades latino-americanas, em entrevista concedida no ano de 2004, desafia-nos a pensar a Cidade Educadora como aquela que converte seu espaço urbano em escola, independente dos elementos que irão servir de alicerce para isto:

Imagine uma escola sem paredes e sem teto. Nesse espaço, todos os lugares são salas de aula: rua, parque, praça, praia, rio, favela, shopping e também as escolas e as universidades. Há espaços para a educação formal, em que se aplicam conhecimentos sistematizados, e a informal, em que cabe todo tipo de conhecimento. Ela integra esses tipos de educação, ensinando todos os cidadãos, do bebê ao avô, por toda a vida (CABEZUDO, Folha de São Paulo, 25/05/2004)

A fala de Alicia denota, ainda, uma característica pouco explorada da relação cidade-educação: a importância do espaço formal da educação, caracterizado, essencialmente, pelo edifício educacional. A falta de informação a respeito de diretrizes para tais edifícios denota que este não adquire papel central na discussão relacional da atualidade, ainda que algumas cidades tenham se debruçado na arquitetura dos edifícios educacionais como catalizadora de dinâmicas urbanas democráticas.

Nas propostas de políticas públicas e dinâmicas territoriais intencionalmente educadoras engajadas pelo Movimento Cidades Educadoras, podemos ter uma visão mais estruturada no que se refere às características de sucesso e continuidades que possam ser replicadas em outros cenários e que englobam o perceber e a experiência como foco da aprendizagem urbana. Tais características são marcadas, essencialmente, pela participação coletiva das ações, que descentralizam o poder de organizações públicas e governos, fazendo com que as propostas não sejam extremamente datadas de uma só governança ou atribuídas somente a gestão que as desenvolveu.

Fernanda Redin (2007, p.52) aponta dois caminhos para o desenvolvimento de práticas intencionalmente educadoras nas cidades contemporâneas, sinalizando o papel das cidades educadoras neste cenário:

Ou fazemos uma cidade habitável e humana ou migramos todos para a “cidade eletrônica” fechados no castelo de nossa casa, de nosso apartamento, de nosso condomínio dourado. Da nossa solidão transitamos pelas ruas das cidades virtuais do mundo e fazemos compras, nos divertimos, participamos de todas as novidades de cultura, da arte, e de todas formas de comunicação e informação; mas permaneceremos sós. Da cidade como uma construção histórica para o encontro, voltamos para a era da caverna, ilustrada sim, mas sempre isolada. As Cidades Educadoras são cidades com sua própria personalidade, suas características históricas tradicionais, ainda que interdependente do país do qual faz parte, e que não se fecha em si

mesma, mantendo, ao contrário, relações com outros centros urbanos de seu território e com cidades semelhantes em outros países, com o objetivo de aprender, trocar experiências e enriquecer a vida dos seus habitantes. (REDIN, 2007. p 52)

Conclui-se que a reflexão acerca da proposta de uma nova concepção de política pública para a educação, é um bom caminho para intervir de forma positiva na sociedade contemporânea e que o fio condutor para a continuidade de propostas bem-sucedidas é baseado em três pilares: a educação emancipadora e libertadora que tem como característica a aprendizagem significativa por meio da experiência e que exige novos agentes e articulações para atender sua missão cidadã; um projeto educacional se estenda para além do espaço físico da escola e do espaço social da educação formal; um poder público descentralizado, engajado em ações articuladoras e que vise uma organização plural, envolvendo seus diferentes agentes na busca de políticas públicas e atividades coordenadas de eixo educacional; e, por fim, uma coletividade comprometida e auto responsável, que compreende seu papel ativo nas dinâmicas da cidade.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADE EDUCADORAS. **Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras**. Lisboa: Cidade Educadora, 2008.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio. Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **I'l educació em la modernitat líquida**, Ed. Arcàdia, Barcelona, 2007

DAVID, Harvey. **Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** Lisboa: Presença, 1992.

DELORS, Jacques (Coord.). **Os quatro pilares da educação**. In: Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1999. p. 89-102.

DEWEY, John. **Experience and education**. New York: Macmillan, 1963.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. Cadernos Cenpec: educação, cultura e ação comunitária., São Paulo, 2006.

GÓMEZ-GRANELL, Carmem; VILA, Ignacio. Introdução. In: _____. **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 15- 36.

JACQUES, Elliot. **La forma del Tiempo**. Buenos Aires, Barcelona, Paidós, 1984 (1 ed. 1982)

KOWALTOWISKI, D. **Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino**. São Paulo: Oficina de textos, 2011.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2006.

MASINI, E. **Perceber: raiz do conhecimento**. São Paulo: Vetor, 2012.

MORRIN, E. **Ensinar a viver: manifesto pra mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SANTAELLA, L. **Percepção: fenomenologia, ecologia, semiótica**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SANTOS, Milton. **A natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

PARK, Robert Ezra. **On social control and collective behavior**. Chicago [Estados Unidos], Phoenix Books Ano, 1967.

REDIN, Marita; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Euclides (org.). **Infâncias: Cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.