OJS
OPEN
JOURNAL
SYSTEMS

REVISTA
ENSINO DE GEOGRAFIA (RECIFE)

Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente (LEGEPE)

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia>

PKS
PUBLIC
KNOWLEDGE
PROJECT

A CIDADE E SEUS CAMINHOS: O ESPAÇO URBANO COMO CURRÍCULO E ITINERÁRIO FORMATIVO

Leonardo Freire Marino¹

¹ Professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde atua simultaneamente nas turmas de Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ), nas disciplinas do Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto de Geografia (IGEOP) e em dois Programas de Pós-graduação: Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica (PPGEB) e Mestrado Profissional em Ensino de Geografia (PROFGEOP). E-mail: leonardo.marino@uerj.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4492-1023>.

Artigo recebido em 17/06/2021 e aceito em 17/10/2021

RESUMO

No presente ensaio, procuramos desenvolver uma análise a respeito da relação entre as cidades e os processos educativos. Acreditamos que, atualmente, se tornou fundamental que os sujeitos sejam capazes de perceberem o potencial educativo presente em seus entornos e que o espaço das cidades, por meio de seus múltiplos territórios e territorialidades, sejam entendidos como instâncias formativas. Por se tratar de um ensaio, não objetivamos a exposição de metodologias ou o relato de experiências a respeito das práticas de ensino que envolvam o espaço urbano. Da mesma forma, não procuramos a construção de argumentos definitivos a respeito do potencial educativo das cidades. Nosso objetivo reside em estimular o olhar, a capacidade de observação, e incentivar que os sujeitos percebam que os processos educativos não são exclusivos do ambiente escolar, que a educação ocorre de forma permanente e que a sua concreção ultrapassa os muros institucionais. Esperamos ao final deste ensaio ter contribuído, mesmo que de maneira simplificada, para a construção de uma educação integral, significativa e emancipadora, uma educação que seja capaz de reconhecer os saberes produzidos pelos extratos populares e os conteúdos e currículos que são expostos, cotidianamente, aos sujeitos que habitam as cidades.

Palavras-chave: Cotidiano; Práticas de Ensino; Currículo Escolar; Territórios Educativos.

THE CITY AND ITS PATHS: URBAN SPACE AS A CURRICULUM AND FORMATIVE ITINERARY

ABSTRACT

In this essay, we seek to develop an analysis of the relationship between cities and educational processes. We believe that, currently, it has become fundamental for subjects to be able to perceive the educational potential present in their surroundings and that the space of cities, through their multiple territories and territorialities, be understood as training instances. As it is an essay, we do not aim at exposing methodologies or reporting experiences about teaching practices involving urban space. Likewise, we do not seek to build definitive arguments about the educational potential of cities. Our objective is to stimulate the gaze, the capacity for

observation, and encourage the subjects to realize that educational processes are not exclusive to the school environment, that education takes place permanently and that its implementation goes beyond institutional walls. We hope at the end of this essay to have contributed, even if in a simplified way, to the construction of a comprehensive, meaningful and emancipatory education, which is capable of recognizing the knowledge produced by popular extracts and the contents and curricula that are exposed daily to the subjects that inhabit the cities.

Keywords: Daily life, Teaching Practices, School Curriculum, Educational Territories.

LA CIUDAD Y SUS CAMINOS: EL ESPACIO URBANO COMO CURRÍCULO E ITINERARIO FORMATIVO

RESUMEN

En este ensayo buscamos desarrollar un análisis de la relación entre ciudades y procesos educativos. Creemos que, en la actualidad, se ha vuelto imprescindible que los sujetos sean capaces de percibir el potencial educativo presente en su entorno y que el espacio de las ciudades, a través de sus múltiples territorios y territorialidades, se entienda como instancias de formación. Al tratarse de un ensayo, no pretendemos exponer metodologías o relatar experiencias sobre prácticas docentes que involucren el espacio urbano. Asimismo, no buscamos construir argumentos definitivos sobre el potencial educativo de las ciudades. Nuestro objetivo es estimular la mirada, la capacidad de observación y animar a los sujetos a darse cuenta de que los procesos educativos no son exclusivos del ámbito escolar, que la educación se da de forma permanente y que su implementación trasciende los muros institucionales. Esperamos al final de este ensayo haber contribuido, aunque sea de manera simplificada, a la construcción de una educación integral, significativa y emancipadora, una educación que sea capaz de reconocer los conocimientos producidos por los extractos populares y los contenidos y currículos que están expuestos a diario, a los sujetos que habitan las ciudades.

Palabras clave: vida cotidiana, prácticas docentes, currículo escolar, territorios educativos.

INTRODUÇÃO

Confesso minha dificuldade em perceber a beleza da cidade. Não me vejo belo refletido nela. Mas sei que o problema não está na cidade, está nos meus olhos.

ALVES, R. 2004, p. 114.

A escola é uma tecnologia, um artefato social instituído em um contexto histórico específico. Embora, atualmente, a escola pareça natural e óbvia, ela é produto de uma época e carrega em suas estruturas diversos aspectos do momento de sua criação. A escola apresenta as marcas da modernidade em seus arcabouços e normas de funcionamento. Durante a idade média, período histórico que antecedeu a modernidade, predominavam nas estruturas de pensamento, os dogmas religiosos, o misticismo e a percepção da natureza como uma instância inacessível as análises e explicações formuladas pelos seres humanos. Na modernidade, a concepção de mundo medieval foi abandonada e, em seu lugar, foi estabelecida uma nova racionalidade. A racionalidade moderna provocou profundas mudanças sociais, culturais e políticas. Neste momento, a razão passou a ser entendida

como princípio balizador da produção de conhecimentos, da condução da vida das populações e da percepção e entendimento dos fenômenos naturais.

Com base na razão moderna, os saberes e as práticas estabelecidas fora dos padrões científicos, passaram a ser encarados como inferiores e, portanto, classificados como inválidos. A dicotomia entre saberes válidos e inválidos se transformou no alicerce da construção do pensamento moderno e, conseqüentemente, da produção e orientação de diversas práticas sociais, com destaque para aquelas que culminaram na construção do modelo escolar predominante em nossos dias. A institucionalização da escola e a consolidação de uma perspectiva de educação acessível a um número cada vez maior de indivíduos, constitui um legado da modernidade. A ampliação do acesso a uma educação formal, produziu grandes avanços, contribuindo de maneira significativa para a melhoria da qualidade de vida de diversas populações. No entanto, a racionalidade moderna, erigida há alguns séculos, permanece como princípio amplamente empregado para a definição de inúmeros objetivos presentes nas instituições de ensino. Em nossos dias, a definição de parte do que será aprendido e ensinado no interior das escolas, continua se apoiando na dicotomia entre saberes válidos e inválidos e pela imposição de um modelo científico-escolar produzido em uma conjuntura que não existe mais.

A permanência da racionalidade moderna como fundamento dos saberes escolares, tem determinado entraves à consolidação de formas de ensinar e aprender adaptadas aos novos tempos. De acordo com Deleuze (1992), estamos vivendo um processo de transição entre modelos sociais, um momento em que o novo ainda não se consolidou e o velho ainda não desapareceu. Para o pensador francês, estamos inseridos na passagem da Sociedade Disciplinar, cujas bases foram estabelecidas na modernidade, para o que ele denominou de Sociedade de Controle. Deleuze acredita que os mecanismos de disciplinarização, anteriormente, contidos no interior das instituições, se espalharam pelo tecido socioespacial e, desta forma, as antigas noções de interno e externo, de intramuros e extramuros, de privado e público, de próximo e distante, fundamentais para o funcionamento das instituições disciplinares, perderam sentido.

A transição para a Sociedade de Controle, iniciada nas últimas décadas do século XX, tem determinado um amplo processo de desinstitucionalização. Neste contexto, as instituições de ensino têm sido questionadas quanto ao monopólio da educação dos indivíduos. Os muros institucionais, seus limites físicos e virtuais, têm sido questionados e uma nova maneira de compreensão das relações humanas, assentada no reconhecimento da complexidade, na transdisciplinaridade e na impossibilidade de dissociação entre o observador e o fenômeno observado, tem sido estabelecida na

sociedade¹. Desta forma, o reconhecimento de que os saberes e as práticas escolares precisam ser socialmente referenciados e que os processos de ensino não podem estar descolados da vida dos sujeitos que ensinam e que aprendem, passam a serem percebidos como fundamentais². Neste contexto, a cada dia, ampliamos nossa percepção em relação ao ambiente externo e reconhecemos que o entorno, os territórios em que os sujeitos estão inseridos, interferem nos processos educativos. Igualmente, percebemos que as múltiplas experiências sociais, as diversas práticas culturais e os conhecimentos produzidos cotidianamente, afastados dos padrões científico-escolares, interferem nos processos de escolarização.

Os processos educativos são inerentes às relações humanas, sua ocorrência independe da permanência dos indivíduos no interior de instituições disciplinares e, o contexto atual, marcado pelo tensionamento dos limites institucionais, têm confirmado esta concepção. Sendo assim, acreditamos que os processos formativos não podem ser reduzidos a apreensão de conteúdos escolares ou a assimilação de normas disciplinares. Todas as experiências e práticas construídas pelos indivíduos são significativas, interferem na construção de subjetividades e, conseqüentemente, nos processos educativos. Neste sentido, é preciso reconhecer que as relações sociais estabelecidas fora dos muros institucionais, no exterior das instituições de ensino, contribuem, igualmente, na educação dos sujeitos.

Com base nestas considerações, propomos que as cidades sejam pensadas como instâncias educativas. Neste ponto uma ressalva deve ser feita, apesar da importância e da necessidade de elaboração de metodologias ou de propostas pedagógicas que envolvam as cidades como objetos de ensino e aprendizagem, este não será o nosso objetivo, o que procuramos é estimular o olhar, a capacidade de observação e, desta forma, incentivar os sujeitos escolares a perceberem o potencial formativo e as possibilidades curriculares que estão disponíveis no entorno das instituições de ensino.

¹ “O desencanto com a escola amplificou-se durante o último quartel do século XX, em resultado das mudanças que afetaram os setores econômico, político e social. Este conjunto de mudanças profundas afetou a juventude de forma muito particular, nomeadamente, no que diz respeito à natureza da sua relação, quer com a escola, quer com o mercado de trabalho: passou-se de uma relação marcada pela previsibilidade para uma relação em que predomina a incerteza. (...) a passagem de um paradigma da qualificação para um paradigma da competência – a passagem de um regime de definição clara de qualificações sancionadas por um diploma escolar que corresponde a posições estatutárias precisas para um regime mais fluido de competências definidas em contexto de trabalho – representa uma ‘erosão da centralidade da escola no monopólio legítimo da certificação de conhecimentos’”. CANÁRIO, R. 2008, p.76-77.

² “é preciso substituir uma concepção linear simples demais, em que os conhecimentos formalizados seriam revelados progressivamente, a um sujeito cuja qualidade essencial seria a de ser passivamente ‘receptivo’, ‘atento’, ‘disposto a escutar’, por uma concepção dinâmica onde esses conhecimentos seriam integrados no projeto do sujeito e, de uma certa maneira, só viveriam nele e através dele. (...) Muitas aprendizagens são assim estéreis, porque falta a elas essa colocação em situação; e a repetição a que são submetidas não é quase eficaz se esta não estiver sustentada por um projeto”. MEIRIEU, P. 1998, p.56.

Como forma de atender ao objetivo proposto, o ensaio se encontra estruturado em duas partes. A primeira, intitulada ‘*Os currículos escolares e suas relações com as cidades*’, tem como foco analisar de que forma o espaço urbano tem sido apresentado nos currículos escolares e elencar algumas razões que justifiquem a necessidade de uma reformulação deste processo. A segunda parte, intitulada ‘*A experiência urbana como itinerário formativo*’, busca assinalar a importância que as cidades devem apresentar e de que forma a aproximação entre a escola e a cidade contribuirá para a construção de uma educação adequada aos novos tempos.

OS CURRÍCULOS ESCOLARES E SUAS RELAÇÕES COM AS CIDADES

A tradição empregada nos currículos escolares não reconhece os saberes produzidos fora dos padrões modernos. Este é o caso dos saberes populares, muitas vezes, considerados como inválidos e inadequados a um ambiente marcado pela exposição de conhecimentos pautados pela racionalidade científico-escolar. A longa ausência dos saberes produzidos pelos estratos populares tem determinado a invisibilidade de diversas práticas espaciais, culturais e sociais no interior das escolas. É com base nesta condição que diversos segmentos sociais têm seus locais de moradia, suas histórias e formas de ver o mundo desprezadas e ausentes dos processos de escolarização.

A ausência dos saberes populares nos currículos escolares não é uma obra do acaso, pelo contrário, esta lacuna explicita o direcionamento das práticas escolares pelos grupos socialmente hegemônicos³. A assimetria política presente na sociedade, a aversão pela vida dos indivíduos considerados como indesejados e a procura por consolidar a inferiorização dos estratos sociais empobrecidos e etnicamente desprezados, tem se refletido na construção de currículos que invisibilizam parte da sociedade⁴. Os documentos norteadores, os currículos escolares oficiais e os planejamentos pedagógicos são construções que expressam propostas de identidades culturais. Os processos pedagógicos estão repletos de escolhas ideológicas, de posicionamentos políticos e de

³ “(...) o currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política”. SILVA, T. 1997, p. 21.

⁴ “Na raiz mais profunda dessa ausência e segregação de determinados sujeitos do campo do conhecimento está a perversa relação política de inferiorização racial que acompanha nossa história, que o campo do conhecimento e da cultura, da escola reproduz: as tentativas de manter os coletivos étnico-raciais como invisíveis, à margem”. ARROYO, M. 2011, p. 141.

expressões culturais, aspectos que procuram interferir na forma de falar, de agir e de ver o mundo de docentes e discentes⁵. Os currículos constituem instrumentos com que se impõem valores sociais.

A ausência dos conhecimentos produzidos pelos estratos populares nos currículos escolares expressa a existência de um sistema de ensino que não reconhece as diferenças e que procura a uniformização cultural como um de seus princípios. As instituições de ensino, em razão do modelo estabelecido pela modernidade, são vistas como fortalezas, com muros elevados, pouco permeáveis aos saberes produzidos em seu entorno⁶. Em seu interior os sujeitos escolares se encontram aprisionados; orientados a realizar práticas apartadas de seus contextos. Este processo tem contribuído para a formação de indivíduos alienados das questões de seu tempo e dos fatores explicativos de sua condição socioespacial. Hoje, as instituições de ensino, em sua maioria, não são capazes de instrumentalizar os indivíduos para perceberem os contextos socioespaciais em que estão inseridos e, principalmente, para que eles compreendam os processos que interferem em seu entorno, em seu cotidiano.

Defendemos, que o estudo das cidades, em sua totalidade, multiplicidade de territórios e complexidade, pode contribuir para superar o distanciamento entre as instituições de ensino e os conhecimentos produzidos pelos estratos populares. No entanto, na maior parte dos casos, quando as cidades são apresentadas no interior das escolas, elas são expostas por meio de conteúdos fragmentados, vinculados a caixas disciplinares, pouco articuladas e apartadas da realidade imediata em que estão inseridas⁷. As práticas escolares, apoiadas em currículos e normativas oficiais, em sua maioria, privilegiam a exposição de saberes padronizados, que visam a construção de processos de ensino uniformizados. O território usado, o movimento dos corpos e a resignificação das estruturas

⁵ “(...) o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendental e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação”. MOREIRA, A.; SILVA, T. 1994, p.7-8.

⁶ “A importância do lugar na educação tem sido negligenciada por inúmeras razões. Uma é a facilidade com que deixamos escapar o imediato e o mundano. As coisas mais à mão costumam ser mais difíceis de se ver. Outra porque o conceito de lugar é nebuloso para os educadores, porque grande parte de nós consistimos numa população destituída de lugar, para a qual os lugares circundantes não são mais fontes de alimento, água, sustento, energia, materiais, amigos, recreação ou inspiração espiritual”. ORR, D. 2006, p.117.

⁷ “Enumeração de itens que compõem a paisagem. Memorização de informações aparentemente desconectadas. Resumos de livros didáticos e resolução de questões que se restringem a copiar no caderno o que está presente em determinado parágrafo. Estas são algumas das observações que verificamos em muitas aulas de Geografia de escolas públicas e particulares do país. É preciso reconhecer: ainda é bastante presente uma forma de pensar e fazer geografia que pouco apetece os alunos, que não são provocados a pensarem sobre a Geografia do mundo que invade a todo o momento suas vidas em diferentes escalas. GIROTO, E. 2015, p. 232.

e dos equipamentos urbanos, por exemplo, não são contemplados na maior parte das práticas escolares e as subjetividades, que conferem significado às estruturas urbanas, é comumente suprimida da maioria dos projetos pedagógicos⁸.

A invisibilidade das territorialidades e das expressões populares nas práticas escolares não significa a sua inexistência. Pelo contrário, a apropriação do espaço pelos estratos populares e suas formas de ler o mundo, são marcas da vida urbana presentes em suas ruas e calçadas; expressões de movimentos de resistência a padronização das relações sociais e de imposição dos valores e interesses oriundos dos estratos sociais hegemônicos. A ausência nos currículos e nas práticas escolares contrasta com as relações sociais dos sujeitos, que experimentam a cidade, que interagem com seus equipamentos e com seus habitantes. A vida na cidade, em sua complexidade, é cotidianamente exposta aos seus moradores, desvelando a diversidade social, étnica, racial e territorial que compõem o arranjo espacial existente. Portanto, em um processo de construção de uma educação que almeje ser democrática, participativa e emancipatória, torna-se fundamental que os currículos escolares, os projetos pedagógicos e as práticas de ensino atentem para a diversidade social existente no espaço urbano e no entorno das instituições de ensino.

Para tanto, novas formas de aprender e ensinar precisam ser constituídas e uma nova pedagogia deve ser erigida, uma pedagogia que se estabeleça nas brechas, nas fissuras dos currículos rígidos e que incorpore a vida humana em sua diversidade e as cidades em seus múltiplos territórios. No processo de construção desta nova pedagogia, desta nova forma de ensinar e aprender, acreditamos que os territórios urbanos, os territórios apropriados por seus habitantes cotidianamente, devem ocupar um lugar central. A educação ultrapassa os muros escolares, ocorrendo por meio de relações socioespaciais construídas pelos sujeitos, em diferentes temporalidades e espacialidades, por isso as cidades devem ser percebidas como instâncias formativas fundamentais.

O educador espanhol Jaume Bernet (1997), um defensor das chamadas cidades educativas, aponta que a educação nos espaços urbanos ocorre por meio de três dimensões – aprender na cidade, aprender com a cidade e aprender a cidade. Na primeira dimensão, aprendemos nas cidades por meio de suas infraestruturas. Nesta dimensão, a cidade constitui o contexto espacial em que as instituições educativas estão alojadas. A cidade seria o local em que escolas e universidades estão instaladas e são

⁸ “O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida”. SANTOS, M. 1999, p. 8.

acessadas. A segunda dimensão, aprender com a cidade, envolveria os processos educativos que emanam de equipamentos construídos com a finalidade de interferir na formação dos sujeitos, mas que não estão inseridos no conjunto de instituições de ensino estabelecidas com esse objetivo. Aqui estão relacionados museus, bibliotecas e espaços culturais, além das políticas públicas que buscam fomentar os processos educativos. A terceira e última dimensão envolveria os processos que buscam apreender a cidade. Nesta dimensão encontramos as normas, atitudes sociais, valores, tradições e costumes estabelecidos e expostos cotidianamente aos seus habitantes⁹. As considerações apontadas por Bernet apontam que todas as cidades possuem potenciais educativos. Entretanto, é preciso que o potencial educativo presente nos espaços urbanos seja reconhecido, mas, igualmente, considerado e desenvolvido nos currículos e nas práticas de escolares¹⁰.

Em um amplo processo de renovação dos currículos e das práticas escolares, é preciso que a realidade, o mundo vivido, seja incorporado nos currículos e práticas escolares. Entretanto, a realidade não é disciplinar, fragmentada ou cientificamente acomodada em caixas curriculares. Pelo contrário, o mundano, as apropriações espaciais, por sua natureza, constituem campos de estudo transdisciplinares, abertos e que precisam ser sempre percebidos em sua totalidade e complexidade. Por esta condição, acreditamos que é necessário que os currículos escolares e as práticas de ensino passem a incorporar as múltiplas dimensões educativas disponíveis nos territórios urbanos. Hoje, na maior parte dos casos, as escolas e as cidades estão dissociadas ou pouco conectadas. Em muitos casos, a cidade é apenas o contexto espacial em que as escolas estão inseridas. Porém, os processos educativos e a vida nas cidades são expressões humanas indissociáveis, que interferem na formação dos sujeitos, independentemente do interesse de docentes ou gestores públicos. Todas as cidades são investidas de uma orientação pedagógica, suas ruas expressam saberes, culturas e conhecimentos que educam seus habitantes e que por esta condição precisam ser reconhecidos.

A seguir estabeleceremos uma análise a respeito da experiência urbana como prática educativa, destacamos alguns aspectos que nos fazem considerar as cidades como currículos acessíveis, capazes

⁹ “A primeira dimensão consiste em considerar a cidade como um recipiente da educação; isto é, de instituições, meios, recursos, relacionamentos, experiências educacionais. A frase que pode identificar essa dimensão seria: aprender na cidade. A segunda dimensão é o que faz do ambiente urbano um agente educativo; isto é, aprender da cidade. E a terceira dimensão converte a própria cidade no conteúdo da educação; isto é, aprender a cidade”. BERNET, J. 1997, p. 20.

¹⁰ “(...) as intervenções educativas que assumem o tema urbano como conteúdo têm de facilitar aos seus destinatários a possibilidade de combinar dialeticamente três imagens da cidade: a imagem subjetiva que cada uma forma espontaneamente de seu ambiente; outra imagem mais objetiva, global e profunda do que as próprias instituições educacionais devem contribuir para configurar a partir da anterior; e uma terceira imagem que é a imagem da cidade a ser construída; isto é, uma imagem forjada com os materiais do desejo (talvez até mesmo utópicos) que podem ser contrastados com a realidade atual e assim guiar a participação para construir uma cidade melhor e mais educativa para todos”. BERNET, J. 1997, p.30.

de produzir a emancipação dos sujeitos e de construir novos sentidos para os processos de escolarização.

A EXPERIÊNCIA URBANA COMO ITINERÁRIO FORMATIVO

Ninguém educa ninguém. Ninguém educa a si mesmo. Os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo.

FREIRE, P. 1987, p. 39.

As cidades expressam em suas ruas, calçadas, praças e demais estruturas a complexidade da vida humana. Nelas emergem símbolos, experiências de vida e manifestações culturais. É no espaço das cidades que parte das biografias humanas tem sido construída e que diversas subjetividades são constituídas ao longo do tempo. As cidades são semeadas por antigos e novos saberes, por uma memória coletiva que se materializa em formas, volumes, cores e odores, expressões da vida que revelam identidades socioespaciais. As cidades são tramas de relações, nelas os aspectos humanos e físicos se entrelaçam, formando um emaranhado de relações que conferem sentido à vida urbana.

Por esta condição, as cidades não podem ser pensadas sem que os sujeitos que animam suas estruturas sejam considerados. São os sujeitos que habitam os espaços urbanos, os responsáveis por conferirem sentido aos arcabouços físicos que lhe dão forma. As cidades são artefatos dialógicos, espaços em que a materialidade presente em suas formas expressa uma linguagem, uma gramática que é lida por seus habitantes e que é capaz de produzir múltiplas significações sociais. Porém, as cidades são, ao mesmo tempo, estruturas imateriais, vivenciais, conformações sociais produzidas por aproximações, distanciamentos, encontros e desencontros entre os sujeitos. É sobre esse prisma que devemos considerar as cidades como instâncias educativas.

Paulo Freire (2011, p. 22) aponta que nenhuma prática educativa ocorre descolada de contextos históricos, sociais, culturais, econômicos, políticos e espaciais. Desta forma, devemos entender que toda ação educativa apresenta uma expressão social, mas também, uma expressão espacial, uma vez que estão situadas e posicionadas em trama de relações territoriais. Os territórios interferem nos processos de ensino-aprendizagem e nas relações que são construídas no interior das escolas, uma vez que os saberes territorialmente construídos interferem na constituição das subjetividades. Por esta condição, é fundamental que os contextos territoriais, o entorno em que as

instituições escolares estão situadas e os itinerários realizados por educandos e educadores, sejam levados em consideração nos processos de escolarização¹¹.

Ítalo Calvino (1997), em sua obra intitulada ‘As cidades invisíveis’, aponta que as cidades não são capazes de contar o seu passado, porém seus traçados, suas casas, seus templos e praças, expõem ao observador, atento e estimulado, a sua longa história, os processos que determinaram sua formação atual. Calvino chama atenção para a necessidade de que as estruturas urbanas sejam encaradas como conteúdos, como saberes expostos aos sujeitos. Por esta condição, defendemos que as cidades devem ser pensadas como currículos, uma vez que expressam conteúdos, saberes sociais materializados, que podem ser observados, analisados e estudados por qualquer indivíduo¹². As cidades apresentam geografias, histórias, sociologias, biológicas, expressões políticas e incontáveis outros campos de saber. Estes conteúdos são expostos cotidianamente aos seus moradores, são saberes que não carecem de transposição ou de descrições complexas e sofisticadas para serem apreendidos, uma vez que derivam de seus cotidianos. Aspecto percebido por Moacir Gadotti (2006, p. 134) ao afirmar que a cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras e que a vivência na cidade constitui um processo de aprendizagem permanente e espontâneo.

O reconhecimento de que as cidades expõem conteúdos cotidianamente para os sujeitos que circulam pelos seus caminhos, não significa um desprezo pelo papel desempenhado pelas escolas e pelos docentes. Não se trata de uma defesa dos conhecimentos e saberes expostos no espaço urbano em oposição a escola, como se as cidades, isoladamente, possuíssem a capacidade de educar os indivíduos¹³. O que apontamos é o necessário reconhecimento de que a educação ocorre, ao mesmo tempo, no interior e no exterior das instituições de ensino. As escolas continuam constituindo equipamentos socialmente relevantes, sobretudo, por serem responsáveis por tornar acessível a um número elevado de indivíduos os conhecimentos historicamente construídos, garantindo que os

¹¹ “Em uma relação dialética na qual escola e sociedade interpenetram-se e interinfluenciam-se, as mudanças em uma dependem e potencializam as mudanças da outra. Nesse sentido, o reconhecimento da diversidade humana que nos caracteriza pode constituir-se em potência dessa escola que amplia seu tempo e seu horizonte formativo, incidindo positivamente nas mudanças que desejamos como sociedade”. MOLL, J. 2013, p. 298.

¹² “A partir das observações e das percepções que se faz da cidade pode-se compreender os seus arranjos espaciais, seus sinais, sua arquitetura, suas imagens a circulação da população e as várias redes formadas espacialmente. Ela também é um conteúdo a ser apreendido por seus habitantes”. CASTELAR, S. 2011, p. 161.

¹³ “Compreender a cidade nessas dimensões e considerá-la parte da escola uma estratégia pedagógica configura reconhecê-la como um meio em que a escola está inserida; a cidade não terá o papel de substituir a escola na formação educativa, ela é o objeto de estudo que dinamizará a prática docente. (...) A cidade é um espaço público por constitui-se no ambiente da vida coletiva, algumas pessoas são responsáveis pela sua gestão e precisam, também, viabilizar e incentivar essa vida coletiva, orientar para a coexistência humana. Seu arranjo, sua configuração é, em si mesmo, um espaço educativo”. CASTELAR, S. 2011, pp.160-161.

instrumentais analíticos e conceituais produzidos pelas ciências modernas sejam acessados e instrumentalizados pelos discentes. Porém, se a escola continua socialmente relevante, o mesmo não pode ser afirmado em relação aos seus procedimentos operacionais, uma vez que a escola continua sendo pautada por práticas pretéritas, constituídas em uma conjuntura social que não existe mais e assentadas no distanciamento dos sujeitos escolares das relações mundanas e das questões fundamentais de seu tempo.

Neste sentido, é preciso que as práticas e procedimentos escolares sejam atualizados, adaptados ao momento atual e que os sujeitos escolares passem a introduzir em suas práticas cotidianas os contextos territoriais em que estão inseridos. Em nossos dias, é fundamental que os indivíduos estejam atentos às conformações socioespaciais presentes em seu entorno, que os sujeitos escolares sejam estimulados e estejam dispostos a perceberem a cidade que habitam e que possam participar ativamente de seu funcionamento. A adoção de uma postura que reconheça que as cidades educam, representa a busca pela recriação dos processos de escolarização, inserindo-os em uma ampla e irrestrita reformulação e (re)conectando os saberes e os conhecimentos escolares aos seus contextos socioespaciais e comunitários.

As cidades não são espaços homogêneos, contínuos e padronizados. Pelo contrário, as cidades são formadas por múltiplos territórios e é preciso que esses territórios sejam compreendidos, que suas expressões culturais sejam percebidas e que sua capacidade de produção de conhecimentos seja reconhecida¹⁴. Os territórios são expressões da vida humana, manifestações espaciais das relações sociais e por esta condição, igualmente, educativos. Ao compreendermos os territórios como educativos, deslocamos o protagonismo das ações pedagógicas da relação professor-aluno e entendemos como central que os processos formativos sejam construídos nas comunidades. Neste processo, é fundamental que a escola seja reimaginada e passe a compartilhar a definição e a formulação do que será ensinado e, conseqüentemente, aprendido, assumindo a função de fomento de práticas culturais e de reflexão a respeito dos saberes produzidos pelos diferentes estratos sociais. Neste processo, a escola passa a integrar uma rede, na qual organizações comunitárias, artísticas, sociais entre outras, contribuem para a formulação e enriquecimento do que será ensinado,

¹⁴ “há um modo espontâneo, quase como se as Cidades gesticulassem ou andassem ou se movessem ou se dissessem de si, falando quase como se as cidades proclamassem feitos e fatos vividos nelas por homens e mulheres que por elas passaram, mas ficaram, um modo espontâneo, dizia eu, de as Cidades educarem. FREIRE, P.1995, p.23.

favorecendo a construção de práticas educativas ricas, socialmente significativas e territorialmente reconhecidas¹⁵.

A cada dia novas expressões culturais e espaciais surgem em uma relação dinâmica de fluxos e transformações inerentes a vida nas cidades. Entretanto, nos currículos aprisionados, congelados e engessados, prevalentes nos espaços escolares, esses fluxos têm sido desprezados em prol de saberes hegemônicos. É preciso que as diversas manifestações culturais, especialmente aquelas que não apresentam seu potencial formativo reconhecido nos currículos escolares, passe a compor o conjunto de elementos que compõem o instrumental de docentes e discentes. Hoje, muitas expressões culturais são produzidas e consumidas nas ruas e calçadas das grandes cidades, com um claro indicativo de desinstitucionalização da cultura, da arte e da educação. A polifonia e a multiculturalidade são expressões da vida urbana e é preciso que essas manifestações passem a compor aspectos dos processos educativos.

A educação não é um monopólio da escola. Neste sentido, as cidades que segregam ou as cidades que incluem são, igualmente, cidades que educam¹⁶. Ao reconhecermos que a escola não apresenta o monopólio dos processos educativos e que os territórios urbanos educam, procuramos contribuir para a percepção de que as cidades são compartilhadas, espaços comuns aos sujeitos que as habitam, e que os processos educativos, igualmente, precisam ser entendidos como processos socialmente compartilhados, cuja concretização sempre ocorre em relação aos diversos estratos sociais¹⁷.

Desta forma, cabe aos sujeitos escolares perceberem os condicionantes dos processos educativos e, a partir deles, estabelecerem discussões que exponham essas características. Por esta condição, não é possível que a escola permaneça assentada em uma estrutura de pensamento produzida há muitos séculos e que ela continue procurando estabelecer procedimentos disciplinares, padronizados e descolados das relações mundanas e populares, consideradas como inválidas.

¹⁵ “A escola como comunidade vivencial, à qual todos têm acesso, em condições iguais, se estabelecerá como condição mesma para a vida democrática em sociedade. Nesse contexto, a diversidade humana poderia explicitar-se e ser respeitada”. MOLL, J. 2013, p. 296.

¹⁶ “Supomos que o processo educativo não acontece apenas e nem principalmente nos bancos escolares. A dinâmica urbana como um todo é educativa ou deseducativa, forma novos padrões de conduta, civiliza ou embrutece, dependendo das virtualidades humanizadoras ou desumanizadoras inerentes às formas de produção da existência a que a cidade submete seus habitantes”. ARROYO, M. 1997, p. 25.

¹⁷ “Se aprender é ação de toda uma vida, tanto na sua duração como na sua diversidade, assim como de toda uma sociedade, no que concerne quer às suas fontes educativas, quer às sociais e econômicas, então, é preciso ir ainda mais além na revisão necessária dos sistemas educativos e pensar na criação duma sociedade educativa. Esta é a verdadeira dimensão do desafio educativo do futuro”. FAURE, E. 1973, p.34.

Atualmente, é preciso que as práticas escolares sejam capazes de produzir experiências novas, enriquecedoras e emancipadoras, ampliando o ponto de partida e de chegada de discentes e docentes. Assim, ao afirmarmos que os territórios urbanos e as manifestações populares são conteúdos válidos, projetamos um processo educativo que vislumbra a formação de sujeitos emancipados. Nos termos propostos por Adorno (1995), sujeitos capazes de pensar os diferentes elementos condicionantes de sua realidade, que sejam capazes de propor diálogos permanentes e ações que contribuam para superar as questões do nosso tempo¹⁸.

As cidades têm espaços negados a determinados segmentos sociais. Em muitos casos os planejamentos urbanos, alicerçados na perspectiva da cidade mercadoria, reforçam os processos de apartação dos segmentos sociais considerados como indesejados. O entendimento da cidade como mercadoria determina a redução do contato entre os segmentos sociais diferentes e, conseqüentemente, depaupera as possibilidades de formação dos sujeitos. No mesmo sentido, a redução dos contatos sociais, contribui para a perpetuação de estereótipos, favorece os antagonismos sociais e naturaliza os lugares de produção dos saberes e conhecimentos tradicionalmente estabelecidos. Cabe aos processos educativos, estimular os contatos entre os diferentes estratos sociais. É preciso que a escolarização procure reduzir a construção de estereótipos e a fragmentação do tecido urbano. Por isso defendemos que é necessário pensarmos a escola a partir do não escolar, das ruas, das calçadas e das múltiplas territorialidades.

A longa história das instituições disciplinares mostra que as estruturas escolares têm sido pouco permeáveis e modificáveis, que se orientam por uma racionalidade que se encontra dissociada das novas formas de ser e estar no mundo. Assim, privados de suas expressões culturais, de suas histórias e de suas espacialidades, crianças e jovens, sobretudo, aqueles oriundos das camadas populares, muitas vezes, não identificam nas escolas suas experiências de vida. Fator determinante para a apartação dos sujeitos empobrecidos dos bancos escolares, para a perpetuação dos estereótipos sociais, étnicos e raciais e pelo desprezo das manifestações culturais produzidas pelos estratos populares¹⁹.

¹⁸ Adorno (1995) propõe que a concepção idealista e individualista de emancipação, enquanto autonomia do indivíduo, deve ser ampliada a toda a sociedade. Para ele, a emancipação deve envolver processos que determinem uma construção coletiva que supere a instrumentalidade e a fragmentação científica. Desta forma, é necessário que a educação contribua para desvelar os mecanismos de dominação e de alienação social que impedem a formação de sujeitos emancipados.

¹⁹ “O currículo é tratado como se fosse possível a separação entre experiência e conhecimento. A produção do conhecimento é pensada como um processo de distanciamento da experiência, do real vivido, o real pensado seria construído por mentes privilegiadas através de métodos sofisticados, distantes do viver cotidiano, comum. Logo, o conhecer visto como um processo distante do homem e da mulher comuns, do povo comum; distante até do docente que

Os territórios urbanos contemplam uma série de saberes que não podem ser desconsiderados e desprezados nos processos educativos em nome do saber científico-escolar. Nas palavras de Paulo Freire (2001, p. 138), ‘não importa se ensinamos biologia ou ciências sociais, ou língua nacional, é fundamental o respeito à identidade cultural, que passa pela de classe, dos educandos’. Concordando com Paulo Freire, é necessário que o conjunto de conhecimentos sistematizados nos currículos escolares sejam articulados com as práticas, costumes e valores construídos pelos diferentes estratos sociais, que as práticas de ensino sejam estabelecidas em permanente relação com as comunidades e que sejam enriquecidos pelas experiências de vida dos sujeitos escolares, aspecto que não pode ser desprezado²⁰.

Ao afirmarmos que é necessário que as cidades sejam entendidas como territórios educativos, assinalamos a necessária construção de práticas de ensino que ressignifique, que selecione e reordene os saberes escolares, que desvele as relações de poder presente na estruturação dos currículos e que exponha as contradições concretizadas no espaço das cidades e na conformação das sociedades. Por fim, ao apontarmos as cidades como currículo e suas ruas e calçadas como itinerários formativos, buscamos destacar a importância dos diferentes estratos sociais na construção das subjetividades urbanas e que é necessária a construção de um processo de reflexão a respeito do modelo de sociedade que queremos, da escola que precisamos construir, da cidade que buscamos edificar e do mundo que almejamos. Aspectos que devem compor um amplo projeto de educação e que devem balizar a construção de todas as práticas sociais formativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

(...) O que os livros escondem, as palavras ditas libertam. E não há quem ponha um ponto final na história Infinitas são as personagens...

EVARISTO, C. 2008, pp. 51-52

ensina o povo comum. Todos eles – povo, mestres – são vistos como incapazes da produção do conhecimento porque estão atolados na sobrevivência, no real vivido. Consequentemente, serão apenas capazes de produzir o saber da experiência comum, do senso comum”. ARROYO, M. 2011, p. 116.

²⁰ “O que eu nego não é a diretividade da educação. O que eu nego é que o conhecimento se transfira ou se transmita de um sujeito a outro, no caso, receberia passivamente o ‘presente’ que lhe foi feito. Conhecimento se cria, se inventa, reinventa, se apreende. Conhecimento se faz. O aluno conhece na medida em que, aprendendo a compreensão profunda do conteúdo ensinado, o aprende. Aprender o conteúdo passa pela prévia apreensão do mesmo. É porque apreendo que aprendo e, aprendendo assim, conheço. Não conheço por pura transferência oral ou gráfica que me façam do perfil conceito”. FREIRE, P. 2001, p. 120.

O currículo da cidade é uma construção coletiva, produzida por sujeitos territorialmente reconhecidos. A percepção da cidade como currículo permite que percebamos como construímos a cidade que habitamos, qual foi o caminho que trilhamos e quais possibilidades existem para a construção de novas práticas socioespaciais. No entanto, a percepção da cidade como currículo não pode se limitar a expedições pedagógicas ou aulas de campo. O reconhecimento das cidades como instâncias formativas impõe a ampliação dos processos educativos, uma vez que pressupõe que os saberes e as práticas escolares sejam estabelecidos em permanente diálogo entre os sujeitos e os territórios. Acreditamos que não podemos apreender a complexidade da vida urbana por meio de aulas disciplinarmente pensadas, uma vez que as cidades, em suas diversidades e múltiplas territorialidades, não podem ser compreendidas por meio de descrições fragmentadas e distanciadas da realidade. Entendemos que para aprender e ensinar nas cidades é preciso experimentar suas ruas, flunar por suas calçadas e praças e observar suas relações. Neste processo, é preciso que os sujeitos escolares sejam instrumentalizados para perceberem que os seus itinerários, que os seus trajetos diários, apresentam um elevado potencial educativo.

Neste ponto reside a importância das instituições escolares. Cabe às escolas e, conseqüentemente, aos processos de escolarização, estimular o olhar, fomentar a capacidade de percepção dos sujeitos em relação ao ambiente urbano e desta forma, apontar os mesmos como construtores e constructos das relações estabelecidas nas cidades. Frente a este processo, torna-se imprescindível pensar as escolas não apenas como instituições, mas como espaços de produção de experiências educativas, elos de uma rede de saberes e de práticas formativas que ultrapassam os limites impostos pelos seus muros, servindo de suporte para a construção de uma consciência socioespacial e de formação de leitores do mundo.

Nas palavras de Paulo Freire (2011, p. 26), a conscientização dos indivíduos implica que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica, na qual a realidade se apresenta como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. Desta forma, é necessário que a realidade seja não apenas percebida, mas, fundamentalmente, compreendida em suas dimensões. Entretanto, o conhecimento escolar dominante, é acima de tudo, uma expressão das formas dominantes de relação dos sujeitos com o conhecimento; uma manifestação das expressões culturais hegemônicas. Por esta condição, o currículo escolar representa um campo em disputa, um espaço submetido às tensões e lutas sociais. O reconhecimento da relação entre as escolas e as cidades, com seus múltiplos territórios e tensões sociais, constitui uma forma de interferir nos currículos tradicionalmente estabelecidos, uma forma de modificar o

relacionamento dos sujeitos com as cidades, com as políticas e com os diferentes estratos sociais. De outra forma, ao propormos que as cidades sejam percebidas como currículos, buscamos proporcionar aos sujeitos o reconhecimento do espaço urbano como um emaranhado de territórios capazes de contribuir para a superação de diversos problemas sociais e favorecendo a construção de indivíduos conscientes do lugar que ocupam na sociedade.

Os sujeitos escolares, não apenas docentes e discentes, mas todos os membros das comunidades escolares, são prisioneiros dos constrangimentos que decorrem da desarticulação entre o ambiente escolar e a complexidade da vida. A construção de uma nova relação com o saber e de uma nova forma de viver o ambiente escolar e a cidade precisa ser estabelecida. Historicamente, a escola se erigiu como requisito prévio da aprendizagem, neste processo, as crianças e os jovens foram transformados em alunos. Construir a escola do futuro, alicerçada em uma educação integral e emancipadora, supõe a adoção de um processo inverso, transformar, ou reconhecer, os alunos como pessoas. É preciso que os sujeitos escolares passem a ser vistos como sujeitos integrais, como responsáveis não apenas pela concreção dos processos de escolarização, mas pela seleção do que deve ser ensinado, do que deve ser aprendido e de que forma esses processos devem ser construídos e vinculados com as demandas sociais.

Neste cenário, faz-se necessário a construção de novas práticas escolares, é preciso escapar da concepção tradicional do currículo, estática, pré-elaborada e idealista, para em seu lugar construirmos currículos escolares permeáveis, vivos e que sejam capazes de garantir que as cidades sejam experimentadas e compreendidas em sua complexidade e totalidade. Desta forma, os currículos alicerçados nas cidades não podem ser restritos a uma lista de conteúdos pré-elaborados, estanques, engessados e disciplinares, mas, principalmente, ser pautado por atividades formativas cruzadas, transdisciplinares, que reconheça os diversos atores sociais, suas disputas e as relações de poder que materializam a existência de múltiplos territórios e territorialidades.

Defendemos que a escolarização deve ter impactos importantes não apenas na melhora da compreensão e na apreensão de conhecimentos historicamente construídos, mas, igualmente, na construção de indivíduos emancipados. Assim, o reconhecimento do papel educativo das cidades é urgente e necessário, uma vez que as cidades educam, independentemente, do desejo dos docentes, dos gestores públicos e dos demais sujeitos escolares. Não negamos que a escola contribui para a educação dos sujeitos que habitam as cidades, mas, precisamos, igualmente, reconhecer que as cidades contribuem nos processos educativos. A relação entre os sujeitos escolares e as cidades é

permanente e deve ser percebida em seu potencial formativo, estimulada como prática educativa e compreendida como uma perspectiva de ensino capaz de construir uma educação integral e comunitária.

Referências

- ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALVES, R. **Aprendiz de Mim – um bairro que virou escola**. Campinas: Editora Papirus, 2004.
- ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. O aprendizado do direito à cidade: Belo Horizonte - a construção da cultura política. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, nº 26, p. 23-38, dez. 1997.
- BERNET, J. Ciudades educadoras: Bases conceptuales. In: ZAINKO, M. (org.). **Ciudades Educadoras**. Curitiba: Editora da UFPR, p. 13-32, 1997.
- CANÁRIO, R. A escola das promessas às incertezas. **Revista Educação Unisinos**, nº 12 (2), p. 73-81, maio/agosto, 2008.
- CASTELLAR, S. A cidade como método de estudo na educação geográfica. MORENO, N. **Ciudades Leidas, ciudades contadas: la ciudad latinoamericana como escenario didáctico para la enseñanza de la geografía**. Bogotá: Universidade Distrital Francisco José Caldas, p. 153-170, 2011.
- DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- EVARISTO, C. Do velho ao jovem. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, p. 51-52, 2008.
- FAURE, E. **Aprender a Ser**. Lisboa: Livraria Bertrand, 1973.
- FREIRE, P. **A ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **A educação na Cidade**. 5ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 1995.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, M. A escola na Cidade que educa. **Cadernos CENPEC**. nº 1, p. 133-139, 2006.
- GIROTO, E. Formando leitores do mundo: algumas considerações do ensino de Geografia no mundo contemporâneo. **Boletim Campineiro de Geografia**. Campinas, V. 5, nº 2, p. 231-247, 2015.
- MACEDO, E. Parâmetros curriculares nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, A. (org.). **Currículo: políticas e práticas**. São Paulo: Papirus Editora, p. 43-58, 1999.
- MARINO, L. A falência do modelo escolar tradicional e a necessária construção de uma educação integral e comunitária. **Revista Giramundo**. Rio de Janeiro, v. 5, nº 10, p. 19-30, 2018.
- MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.
- MOLL, J; LECLERC, G. Diversidade e tempo integral: a garantia dos direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 7, nº 13, p. 291-304, 2013. Disponível em <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 20 dez. 2020.

MOREIRA, A; SILVA, T. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. MOREIRA, A; SILVA, T (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

ORR, D. Lugar e Pedagogia. CAPRA, F. **Alfabetização Ecológica: educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2009.

SANTOS, M. Território e Dinheiro. **Revista Geographia**. Ano. 1, nº 1, p. 7-13, 1999.

SILVA, T. **Teorias do currículo. Uma introdução crítica**. Porto: Porto, 2000.

YOUNG, M. Currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v.44, nº 151 p.190-202, 2014.