



## **SE ESSA RUA FOSSE MINHA: RELAÇÕES DA CIDADE COM A EDUCAÇÃO E A EXPERIENCIA PAULISTANA**

Cássia Marques Esteves<sup>1</sup>  
Marili Moreira da Silva Vieira<sup>2</sup>

### **INTRODUÇÃO**

Dada a profusão de perspectivas e possibilidades do tema, a presente pesquisa tem como objetivo central responder se o estreitamento da relação cidade-educação pode se dar de forma protooperativa<sup>3</sup>, ou seja, a beneficiar ambos os campos.

Para tanto, pretende-se compreender o conceito de território educador; mapear as teorias educacionais que sustentam a amplificação dos espaços de aprendizagem para a cidade; investigar quais são as características educativas de uma cidade; relacionar quais são as características de uma cidade que tem a educação como eixo norteador de suas políticas públicas.

Como forma de verificar o discurso do território educador na prática, optou-se por analisar o desenvolvimento deste conceito no Brasil e, mais especificamente, na cidade de São Paulo. Elencando expoentes relevantes para a relação educação-cidade nessa escala territorial, pretende-se assimilar alternativas práticas para a elaboração do território educador, bem como examinar as dificuldades e potências da aplicação do discurso no território.

Numa perspectiva ampla, a dissertação objetiva corroborar para a interdisciplinaridade do pensamento em arquitetura, educação e história da cultura e beneficiar as mais diversas *praxis e poiesis*<sup>4</sup> no tocante à compreensão da cidade como espaço potencialmente educador.

---

<sup>1</sup> Mestranda do Curso de Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie – SP, [cassiamesteves@gmail.com](mailto:cassiamesteves@gmail.com);

<sup>2</sup> Orientadora do Curso de Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie – SP, [marili.vieira@mackenzie.br](mailto:marili.vieira@mackenzie.br)

<sup>3</sup> Termo oriundo da biologia utilizado para descrever uma relação ecológica de simbiose entre organismos na qual ambas as espécies envolvidas são beneficiadas, embora consigam viver de modo independente.

<sup>4</sup> Termos anunciados por Aristóteles em Ética a Nicômaco que distinguem os afazeres humanos entre ação (práxis) da produção (poiêsis): “No primeiro caso, a atividade é em si mesma seu próprio fim; ela é



Neste sentido, alguns autores irão guiar o entendimento das teorias da educação que dão subsídio para a sustentação da ideia de espaço urbano educador, dentre eles, Vygotsky, Ausubel, Dewey, Darcy Ribeiro e Jaqueline Moll tratarão da compreensão dos conceitos de educação integral, educação por significância, por experiência e com intencionalidade.

Já no campo do urbanismo, discussões referentes a pós modernidade no tocante à cidade são de interesse desta pesquisa: como se dá a apropriação do espaço urbano, quais tempos regem a vivência urbana, como construímos o ambiente habitado, como se relacionam os atores sobre o lugar, dentre outros conceitos que darão base para a compreensão de ambiente urbano educador.

Tais conceitos estão compreendidos na expressão anglo-saxã *place counts*<sup>5</sup>, isto é, o lugar importa, que dá conta da dimensão significativa do lugar e do espaço nos processos sociais (SANTOS, 2003), dentre estes processos, a educação é ponto focal desta pesquisa. Neste sentido, alguns autores guiarão o entendimento dos conceitos relativos à cidade ao longo da dissertação, dentre eles, Leonardo Benevolo, Giulio Carlo Argan, Aldo Rossi, Ítalo Cavino, Jane Jacobs, Castells, Jan Gehl e Kevin Lynch.

Enquanto no campo da sociologia e história da cultura, a pesquisa se volta aos estudos sobre as relações de poder que regem a vida urbana e a educação, aos capitais que se fazem presente no contato humano e que são de especial valor para a educação, ao direto à cidade e à importância da defesa do espaço público na contemporaneidade. Assim, utilizar-se-á dos autores Milton Santos, David Harvey, Bauman, Lefebvre e Bourdieu.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa pode ser considerada como qualitativa, uma vez que se fundamenta na revisão bibliográfica e na análise documental de mapas, gráficos, manifestos, legislações,

---

uma ação. No segundo caso, a atividade não é em si mesma seu próprio fim, mas ela é uma atividade transitiva que deixa o fim subsistir sob a forma de um produto quando ela mesma cessa; 51 ela é uma produção: “A produção tem um fim outro que ela mesma, ela não seria, portanto ação, a boa ação é em si mesma seu próprio fim” (Et. Nic. VI, 5, 1140 b, 4). Para Aristóteles, agimos por agir e para bem agir, mas, não produzimos por produzir; produzimos para obtermos um produto.” (TABOSA, 2011, p.50-51)

<sup>5</sup> SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003. 174 p.



entre outros materiais que não apresentam tratamento analítico prévio em suas respectivas fontes.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Abundantes e diversas são as teorias que pretendem discutir, analisar, compreender, demonstrar ou se aproximar de alguma forma do processo de transformação cultural emergente, com o qual a humanidade se defronta desde as últimas décadas do século 20. Seus desafios, sua relação com o tempo-espaço, suas tendências e características tornaram-se um conceito com o qual lidar, em especial e devido sua maior intensidade, no ocidente.

Lyotard<sup>6</sup> foi o primeiro autor de quem se tem registros a cunhar o termo “pós-modernidade” e teorizar a respeito das mudanças de comportamento que já estavam a ser percebidas e discutidas na altura do lançamento de seu livro “O Pós-Moderno”, em 1979. Depois dele, proeminentes intelectuais cunharam outros termos e expuseram diferente visões a respeito do período após a Modernidade, tanto apontando para uma continuidade com período anterior, quanto para uma ruptura.

Neste sentido, o norte-americano Fredric Jameson (1996) se utiliza do termo Pós-Modernismo para nomear a lógica cultural do capitalismo tardio; o polonês Zygmunt Bauman (2003) prefere falar de Modernidade Líquida, fazendo referência à fluidez e flexibilização das verdades modernas; o francês Gilles (2004) opta pelo termo “hipermodernidade”, apontando para uma continuidade e intensificação do cenário moderno; enquanto o alemão e herdeiro das discussões da escola de Frankfurt, Habermas (1990), acredita que o projeto moderno ainda chegou ao fim, contrapondo-se a ideia de Pós-Modernidade; por fim, gostaria de citar o inglês David Harvey (2006), e o brasileiro Milton Santos (2003) que, como geógrafos de formação, aprofundam a discussão do pós-moderno para o campo do tempo-espaço, que será de grande uso ao longo da presente dissertação.

---

<sup>6</sup> Jean-François Lyotard foi um filósofo francês nascido em 1924 e falecido em 1998. Em seu livro *O Pós-Moderno* “(...) leva adiante a o projeto de acelerar a decadência da ideia de verdade, pelo menos tal como ela é entendida por algumas correntes da filosofia moderna. Com o termo “Pós-moderno”, pretende antes de tudo designar o conjunto das transformações ocorridas nas regras do jogo da produção cultural e que marcam o advento das sociedades pós-industriais.” (LYOTARD, Jean-François, 1986)



Não obstante a linha teórica a ser adotada, todas convergem na ideia de que somos herdeiros e condicionados pela racionalidade cognitivo-técnico-instrumental moderna, seja por ruptura ou por intensificação de suas qualidades. Dentre os adeptos da ideia de ruptura, acredita-se que encontramos-nos num período de suplantação das utopias cientificistas do século passado, uma vez que estas não cumpriram em sua totalidade a promessa de paz, emancipação e progresso incessante, assim como deixaram lacunas no tocante ao entendimento de nossa condição individual, social e humana, que extravasa os limites da ciência: “(...) pretendendo-se emancipadora, a mesma [modernidade] tornou-se mutiladora e focalista, não conseguindo dar conta de muitas questões e dimensões da vida, dos fatos e, principalmente, da trama plural que compõe a totalidade do humano” (HENZ<sup>7</sup>; 2012)

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. A tentativa de leitura e compreensão de tal ambiência contemporânea se dá nas mais diversas áreas, dentre elas a educação, a geografia urbana, a história e a sociologia, serão de importância fundamental para o desenvolvimento do presente trabalho.

Na perspectiva da educação alguns teóricos veem características da pós-modernidade, por exemplo a sobreposição do individual ao coletivo e o esvaziamento de significados e a instantaneidade, como grandes desafios para a formação das novas gerações. Neste sentido, o teórico Jacques Dolors<sup>8</sup> enuncia e enumera o Aprender a Viver Juntos como o maior desafio da educação para o Século XXI (DELORS, 1999) e, 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

---

<sup>7</sup> HENZ, Celso. Paulo Freire e a educação integral: cinco dimensões para (re)humanizar a educação. *In*: MOLL, Jaqueline. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

<sup>8</sup> Teórico francês formado em economia pela Sorbone, autor e organizador do relatório “Educação, um Tesouro a descobrir” de 1996 para a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO. Neste relatório se exploram os Quatro Pilares da Educação para a próxima geração.



e interferências dos ambientes educacionais quanto a formação cidadã<sup>9</sup> e, mais recentemente, sobre a interferência do território no processo formacional do indivíduo<sup>10</sup>.

Os discursos que se articularam a partir desta temática vêm norteando políticas públicas de relevância em escalas globais, nacionais e locais, que questionam a educação e os ambientes educacionais tradicionais e discutem o espaço físico e social da educação na sociedade contemporânea. Como exemplo, a Associação das “Cidades Educadoras” e as políticas educativas difundidas pela UNESCO, que fomentaram ações inovadoras em diversos países. Em âmbito local, a Rede Ocupa a Cidade, que é formada por escolas públicas do centro de São Paulo, promove ações e debates colaborativos sobre as possibilidades educativas da cidade.

Como ação recente, a Rede promoveu um evento online em junho de 2020, durante a pandemia, com dezenas de transmissões ao vivo, que teve como mote o tema “Territórios de Educação e Cultura” e contou com a presença de professores, pais, alunos, gestores, ativistas e profissionais das mais diversas áreas para discutir a relação cidade-educação, e como tal relação é afetada durante o isolamento social. O evento contou com milhares de espectadores, e ilustra de forma ainda mais explícita a urgência dessa discussão. Outra ação neste sentido é a campanha global #notacrime, iniciada pelo jornalista iraniano Maziar Bahari, que denuncia a situação de jovens da minoria Bahai<sup>11</sup> que são impedidos estudar devido à crenças religiosas. A campanha busca o direito universal à educação por meio da arte e da criatividade.

Tais 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

---

<sup>9</sup> Ao exemplo dos estudos desenvolvidos por KOWALTOWISKI, D em “Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino.” São Paulo: Oficina de textos, 2011.

<sup>10</sup> 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.

<sup>11</sup> Religião monoteísta fundada por [Bahá'u'lláh](#) na metade do século XIX, na [Pérsia](#). Desde a Revolução Islâmica, no fim da década de 1970, a perseguição aos Bahá'ís se intensificou no Irã.



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.

A pesquisa desenvolvida atualmente pelo CEPId<sup>12</sup>, grupo de pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, aponta divergências sobre a função atual e a função almejada da escola por professores e alunos do sistema educacional do município de São Paulo. “Acolhimento e cuidado do aluno” e “Transmissão de conteúdos” aparecem como as principais funções atuais da escola, enquanto “Formação para a vida e sociedade”, “Formação integral da pessoa” e “Formação do cidadão”, aparecem como as principais funções que a escola deveria ter.

Esta discrepância entre a situação atual e a situação ideal, em que a segunda vai ao encontro das ideias apresentadas anteriormente nesta introdução sobre a função da educação no cenário pós-moderno, salienta a relevância de tratarmos deste assunto no cenário local, no caso, na cidade de São Paulo. E de discutir “se” e “como” a relação cidade-educação pode corroborar para que estejamos mais próximos do que almejamos para a educação das novas gerações.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste sentido, a dissertação defende que, 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.

---

<sup>12</sup> Grupo de Pesquisa: Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica *In* CALLAS, D. As finalidades educativas escolares a partir das percepções dos jovens-alunos e os desafios da escola da atualidade. São Paulo: [s.n.], 2020.



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, podendo fornecer outros tempos e espaços para a vivência da escola formal e para o ensino informal e não formal como um todo, constituindo uma potencialidade educativa e formativa, uma alternativa para propiciar novos estímulos e ampliar as possibilidades de aprendizagem intencional, integral, por significância e experiência.

**Palavras-chave:** Cidades Educadoras. Educação. Cidadania. Políticas Públicas.

## REFERÊNCIAS

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

CALLAS, D. **As finalidades educativas escolares a partir das percepções dos jovens-alunos e os desafios da escola da atualidade**. São Paulo: [s.n.], 2020.

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

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 15. ed. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2006. 349 p.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1996. 586. *Temporalis*, Brasília (DF), ano 17, n. 34, jul./dez. 2017.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1986. 123. Trad. Ricardo Corrêa Barosa

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

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

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

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003. 174 p.

TABOSA, Adriana Santos. **As noções de práxis e poiêsis em Aristóteles**. Argumento, Bahia, 2011. Disponível em:  
<https://portalseer.ufba.br/index.php/argum/article/view/29363>. Acesso em: 20/08/2020.

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