

# PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: A RELAÇÃO CIDADE-EDUCAÇÃO EM DEBATE<sup>1</sup>

AU-DELA DES MURS DE L'ÉCOLE:  
LA RÉLATION VILLE-ÉDUCATION EN DÉBAT

## MARCUS VINICIUS GOMES

Mestre, licenciado e bacharel em Geografia (UFRJ)  
Professor do Colégio Pedro II (Campus Realengo II)  
marcusvinicius\_gomes@yahoo.com.br

**RESUMO:** OS ESTUDOS EDUCACIONAIS NÃO PODEM SE LIMITAR À ESCALA DA SALA DE AULA OU MESMO DA PRÓPRIA INSTITUIÇÃO ESCOLAR. PARA QUE SE COMPRENDAM OS MAIS DIFERENTES FENÔMENOS QUE ENVOLVEM A EDUCAÇÃO É NECESSÁRIO AMPLIAR O UNIVERSO DE COMPREENSÃO PARA UM CAMPO MAIOR, UM RECORTE QUE VÁ “PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA”. O OBJETIVO CENTRAL AQUI CONSISTE EM DEBATER AS DIFERENTES PERSPECTIVAS QUE TRATEM DA DINÂMICA DA EDUCAÇÃO SOB O PRISMA DA CIDADE. ENTENDER A RELAÇÃO CIDADE-EDUCAÇÃO PERMITE-NOS AVALIAR NÃO SÓ OS REFLEXOS DA URBE DENTRO DA ESCOLA, MAS TAMBÉM NOS ABRE O OLHAR PARA AS OUTRAS FORMAS DE EDUCAÇÃO QUE ACONTECEM EXTRAMUROS ESCOLARES. NA PRIMEIRA PARTE, TRATAREMOS DA RELAÇÃO CIDADE-INSTITUIÇÃO ESCOLAR. COMPREENDEREMOS AS LÓGICAS QUE ORIENTARAM AS DIFERENTES LOCALIZAÇÕES DA ESCOLA NO INTERIOR DAS CIDADES BRASILEIRAS AO LONGO DE TODO ÚLTIMO SÉCULO. EM CONSEQUENTE IREMOS DISCUTIR A MANEIRA COM A QUAL A SOCIOLOGIA E O PLANEJAMENTO URBANO TÊM ABORDADO OS IMPACTOS QUE O ENTORNO DA ESCOLA TRAZ PARA DENTRO DO PRÓPRIO ESPAÇO ESCOLAR. NA SEGUNDA PARTE NOS DEDICAREMOS À DISCUSSÃO SOBRE AS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO QUE SE REALIZAM EM DIVERSOS ESPAÇOS DA CIDADE. E É CAMINHANDO NESSA DIREÇÃO QUE AS ELUCIDAÇÕES SOBRE A DIMENSÃO EDUCATIVA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E A CHAMADA “PEDAGOGIA URBANA” ACABARÃO POR GUIAR O DESFECHO DO DEBATE QUE AQUI PROPOMOS.

**PALAVRAS-CHAVE:** RELAÇÃO CIDADE-EDUCAÇÃO; ESCOLA E CIDADE; EFEITOS DO LUGAR; EDUCAÇÃO NÃO FORMAL; PEDAGOGIA URBANA.

**RÉSUMÉ :** LES ÉTUDES SUR L'ÉDUCATION NE PEUVENT PAS SE LIMITER À L'ÉCHELLE DES SALLES DE COURS OU ENCORE DE LA PROPRE INSTITUTION SCOLAIRE. POUR QU'ON COMPRENNE DES PLUS DIFFÉRENTS PHÉNOMÈNES QUI IMPLIQUENT L'ÉDUCATION IL Y EST NÉCESSAIRE D'ÉLARGIR L'UNIVERSE DE INCLUSION POUR UN CHAMPS PLUS GRAND, UNE ÉCHELLE QUI COMPRENNE « AU-DELÀ DES MURS DE L'ÉCOLE ». L'OBJECTIF PRINCIPAL ICI EST DE DISCUTER DES DIFFÉRENTES PERSPECTIVES QUI TRAITENT DE LA DYNAMIQUE DE L'ÉDUCATION SOUS LE PRISME DE LA VILLE. COMPRENDRE LA RÉLATION VILLE – ÉDUCATION NE NOUS PERMET PAS D'AVAILIER SEULEMENT LES RÉFLETS DE LA CITÉ DANS L'INTÉRIEUR DE L'ÉCOLE, MAIS AUSSI CELA NOUS OUVRE LE RÉGARD POUR D'AUTRES FORMES D'ÉDUCATION QUI SI PASSENT HORS DES MURS SCOLAIRES. DANS LA PREMIÈRE PARTIE, NOUS TRAITERONS DE LA RÉLATION DIALOGIQUE VILLE – INSTITUTION SCOLAIRE. NOUS COMPRENDRONS LES LOGIQUES QUI ONT GUIDÉ LES DIFFÉRENTS EMPLACEMENTS DE L'ÉCOLE À L'INTÉRIEUR DES VILLES BRÉSILIENNES AU FIL DE LE DERNIER SIÈCLE ENTIÈRE. ENSUITE NOUS DISCUTERONS LA FAÇON DONT LA SOCIOLOGIE ET LE PLANIFICATION URBAINE ONT ABORDÉ LES IMPACTS QUE L'ENVIRON DE L'ÉCOLE EMMÈNENT POUR L'INTÉRIEUR DE L'ESPACE SCOLAIRE. DANS LA DEUXIÈME PARTIE NOUS NOUS CONSACRERONS AU DÉBAT DES MODALITÉS D'ÉDUCATION QUI ONT LIEU DANS DES DIVERS PARTIES DE LA VILLE. ET EST EN PARTANT DANS CETTE DIRECTION QUE LES ÉLUCIDATIONS SUR LA DIMENSION ÉDUCATIF DES MOVIMENTS SOCIAUX ET LA DITE « PÉDAGOGIE URBAIN » FINIRONT PAR GUIDER LA CLÔTURE DU DEBRATE QUE NOUS PROPOSONS ICI.

**MOTS CLÉS:** RÉLATION VILLE - ÉDUCATION, ÉCOLE ET LIEU, EFFETS DU LIEU, ÉDUCATION NON FORMELLE, PÉDAGOGIE URBAIN.

## INTRODUÇÃO: SOBRE GEOGRAFIA, ESPAÇO, EDUCAÇÃO E CIDADE

O filme “Entre os muros da escola” (2008) trata de temas contemporâneos relacionados a uma França cada vez mais imigrante e, conseqüentemente, etnicamente segregada. A história se passa em uma escola do subúrbio parisiense onde um professor de origem étnica e social marcadamente dessemelhante da maior parte de seus discentes, vê, naquele cotidiano, transformações e conflitos emergirem numa sala de aula que, em sendo uma parte, espelha um todo francês atual. Se a opção do diretor esteve em demonstrar a problemática francesa “extramuros” tendo a sala de aula como palco privilegiado para torná-la inteligível, mesmo que inspirado no título do filme, o debate aqui proposto parte de outra perspectiva.

Este trabalho não busca no cotidiano escolar elementos que elucidem a complexa questão social brasileira. Tampouco temos aqui a pretensão de adentrarmos na discussão sobre a questão étnica do Brasil. A rigor, delimitaremos nossa problemática a um campo específico, o que, no entanto, não reduz a sua ampla riqueza interpretativa.

Uma discussão que privilegie (e reconheça) a cidade enquanto importante universo de possibilidades analíticas é a prerrogativa básica que acabará por guiar as páginas que seguem. Partimos da hipótese que a cidade tem assumido um papel de destaque tanto na interpretação de certos fenômenos educacionais, quanto como locus de diferentes práticas educadoras. Nesse sentido, a premissa aqui adotada consiste em compreender a educação “para além dos muros da escola”, isto é, lançando mão de uma série de olhares interpretativos que partam da própria cidade. Sabemos, contudo, que, a mudança do lugar de onde se olha implica estar diante de novas questões, novos sujeitos e novas práticas, e é aí que encontramos os maiores desafios para se realizar tal tipo de discussão.

No que se refere aos estudos sobre as cidades, são recentes os trabalhos no âmbito

da ciência geográfica que destaquem a temática da educação em suas análises<sup>2</sup>. Aliás, dentre todas as ciências sociais, a geografia, mesmo que pioneira nos estudos citadinos, só há pouco tempo alcançou a pluralidade de orientações teórico-metodológicas que caracteriza a produção das demais áreas (ABREU, 2002).

Já em se tratando da relação entre educação e espaço, verificamos, no campo da geografia, a existência de trabalhos que privilegiem direta ou indiretamente tal temática. De forma mais explícita, é possível observar desde pesquisas que tomam a escola em si como um espaço<sup>3</sup>, até outras que buscam compreender as interações dos sujeitos com os objetos inerentes aos espaços escolares<sup>4</sup>. Contudo, é no pensamento de Michel Foucault que encontramos algumas das primeiras contribuições nessa direção.

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

Como bem lembra o autor, a disciplina pressupõe, em primeiro lugar, a distribuição dos indivíduos no espaço. Técnicas foram, então, desenvolvidas para se alcançar tal intento. O resultado foi a difusão de locais protegidos por uma monotonia disciplinar em uma Europa que adentrava a modernidade sob a égide de uma sociedade igualmente disciplinar<sup>5</sup> (FOUCAULT, 2009, p. 137).

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

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

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

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

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

E se em distintos momentos ela foi se formando, não é de maneira rígida que temos de hoje enunciá-la. Transformações ocorrem à luz do dia e a escola, instituição antes “fechada” em si, vem se tornando, paulatinamente, aberta,

um lugar sensível às mudanças do seu tempo, e que reproduz, amiúde, lógicas e dinâmicas “extramuros” em seu cotidiano.

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

Entendemos que se de permanências e transformações a educação se desenvolveu (e se desenvolve), as vias para a compreensão dos fenômenos que a envolva tem de, igualmente, se ajustar a tais nuances. Estudar o processo educacional per si, não buscando relacioná-lo ao contexto na qual ele se insere, parece-nos levar ao encerramento de possibilidades interpretativas mais amplas, caminho com o qual não se pretende seguir aqui. Por outro lado, ao lançarmos mão da cidade como universo investigativo privilegiado nos estudos sobre a educação, acreditamos poder superar essa possível limitação, ressaltando, entretanto, outras questões caras aos geógrafos.

Aliás, a elaboração de todo o debate aqui proposto se ancora justamente na premissa de que é hoje essencial a inserção de uma ampla discussão sobre educação na agenda dos estudos geográficos. O que se quer dizer é que uma abordagem geográfica sobre a educação não pode se limitar a questões pertinentes à geografia escolar. Por mais que em outros campos disciplinares a dimensão espacial tem se feito

valer cada vez mais nas análises de fenômenos educacionais, entendemos que a geografia possa contribuir sobremaneira para o entendimento de uma espacialidade da educação, haja visto todo o seu manancial teórico.

Sistematizamos, assim, o debate à maneira de vislumbrar didaticamente alguns caminhos possíveis a serem trilhados nas abordagens geográficas sobre a relação cidade-educação. Embora tal tarefa já tenha sido realizada por outros autores no âmbito da própria geografia, não utilizaremos aqui a forma interpretativa trilógica então comum nessas análises<sup>6</sup>. Partiremos, todavia, de um entendimento sobre tal relação estruturando o debate em dois grandes temas:

### 1) *A escola e a cidade*

Aqui a discussão sobre a relação escola-cidade será feita partindo de um duplo viés. Iluminados por diferentes referenciais, discutiremos, em um primeiro momento, da escola sob um aspecto puramente localizacional. Ou seja, veremos como diferentes interesses orientaram a lógica de localização da instituição escolar no interior das cidades brasileiras em um recorte temporal que vai do final do século oitocentista até o início do atual. Já em um segundo momento, a preocupação não estará mais em discutir os lugares que a escola ocupou na história das cidades, mas sim entender quais são os “efeitos” que a atual localização trouxe para o interior das instituições escolares. Temática intensamente trabalhada ao longo da última década por sociólogos e planejadores urbanos, o “efeito do lugar” ou “efeito vizinhança”, diz respeito aos impactos da segregação sócio-espacial no universo escolar.

### 2) *A educação além dos muros da escola*

Inicialmente levantaremos a discussão acerca dos múltiplos espaços e práticas educativas extramuros escolares. Ainda que sejam em maior parte concebidas no interior de movimentos sociais, tais práticas dizem respeito a toda e qualquer transmissão não formal de conhecimento que não seja atrelada à educação

formal escolar. Desfecharemos o artigo sob a ótica da “pedagogia urbana”, onde se tratará da construção de estratégias educadoras de base crítica para além dos muros da escola.

Pretendemos a partir de agora tornar inteligíveis as diferentes perspectivas que tratem da dinâmica da educação sob o prisma da cidade.

## **A ESCOLA E O SEU LUGAR NA CIDADE**

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

Realizando uma competente geografia retrospectiva, o autor Jader Janer Moreira Lopes (2007) mostra-nos, em quatro momentos, como a organização espacial da instituição escolar interagiu com a consolidação dos ideais democráticos no Brasil.

O primeiro período identificado pelo autor tem início na segunda metade do século XIX e têm ressonâncias até as primeiras décadas dos anos noventa. Sob a égide do pensamento de cunho higienista<sup>7</sup>, o autor elucida-nos - no que tange à organização espacial da instituição escolar -, que as preocupações concentravam-se em torno de questões como os tipos de construções, organização interna e externa, etc. (LOPES, 2007, p. 81).

Condições outras, como aquelas referentes à qualidade do sítio (espaço físico onde se construiriam as edificações), são vistas como elementos preponderantes na formação dos sujeitos. Nesse sentido, o saber médico à época orientava a construção de escolas em modelo de internatos, e que se localizassem para além da área urbana, isto é, locais arborizados que

tivessem espaço livre no entorno, em oposição ao insalubre ambiente citadino.

Ainda nesse sentido, Carlos Augusto Cardoso (2007a, p. 126), em pesquisa sobre a Escola Normal da Cidade da Parahyba do início do século passado, complementa dizendo que a localização da escola e suas relações com o espaço urbano respondem à padrões culturais e pedagógicos que as crianças e os jovens internalizam e aprendem. E, assim, arquitetura e localização tornam-se elementos centrais para se alcançar os devidos fins, ou seja, uma instituição que exerça, simultaneamente, as funções educativa, higiênica e de embelezamento.

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

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

Por outro lado, além da localização como marco privilegiado, as primeiras escolas desse período serão ricamente ornamentadas: jardins, estátuas e uma série de acabamentos constroem um conjunto arquitetônico que simbolizava o pensamento da época: ordem, progresso,

laicidade e disciplina. Os traços do saber médico revelavam-se associados à engenharia sanitária, ao passo em que se pressupunha que construções com ambientes amplos, ventilados com bastante luz e sol resultariam na formação de sujeitos fortes e saudáveis. Desta forma, a escola passa a ser pensada como espaço imaginado pela e para a burguesia local, asséptico, sem odores, limpo e organizado onde a racionalidade presente se opõe às condições reais da realidade das ruas das cidades brasileiras. Locus de fuga para as classes abastadas, da realidade que elas mesmas produziram (LOPES, 2007, p. 83).

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

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

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



da urbe.

Embora a historiografia da educação ensine-nos que nas décadas posteriores do século XX outros movimentos políticos-educacionais continuaram o processo de ampliação e consequente fixação de instituições escolares em diversos lugares da cidade, o que se quer ratificar aqui é o caráter pioneiro do movimento escolanovista. Contudo, como bem elucida Maria da Glória Gohn (2009, p. 7), mesmo não sendo um fato inédito as reformas educacionais ao longo do século passado, observa-se que tais acontecimentos são datados, pois, correspondem a períodos históricos específicos: crise econômica, redefinição do modelo de acumulação e/ou surgimento de novos atores na cena política educacional.

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

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

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

educação por parte de um Estado cada vez mais mínimo de atribuições.

E o lugar da escola na cidade? Como já dito, o processo de ampliação da rede de ensino iniciado nos anos 1930 tem continuidade nas décadas posteriores. Conjugado a este fato, há que se ressaltar a difusão de escolas angariadas pela iniciativa privada, localizadas nos mais diversos pontos da urbe (inclusive em espaços autosssegregados como shoppings e/ou condomínios fechados). Porém, tratando-se das escolas públicas, já não há mais orientações específicas a respeito de sua localização. Aliás, distanciando-se de bairros enobrecidas, vê-se cada vez mais a construção dessas em áreas periféricas negligenciadas pelo poder público, reafirmando-se, assim, a lógica da segregação espacial.

E é justamente a dinâmica da segregação e a sua reprodução no contexto intraescolar a tônica da próxima discussão sobre a escola e o seu entorno na cidade.

## A ESCOLA E O SEU ENTORNO NA CIDADE

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

Sejam em áreas segregadas ou autosssegregadas, um aspecto essencial para se investigar as vicissitudes dos efeitos da vizinhança refere-se ao desvelamento da sua composição social. E é na obra de Pierre Bourdieu (1997) que encontramos uma importante contribuição nessa direção. Segundo o autor, ambientes vicinais de natureza socialmente homogênea tendem a reproduzir constantemente as características do

próprio lugar, resultando, desse jeito, à formação de um habitus específico que aquele grupo ocupa. A homogeneidade referida pelo sociólogo francês relaciona-se diretamente aos grupos de indivíduos portadores de capital em quantidades e naturezas semelhantes.

Relacionando a posse do capital (social, cultural e econômico) à vivência na cidade, Pierre Bourdieu nos diz que é a despossessão que torna cada vez mais finita a experiência urbana dos sujeitos despossuídos, condenando-os a estar ao lado daqueles outros igualmente sem capital (BOURDIEU, 1997, p. 166).

Partindo dessa prerrogativa, o autor nos elucida que num lugar onde há a reunião de sujeitos unidos pela despossessão tem-se como efeito a reprodução da própria despossessão, especialmente no que se refere à matéria de cultura e de prática cultural. E é diante desse quadro que Pierre Bourdieu ensina-nos um efeito inerente aos lugares segregados: o efeito de atração “para baixo” (BOURDIEU, 1997, p. 168). Distantes de endereços desprestigiados e definidos, fundamentalmente, por uma ausência, (especialmente a do Estado - e do que disso decorre), os espaços segregados estão, para Bourdieu, repletos de mecanismos que reforçam a desigualdade, atraindo-os, assim, “para baixo”.

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

Sob as justificativas de integrar a educação na agenda de pesquisas sobre a cidade, e de se construir um campo de interlocução entre as políticas urbanas e educacionais, a rede em questão<sup>8</sup> tem como principal objetivo geral examinar, a partir de muitos ângulos, a relação entre a segregação residencial e as desigualdades das chances de escolarização das crianças

(RIBEIRO & KAZTMAN, 2008).

A preocupação que sustenta boa parte das pesquisas refere-se ao isolamento que os segmentos sociais espacialmente segregados possuem em relação aos circuitos sociais e econômicos da urbe – e que se agravam nas cidades que combinam distância social e distância espacial. Dessa forma, o referencial “distância” levaria a um empobrecimento da vida social da cidade ao passo em que classes e grupos sociais diferentes deixariam de realizar interações e trocas que são inerentes ao próprio fenômeno urbano (RIBEIRO & KAZTMAN, 2008, p. 17).

A existência de bairros com composição social homogênea acabaria por gerar significativos impactos no interior das instituições escolares aí encontradas. Esses impactos, por sua vez, mesmo que se materializem de diferentes (e complexos) jeitos, teriam como consequência comum a invariável reprodução das desigualdades educativas.

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

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

Importante assinalar que mesmo que distante da matriz teórica e metodológica tratada pelos autores do Observatório das Metrôpoles, a temática em tela já parece instigar outros pesquisadores de formações dessemelhantes. No campo da Educação, Torquato da Silva (2010), em um interessante estudo sobre os efeitos que a criminalidade violenta (particularmente impulsionada pelo comércio a varejo de drogas ilícitas) exerce no cotidiano de uma escola na Rocinha (maior favela da metrópole carioca), avalia que a relação favela–escola (e logo, lugar–instituição escolar) pode e deve ser vista de forma dialógica, havendo, então, uma interação espacial direta, o que coloca a instituição escolar numa posição sensível às mais diferentes dinâmicas urbanas existentes.

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

Em outra investigação sobre escolas em espaços favelados, Christóvão (2009), caminha num sentido oposto. A sua investigação se dá no Morro do Cantagalo, em Copacabana, na abastada zona sul do Rio de Janeiro. Lá a autora disserta partindo de dois matizes a respeito do papel da família na reprodução das desigualdades educativas: a primeira que considera que a herança cultural familiar<sup>9</sup> define uma diferença inicial que iria, posteriormente, repercutir sobre as taxas de êxito do alunado; a segunda que destaca a relação entre o nível cultural global da família e o nível escolar da criança.

Mesmo trabalhando num campo muito mais inclinado aos estudos do planejamento e da sociologia urbana, Christóvão com a sua conclusão de que a vizinhança sim “importaria” no processo de escolarização, acaba por evocar uma importante corrente da sociologia da educação. Também no pensamento de Pierre Bourdieu que encontramos a noção de reprodução articulada à

educação. “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” ([1978] 2012) se trata de uma obra seminal nos estudos da sociologia da educação. Aqui, o autor francês, em conjunto com Jean Claude Passeron, revela que as relações estatísticas entre quantidade de capital (social, escolar, cultural e econômico) das famílias tende a alterar as possibilidades de sucesso escolar. Contudo, nessa formulação teórica a escola passa a ser vista também como reprodutora das desigualdades estruturais da sociedade, pois, verifica-se com muito mais frequência insucessos escolares nos discentes de estratos sociais inferiores.

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

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

Com efeito, a temática que ressalta o caráter prestigioso, e logo a de atração exercida por certas unidades escolares frente a outras, tem assumido um papel central no campo da educação. Conceitos como o de escola eficaz<sup>10</sup> e prestígio escolar<sup>11</sup> permeiam diversas pesquisas que, por diferentes ângulos, buscam revelar como tais singularidades dessas instituições levam-nas a exercer maior poder atrativo frente às demais.

O argumento de que a “escola importa”, perpassa também pela pesquisa de Brandão,



Manderlert e De Paula (2005). As autoras discorrem sobre a existência de uma “circularidade virtuosa”. Ao contrário da abordagem “negativa” sobre os efeitos do lugar comumente vista nos trabalhos acima citados, a hipótese das autoras caminha num sentido oposto ao passo em avaliam as estratégias educativas e escolares tomadas pelas elites (econômica, cultural e social).

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

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

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

É importante finalizar evocando o grande desafio segundo Ribeiro et al. (2010): evitar que o

endurecimento da pobreza mantenha um círculo vicioso onde a ampliação das desigualdades sociais tende a impactar diretamente a escolarização dos estratos segregados.

Desvelar este fenômeno é, entretanto, um importante passo para a construção de estratégias de superação. Por isso entendemos que mesmo que parte das abordagens impulsionadas por outros campos do saber valham-se de uma clara dimensão espacial, cabe a geografia, também, levá-las a cabo. Pois é na própria ciência geográfica que encontramos um manancial teórico que possui validade ímpar para tornar inteligíveis os fenômenos que relacionem cidade-educação-segregação.

### **A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: MOVIMENTOS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL**

Há pelo menos trinta anos o fenômeno dos movimentos sociais tem a sua complexidade investigada à luz de diferentes matrizes teóricas e disciplinares não havendo, entretanto, uma perspectiva analítica que seja privilegiada. As suas respectivas estratégias de organização e de atuação se tornaram objetos de estudos diversos, da geografia à sociologia.

E se a temática atraiu tamanha atenção dos mais distintos campos disciplinares, é no desvelamento da natureza dos movimentos sociais que se observa a complexidade que os conforma. Luta pelo direito à cidade, pelo acesso à educação, pelo direito à terra; dentre uma ampla gama de movimentos existentes, são as suas demandas, as suas questões alguns dos pontos que os diferenciam dentre si.

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

E, assim, corre a história de lutas no país, e na esteira dos acontecimentos mudam os conflitos, emergem novas questões, surgem novos atores, contudo, há uma permanência comum no bojo dos movimentos sociais pela educação<sup>12</sup>: a questão da cidadania (GOHN, 2009, p. 56).

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

Notadamente dirigida à educação escolar, a crítica de Arroyo ([1987] 2010) refere-se ao seu aspecto segregatório, ao advertir que ela não confere cidadania a alguém que esteja dela excluído<sup>13</sup>. Então quem conferiria uma educação cidadã a esses grupos?

Em contraponto à tese da imaturidade - que enuncia o despreparo das camadas populares para a participação e para a cidadania (e que é uma constante na história do pensamento e da prática política), o autor ensina-nos que são os próprios excluídos é que se educam, sobretudo, no bojo das lutas de resistência e de reivindicação (ARROYO, [1987] 2010, p. 37).

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

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

*1) O processo de ensino-aprendizagem é passível de ser realizado em múltiplos espaços educativos, o que não significa negar a significativa relevância histórica da instituição escolar (BRARDA & RÍOS, 2004, p. 34).*

*2) A existência de uma concepção de educação que não se restrinja ao aprendizado de conteúdos específicos (tais como aqueles transmitidos no processo pedagógico formal). Ou seja: o conceito de educação aqui deve ser visto de forma ampliada, sendo relativo a todos os processos que envolvem a aprendizagem de novas informações (acerca de novos hábitos, valores, atitudes e comportamentos), que após sistematizadas, codificadas e assimiladas, constituem elementos fundamentais para geração de novas materialidades e novas práticas sociais, fundamentais para a formação dos indivíduos enquanto cidadãos (GOHN, 2009, p. 56-57).*

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

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

A categoria de educação não formal, entretanto, não se refere apenas àquela praticada no interior dos movimentos sociais, mas também a toda e qualquer prática onde haja transmissão de conhecimentos que não estejam vinculadas à educação formal, isto é, escolar<sup>14</sup>. Porém, segundo a autora, mesmo com o passar das décadas, os movimentos sociais continuam sendo um dos grandes “celeiros” dessa prática educativa, sobretudo aqueles que atuam no

campo da resistência social e que se preocupam com processos de autonomia e emancipação social (GOHN, 2010, p. 13).

As lutas e as demandas dos movimentos sociais ancoram-se sempre em um substrato espacial específico. Em outras palavras, é notável lembrar que as questões de cada movimento emergem a partir do contexto na qual ele está inserido (as indagações e as insatisfações surgem a partir do “chão que se pisa”). Porém, não é só o estopim que gera a formação dos movimentos o fruto único deste concreto imediato; a construção das práticas (e dos saberes delas decorrentes) nascem e se fazem, também, na dimensão cotidiana do espaço.

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

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

## **POR UMA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: A PEDAGOGIA URBANA**

A luta por uma educação popular na cidade é um importante horizonte presente nos imaginários educacionais utópicos. Um exemplo está no pensamento de Paulo Freire. Quando o educador nos diz da necessidade de uma educação popular, ele se refere à construção de saberes que reconheçam a presença das classes populares dentro das escolas públicas que se tornariam realmente progressistas à medida que fossem criadas novas práticas democráticas que atendessem a essas demandas (FREIRE, 2001, p. 39).

E ao conjunto de saberes e práticas que são construídos à maneira de empoderar as

classes populares urbanas e auxiliar na formação humana crítica e autônoma podemos reconhecer a chamada pedagogia urbana.

Ancorada na premissa de que a cidade (a exemplo do que ocorre na família e na escola) tem assumido um papel de extrema importância na educação dos indivíduos através da vivência e experiência urbana cotidiana, a ideia de pedagogia urbana pressupõe a construção de estratégias educadoras que ajudem a organizar e preparar a sociedade para uma participação lúcida e com conhecimento de causa, colaborando para a ampliação da consciência de direitos, das crianças e adolescentes aos adultos (SOUZA, 2006, p. 267).

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

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

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

Assim, no ensino fundamental e médio, são de grande relevância os trabalhos didáticos no

ensino-aprendizagem de construção de valores e saberes sobre direitos humanos, cidadania e as práticas que a garantem em plenitude. Porém, é preciso saber contextualizar as práticas e os discursos que constituem estes saberes e valores para superar o contexto de desigualdade e injustiça social, visando não comprometer os objetivos de uma educação para a cidadania autônoma e não subserviente. Segundo o autor, “a acomodação dos indivíduos perante um status quo injusto não é, e que sobre isso não paire qualquer dúvida, o desejo do autor das presentes linhas, mas sim uma educação para a cidadania visando a uma mudança social construtiva” (SOUZA, 1997, p. 97).

Diante deste contexto, o autor sugere que educar para a cidadania significa um despertar da consciência de direitos em ambos os meninos:

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

Refletindo sobre essa ideia, na Geografia, como nas outras disciplinas, é preciso desmistificar e desconstruir certos saberes, conteúdos e práticas cotidianas que tornam a formação humana rígida, conservadora e apolítica. Ou seja, é preciso desmistificar conhecimentos sobre favelização, periferização, as condições e os modos de vida das classes sociais, em especial as populares, entre os diferentes contextos sociais de educandos. A compreensão da alteridade e de valores sobre solidariedade e ajuda mútua são de extrema importância para a construção de saberes e práticas para a educação para a cidadania que buscamos ou projetamos. Porém, é necessário

deixar claro que educar para a cidadania não é instruir, politizar e construir saberes, unicamente, por e a partir das razões das classes oprimidas, mas sim uma relação dialética de educação, que visa influenciar positivamente e humanisticamente sobre as injustiças sociais e as suas possibilidades de superação tanto os oprimidos quanto os privilegiados.

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

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

Partindo de um olhar desde a cidade, buscamos compreender a natureza dos fenômenos educacionais de modo mais abrangente, reconhecendo, sobretudo, outros contextos nas



quais eles se realizam e, simultaneamente, podem ser investigados.

Ancorado nessas premissas, a estruturação do trabalho foi feita na intenção de elucidar algumas perspectivas do debate que relaciona cidade-educação fazendo clarear um leque de trilhas a se percorrer em possíveis abordagens geográficas da temática.

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

## NOTAS

<sup>1</sup> O artigo é derivado da dissertação “Para além dos muros da escola: caminhos para compreensão da educação na cidade” (GOMES, 2013).

<sup>2</sup> Especialmente na Geografia Urbana o domínio da educação continua a ser um campo negligenciado (Mac FARLANE, 2011, p. 360). Contudo, o mesmo não se pode dizer da Geografia e Ensino que de maneira recente tem demonstrado um particular interesse pela dimensão educativa das cidades.

<sup>3</sup> Roberto Marques (2007) traz uma investigação sobre a escola partindo de uma perspectiva espacial. O autor traça uma leitura de diversos elementos inerentes ao cotidiano escolar abalizando-se nas categorias de análise do espaço de Milton Santos.

<sup>4</sup> Preocupação latente nos trabalhos sobre a geografia da infância.

<sup>5</sup> É válido lembrar, entretanto, que a disciplina é antiga, não foi inventada na modernidade, começou há muito tempo nos colégios medievais. Porém, a partir do século XVIII ela foi refinada, expandiu-se para escola elementar, para o exército, para os hospitais e, no século XIX, para as fábricas (FOUCAULT, 2009).

<sup>6</sup> À maneira de melhor ilustrar, tomamos como exemplo o caso de

Bernett (1997, p.17). Para o autor as dimensões interpretativas possíveis para entender a relação cidade-educação se resumem à tríade na/da/com, isto é: aprender na cidade; aprender da cidade; e aprender (com) a cidade.

<sup>7</sup> Com origens ainda na antiguidade e sistematizado no século XVII, o pensamento higienista foi amplamente reforçado na Inglaterra durante a Revolução Industrial. O início do processo de urbanização e a conseqüente deterioração da qualidade de vida, traduzida pelas intensas epidemias que assolavam as grandes cidades, foram elementos centrais nos quais os médicos se balizaram para associar os diversos elementos do quadro circundante como sendo as principais razões para tais mazelas. Os “vilões” detectados pelo saber médico iam desde os “ameaçadores” miasmas (vapores oriundos de áreas onde se encontra grande volume de matéria orgânica em decomposição, tais como pântanos e mangues), até as “causas sociais” da insalubridade, evidenciadas por meio da superlotação e dos aspectos insalubres das habitações. E é em nome do saber médico que as cidades não só passam a serem vistas como privilegiados objetos de análise e reflexão, mas se tornam, também, palco onde se realizariam inúmeras intervenções nos mais diversos contextos urbanos (ABREU, 1996).

<sup>8</sup> Com mais de cem pesquisadores e sob coordenação geral do IPPUR – UFRJ, o Observatório das Metrópoles realiza de forma sistemática diversos estudos concernentes às (distintas) temáticas da questão urbana brasileira num universo que engloba quatorze metrópoles. Por sua vez, a problemática referente à segregação sócio-espacial e os seus efeitos sobre a educação tem resultado numa vasta gama de trabalhos empíricos que são publicados sob a forma de teses, dissertações, artigos e livros.

<sup>9</sup> Isto é, o capital cultural e um ethos (sistema de valores) que cada família transmite aos seus filhos.

<sup>10</sup> É aquela que interessa aos profissionais de ensino e, mesmo se situada num ambiente não propício, é capaz devido a fatores inerentes a escola (FLETCHER, 1998).

<sup>11</sup> De difícil mensuração, o “prestígio escolar” relaciona-se a uma boa reputação conquistada pela aquela unidade escolar detentora de diversos atributos, dentre os quais o desempenho do alunado em termos de aprendizado (COSTA, 2008).

<sup>12</sup> Neste nosso século, as demandas educacionais que contribuem para a efetivação da cidadania (não apenas como direitos) podem ser passíveis de exemplificação quando nos lembramos das lutas por ações afirmativas, como as das cotas para negros e índios nas universidades; as lutas dos movimentos sociais rurais pela educação do campo; ou mesmo a luta pela inclusão de pessoas com necessidades específicas no espaço escolar (SOUZA, 2007, p. 228).

<sup>13</sup> Lembremos, contudo, que tal fala do autor é datada, pois, este escreve em fins dos anos 1980, um ano antes da promulgação da Constituição, e uma década anterior àquela onde se viu um amplo processo de universalização do acesso à escola no Brasil. Feitas essas ressalvas, o que queremos aqui alertar, entretanto, é que quando o Arroyo se refere à exclusão dos “excluídos” da educação formal (escolar), quer dizer isso de forma prática, ao passo que naquele contexto era notável o contingente populacional que não tinha acesso à escola básica.

<sup>14</sup> Há exemplos emblemáticos de saberes e práticas criadas no bojo de movimentos sociais, porém, dirigidas para um tipo de educação escolar, como é o caso do MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), que se utiliza de materiais didáticos por eles mesmos desenvolvidos.



## REFERÊNCIAS

- ABREU, M. A. A cidade da geografia no Brasil: percursos, crises, superações. In: OLIVEIRA, L. L. (Org.). **Cidade: História e Desafios**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2002.
- ABREU, M. A. Pensando a cidade no Brasil do passado. In: CASTRO, I. E.; CORRÊA, R. L.; GOMES, P. C. C. (Org.). **Brasil: Questões atuais da reorganização do território**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996, p. 145-184.
- ARROYO, M. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E.; ARROYO, M. & NOSELA, P. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-80. (Col. Questões da Nossa Época, 19).
- BERNETT, J. T. Cidades educadoras: bases conceptuales. In: ZAINKO, M. A. (Org.). **Cidades educadoras**. Curitiba: EdUFPR, 1997. p. 13-32.
- BOURDIEU, P. Efeitos de lugar. In: BORDIEU, P. (Coord.). **A Miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 159-166
- BOURDIEU, P.; PASSERON, P. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRARDA, A. & RÍOS, G. Argumentos e estratégias para a construção da cidade educadora. In: GADOTTI, M.; PADILHA, P. R. e CABEZUDO, A. (Org.). **Cidade Educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire/Cidades Educadoras (AL), 2004.
- BRANDAO, Z.; MANDELERT, D.; DE PAULA, L. A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 747-758, 2005.
- CARDOSO, C. A. A. O lugar da escola na cidade: a escola normal da Parahyba no início do século XX. **Terra Livre**, v. 1, n. 28, p. 109-128, jan./jun. 2007a.
- CARDOSO, C. A. A. Escola e modernidade no Brasil e na Espanha (1910-1930). In: TERRITÓRIO, CIUDAD Y EDUCACIÓN. **Actas del Seminario**. Barcelona: Apec, 2007b. p. 177-196.
- COSTA, M. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. **Revista Brasileira de Educação**, (Impresso), v. 13, p. 455-469, 2008.
- CHRISTÓVÃO, A. C. **A Vizinhança Importa: desigualdades e educação no morro do Cantagalo**. 128 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional)-Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, UFRJ, 2009.
- FLETCHER, P. R. **À procura do ensino eficaz**. Brasília: MEC, 1998.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GOHN, M. da G. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- GOMES, Marcus Vinicius S. **Para além dos muros da escola: caminhos para compreensão da educação na cidade**. 110 f. Dissertação (Mestrado em Geografia)-Programa de Pós-Graduação em Geografia, UFRJ, 2013.
- LOPES, J. J. M. **Reminiscências na paisagem: vozes, discursos e materialidades na configuração das escolas na produção do espaço brasileiro**. In: LOPES, J. J. M.; CLARETO, S. M. (Org.). **Espaço e Educação: travessias e atravessamentos**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 73-98.
- MARQUES, R. **A escola numa perspectiva espacial**. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, UFF, 2007.
- Mac FARLANE, C. The city as a machine for learning. **Transactions of the Institute of British Geographers**, v. 36, n. 3, p. 360-376, jul. 2011.
- RIBEIRO, L. C. Q. & KAZTMAN, R. Introdução. In: RIBEIRO, L. C. Q. & KAZTMAN, R. (Org.). **A cidade contra a Escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008. p. 15-32.
- RIBEIRO, L. C. Q.; Koslinski, Mariane; ALVES, Fátima; LASMAR, Cristiane. Apresentação. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital/Observatório das Metrôpoles/IPPUR/UFRJ, 2010. p. 9-29
- SOARES, C. Z. **Segregação residencial, capital social e desigualdades educacionais no Rio de Janeiro**. 106 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional)-Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, UFRJ, 2009.
- SODRÉ, M. **Reinventando a Educação: Diversidade, Descolonização e Redes**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. 280p.
- SOUZA, M. A. Movimentos sociais, educação e cidadania: possibilidades de novas territorialidades. In: KATUTA, M. A.; DA SILVA, W. R. (Org.). **O Brasil frente aos arranjos espaciais do século XXI**. Londrina: Humanidades, 2007. v. 1, p. 219-240.
- SOUZA, M. L. de. O papel da educação no combate a violência urbana no Brasil. In: ZAINKO, M. A. S. (Org.). **Cidades educadoras**. Curitiba: EdUFPR, 1997. p. 91-103.
- \_\_\_\_\_. **A prisão e a ágora: Reflexões em torno da democratização do planejamento e da gestão das cidades**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- TORQUATO DA SILVA, R. **Escola, favela e favela-escola**. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, UFF, 2010.
- VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.