

A “Cidade Educativa” e as novas lógicas espaciais escolares

Maria Rosa Chaves Künzle

RESUMO

Nos últimos séculos a escola foi reconhecida como um espaço disciplinador com limites bem delineados. Servia para a reprodução do conhecimento pela perspectiva burguesa. Até a arquitetura era concebida como forma de vigiar e controlar a formação do indivíduo. O conceito de cidade educativa busca extrapolar esses limites, usando espaços alternativos. Há aspectos altamente positivos, como a interação da escola do século XXI com a comunidade. Mas há o risco de esvaziar a função da escola e repassar verbas públicas para instituições privadas. Com o avanço tecnológico, o capital não necessita mais delimitar o espaço para estabelecer seu controle.



O objetivo deste texto é lançar alguns elementos para debater o conceito de “Cidade do Conhecimento” ou “Cidade Educativa”, que vem sendo cada vez mais utilizado, principalmente, pelos poderes públicos. Como sabemos, a arquitetura e os espaços escolares são organizados de acordo com as funções que a escola assume em diferentes momentos históricos. O conceito de Cidade Educativa aparece como uma proposta de configuração espacial para um novo projeto educacional. Queremos discutir tal conceito, que carrega muitos significados e, conseqüentemen-

te, está aberto a muitas apropriações. Por isso, é importante que estejamos atentos para o tipo de uso que dele pode ser feito.

Todos sabemos como algumas bandeiras caras à uma educação progressista são apropriadas pelo poder econômico. Estas idéias são resignificadas, desfiguradas, e colocadas em prática por políticas governamentais de tal modo que garantam pelo menos os objetivos de economizar o máximo com a educação e colocá-la a serviço dos interesses das elites. Já foi assim com temas como ciclo básico¹ e inclusão. Pode ser assim com a idéia

de Cidade Educativa.

Cidade do Conhecimento é o nome da página eletrônica da Prefeitura de Curitiba que trata da educação. A maior parte dela se ocupa da educação escolar, mas aparecem outros programas e atividades que as escolas oferecem para a comunidade. Escutamos esta expressão pela primeira vez pelo jornalista Gilberto Dimenstein² e, mais recentemente, numa entrevista por uma assessora técnica da Secretaria da Educação de Belo Horizonte. A partir de então começamos a observar que a expressão vinha se “espalhando”. Governos de vá-

1. Para conhecer como a implantação do ciclo básico em Curitiba correspondeu aos interesses da administração, ver a dissertação de mestrado de Maria Aparecida Silva, intitulada “A análise da implantação da Escola Organizada em Ciclos de Aprendizagem na Rede Municipal de Curitiba”. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPR, 2006.

2. Gilberto Dimenstein foi o fundador de uma ONG “Cidade Escola Aprendiz”, na cidade de São Paulo, que desde 1997 “experimenta, aplica e dissemina o conceito de educação comunitária, se propondo a ser um amplo espaço educativo, estruturado por uma rede que une toda a comunidade, amplia as possibilidades de aprendizagem e melhora a qualidade de vida urbana. Oferece cursos e publicações voltados para educadores e gestores de escolas públicas e outras instituições”. Para conhecer mais, acessar www.cidadeescolaaprendiz.org.br. Entre seus parceiros figuram instituições públicas, universidades públicas e particulares, empresas privadas e outras ONGs.

rias tendências, intelectuais e técnicos em educação de diferentes origens políticas e partidárias já a estavam utilizando.

A idéia básica de Cidade Educativa é mais ou menos a da educação como um fenômeno social que acontece nos diferentes espaços e nas diferentes instituições. A escola, mesmo sendo o local privilegiado para a aprendizagem, não é o único. Crianças, jovens ou adultos, todos nós aprendemos o tempo todo, nos diferentes lugares. A família, o bairro, a igreja, a comunidade, enfim, têm papel importante na educação, na transmissão de informações e na aprendizagem. Em muitos espaços fora da escola são favorecidas experiências e aprendizagens significativas, que poderiam inclusive, ser melhor aproveitadas pela escola. Esta idéia não é nova e também não é má. De fato, aprendemos muitas das experiências constitutivas de nossas personalidades fora da escola, em espaços não formais. Mas o conceito de Cidade Educativa vai além de simplesmente reconhecer que as pessoas aprendem nos mais diferentes locais. A idéia que vem tomando corpo é a de “parcerias” entre o poder público e uma rede de instituições externas à escola, que poderíamos chamar de “paraescolares”. Nestes espaços, as crianças e os jovens teriam acesso a atividades artísticas, esportivas e culturais que, no âmbito apenas da escola, não seriam possíveis pela falta de equipamentos, infra-estrutura, pessoal especializado, etc.

A novidade da Cidade Educativa, tal como ela está se desenhando, reside na concepção ampliada de *comunidade como espaço de aprendizagem* e no

papel reservado ao Estado. As perguntas que fazemos são quem serão os parceiros do Estado na execução destas atividades? O próprio poder público, através de ações entre secretarias, ou empresas privadas e ONGs que ganharão recursos para trabalhar com as crianças? Qual a parte de investimentos que caberá a cada parceiro? O que muda nos currículos e na organização cotidiana da escola com a descentralização das atividades? Quem vai trabalhar com as crianças e jovens nestes espaços fora da escola: funcionários públicos, trabalhadores das instituições ou voluntários? São muitas questões que deverão ser respondidas, com esta ampliação dos espaços de aprendizagem, tal como está se configurando.

DA SOCIEDADE DISCIPLINAR À ATUAL REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO

Sabemos que um dos principais elementos da nossa cultura escolar são os espaços escolares. Longe de serem acidentais, são parte integrante da organização e do projeto escolar. São bem conhecidas as elaborações de Foucault sobre o papel que desempenhou a organização espacial das instituições na instalação da sociedade moderna, cujo objetivo principal era tornar os corpos acessíveis e disciplinados, obedecendo a uma lógica econômica, “na medida em que a disciplina funciona minimizando a força política e maximizando a força útil ou de trabalho”³.



No início do século XX, os edifícios escolares expressavam os valores da República recém-inaugurada. Eram os “palácios da instrução”

3. Veiga-Neto, Alfredo - *Espaços, tempos e disciplina: as crianças ainda devem ir à escola?* pag.13. in: CANDAU, V.M. - *Linguagem, espaços e tempos no ensinar e aprender*. RJ, DpeA, 2000. Segundo o autor, a noção de econômico refere-se à “obtenção dos maiores resultados, em termos de lucros, bens, afetos, saberes, etc, a partir dos menores custos ou investimentos”.

Como explicou Foucault, estas instituições serviram como uma rede de vigilância e de correção:

*"a polícia para a vigilância, as instituições psicológicas, psiquiátricas, criminológicas, médicas, pedagógicas, para a correção. É assim que, no século XIX, desenvolve-se em torno da instituição judiciária e para lhe permitir assumir a função de controle dos indivíduos ao nível de sua periculosidade, uma gigantesca série de instituições que vão enquadrar os indivíduos ao longo de sua existência; instituições pedagógicas como a escola, psicológicas ou psiquiátricas como o hospital, o asilo, a polícia..."*⁴

Assim foi ocorrendo a longa e paulatina instauração da sociedade disciplinar, onde os sujeitos foram pensados nas instituições e por elas. Esta sociedade disciplinar promoveu uma "ortopedia social" e usou, entre outras estratégias, uma "arquitetonização" e um planejamento do espaço, construindo paisagens e prédios com as intenções punitivas, produtivas e educativas. A forma arquitetônica privilegiada foi a do panóptico⁵. Em cada uma das celas havia um sujeito a ser vigiado, *"uma criança aprendendo, um operário trabalhando, um prisioneiro se corrigindo, um louco atualizando sua loucura..."*⁶. Mesmo sendo impossível vigiar a todos, era importante que as pessoas pensassem que estavam sendo vigiadas ou que não soubessem quando seriam

vigiadas.

Deu-se, neste processo, o desenvolvimento de uma lógica arquitetônica especificamente escolar, para cumprir os objetivos da educação. Escolano nos mostra como a arquitetura se tornou um programa escolar:

"A arquitetura escolar é também, por si, um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e

As novas tecnologias controlam os indivíduos nos diversos lugares. O famoso *"sorria, você está sendo filmado"* é uma maneira de controlar nossas ações



*vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora... é um constructo cultural que expressa e reflete determinados discursos... é um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem"*⁷.

A escola assumiu sua função de disciplinar sem se confundir com as outras instituições. Apresentou-se como um centro irradiador de cultura para preparar as novas gerações e o prédio escolar tornou-se símbolo da civilização – um Templo do Saber – incorporando os princípios do higienismo no século XIX e, mais tarde, os preceitos contemporâneos do conforto e da tecnologia:

*"Sua localização, volume, traço geométrico, sinais que o seu desenho mostra, os símbolos que incorpora tornam inconfundível seu objetivo e permitem sua fácil identificação... o esforço levado a cabo pelos políticos e técnicos por definir o modelo (ou modelos) de arquitetura escolar, cumpriu não só uma função pedagógica, mas também um objetivo cultural de primeira magnitude ao criar um dos símbolos que melhor aglutinam a consciência coletiva das populações e sua própria identidade... a criação e difusão desses símbolos transmitem um certo ethos em favor da modernização nacional"*⁸.

No Brasil, no início do século XX, os edifícios escolares expressavam os valores da República recém-inaugurada. Mostravam a vontade do governo em divulgar as suas ações e propagar os ideais do

4. Foucault, Michel – *A Verdade e as Formas Jurídicas*, Rio de Janeiro, NAU Editora, 1999, pág. 86.

5. Concebido pelo filósofo inglês Jeremy Bentham, em 1791, o panóptico é uma construção circular, com janelas para um centro, onde se posicionaria um observador. Em cada uma das janelas, deveria ficar um indivíduo a ser observado. Graças a este sistema de vigilância, o panóptico, serviu para os mais diversos propósitos, sendo a forma privilegiada de presídios, hospitais e escolas.

6. Foucault, M. Op.Cit, pág. 87

7. Escolano, Agustín e Frago, Antonio Viñao – *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro, DP&A, 1998. pág. 26

8. Idem. Página 34.

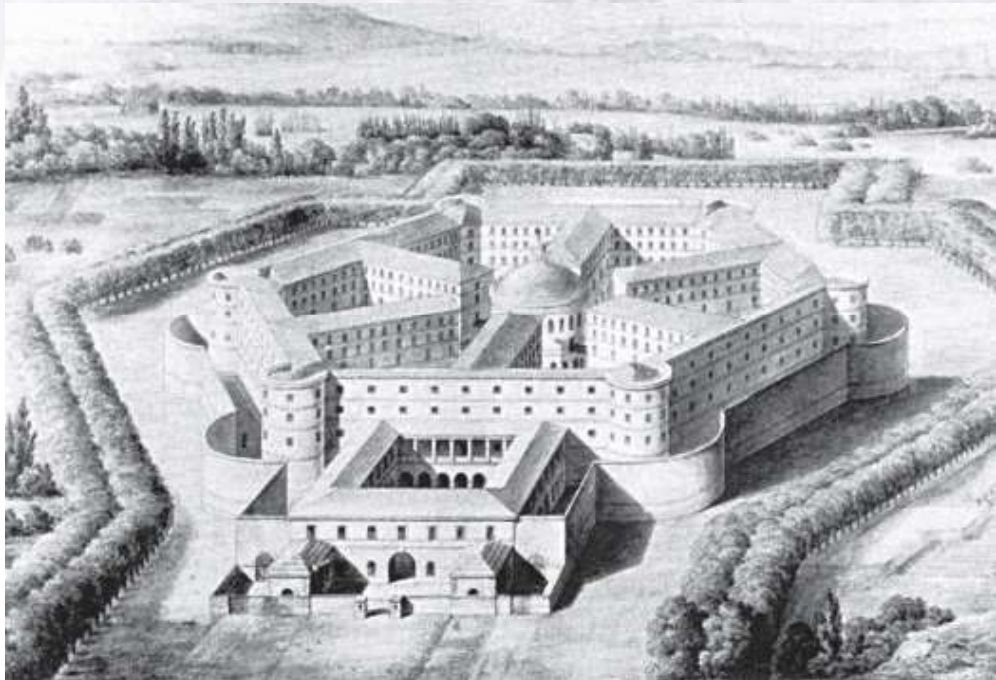
novo regime. Eram os “palácios da instrução”:

“... os novos espaços escolares foram necessários para acolher o ensino seriado, permitir os ditames higiênicos do fim do século XIX, facilitar a inspeção escolar, favorecer a introdução do método indutivo e disseminar a ideologia republicana...”⁹.

Bencostta também mostra esta questão:

“Um edifício próprio para a escola: eis uma importante questão que os poderes públicos tiveram de enfrentar diante do comprometimento discursivo que coroava a instrução escolar como uma das principais colunas de sustentação da civilização. Do mesmo modo que para ser professor era necessário alguém qualificado, também se tornou indispensável um espaço e um edifício próprios... Neste sentido, o espaço escolar seria um lugar que deveria ser demarcado como tal e fragmentar-se internamente em uma variedade de usos e funções de natureza produtiva, simbólica e disciplinadora”¹⁰.

Outro aspecto importante desta lógica disciplinadora e que está relacionado com o espaço escolar são os tempos escolares¹¹. Organizado também de maneira utilitarista e econômica, o tempo e os ritmos foram pensados para a eficiência e produtividade. Trata-se do famoso *“tempo é dinheiro”*. As normas disciplinares em relação ao tempo implementam a ordem, a regularidade e a pontualidade, para a formação de hábitos que na fábrica se traduzem como hábitos de produção e na escola em há-



A sociedade disciplinar construiu prédios com intenções punitivas, produtivas e educativas. A forma privilegiada foi a do panóptico. Em cada cela havia um sujeito a ser vigiado

bitos de estudo. Há uma complexidade no controle do tempo, com calendários e relógios cada vez mais precisos, coordenando cada segundo da vida cotidiana. A este controle do tempo e seu caráter utilitário, para fins de produção, soma-se a idéia de “progresso” que é o fundamento ideológico da sociedade industrial. O futuro passa a ter mais importância que o presente e a função da escola é a preparação das crianças para um futuro, que deve ser cada vez “melhor”, ou seja, a escola deve preparar crianças e jovens para alcançar uma boa posição no mercado de trabalho. Como mostra Tuma:

“O disciplinamento temporal na escola tem sua projeção no futu-

ro, pois a escola tem expectativas em seu investimento na conformação da criança. Espera-se que ‘amanhã a criança seja uma pessoa preparada para a vida... Se ela não aprender a se controlar desde pequena, o que ela vai fazer na hora em que crescer’?”¹²

Controlar o tempo “produtivo” de crianças e jovens e colocá-los num só espaço, voltado para a disciplinarização, foi um traço constitutivo da escola em nossa sociedade moderna. Para alguns autores, porém, esta escola disciplinadora, que exige um espaço específico para a formação do cidadão republicano, está acabando. Os Templos de Saber, que surgiram no Brasil nas três primeiras décadas do século

9. Silva, Elizabeth Poubel – *O Florescer de uma cultura escolar no ensino público Mato-Grossense*. in: VIDAL, Diana Gonçalves (org.) – *Grupos Escolares – Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2006. Pág. 225

10. Bencostta, M.L.A. - *Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares em Curitiba (1903-1928)*. In: *Educar em Revista*, Curitiba, n.18, 2001, Editora da UFPR. Pág. 111.

11. As propostas de Cidade Educativa também devem alterar os tempos escolares, uma vez que as crianças deverão dividir o tempo entre a escola e as atividades fora dela. As propostas mais veiculadas indicam o período integral, ou seja, as crianças frequentam a escola num turno e participam das outras atividades no contraturno.

12. Tuma, Magda Madalena – *Tempo Disciplinar Escolar: Representações de Professoras*. In: De Rossi, Vera Lúcia e Zamboni, Ernesta (orgs.) - *Quanto Tempo o Tempo Tem!* Campinas, Alínea Editora, 2003, pág. 234.

O que aprendemos fora das instituições formais pode reverter em fator de autonomia e libertação das amarras estreitas e reprodutoras que persistem nas escolas

XX, com toda a sua simbologia e monumentalidade, não foram mais construídos. A grande escolarização dos anos de 1970 e 80 foi um período de muitas construções escolares, mas que obedeceram os ditames da economia de gastos e da rapidez. E hoje, estamos falando em descentralização, em tirar as crianças do espaço restrito da escola e utilizar os espaços da "comunidade". Por que esta mudança de orientação em relação aos espaços escolares?

Para muitos autores de orientação deleuziana, a sociedade da disciplina está sendo substituída gradativamente pela chamada "sociedade do controle". Veiga-Neto usa a expressão "*empalidecimento da escola como a grande instituição disciplinar*"¹³. Graças ao desenvolvimento tecnológico, a escola (como outras instituições) vem perdendo suas antigas funções porque não há mais necessidade de reunir os sujeitos e discipliná-los num só espaço e a um só tempo. As novas tecnologias controlam os indivíduos nos mais diversos lugares. O famoso "*sorria, você está sendo filmado*" é uma das maneiras de controlar nossas ações, que serão seguidas por circuitos fechados de televisão,

satélites, monitoramento de e-mails e implantações de "chips" de localização (potencializados pela nanotecnologia), entre outras. Hoje, o controle tecnológico excessivo permite ao sistema deixar o aluno fora da escola e ele continua sendo um sujeito dócil para a produção. Como afirma Veiga-Neto:

*"Talvez não seja mais necessário que a escola panóptica seja o lugar pelo qual devam passar todas as crianças a fim de aprenderem a viver nos espaços e nos tempos que o mundo quer colocá-las. Isto não quer dizer que estamos livres do poder disciplinar... talvez não precisemos mais da escola como máquina panóptica porque o próprio mundo se tornou uma imensa máquina panóptica..."*¹⁴

Existe um correspondente deste processo no mundo do trabalho. O "toyotismo", com sua automação, não necessita tanto do espaço da fábrica para toda a produção. Trabalha-se onde um computador esteja acessível. Outras "qualidades" são exigidas do trabalhador: criatividade, espírito de equipe, iniciativa, participação, capacidade de tomar decisões, flexibilidade. Aquele trabalhador disciplinado do século XIX foi substituído pelo "colaborador" que (pensa que) partici-

pa de algum processo de gestão da empresa, de decisões que antes eram restritas à "chefia". As principais decisões, entretanto, vêm dadas pelo centro do capital, pelas grandes corporações). O trabalhador tem seu espaço e tempo privados controlados pela produção.

Este processo produtivo teve importantes repercussões na escola. Basta lembrar das discussões sobre a Pedagogia das Competências, que passou a prescrever para o currículo escolar o ensino de novas habilidades úteis para o mercado reestruturado.

Além da formação do novo trabalhador flexível, será preciso dobrar a atenção para uma outra função que a escola pode ser chamada a assumir: a formação do sujeito-consumidor, figura central para a sociedade atual. Gincanas patrocinadas por empresas, salas de aula ornadas com placas de refrigerantes e outdoors com publicidades fixados nos muros escolares¹⁵, nos fazem refletir sobre as funções do espaço escolar hoje. Corremos o risco de ver empresas financiarem as escolas com suas marcas (como acontece com o futebol), para obterem retornos financeiros.

Diante da atual ofensiva do capital, o espaço e os tempos escolares continuam sendo pensados em sua função formadora. Se antes eram exaltados os ideais republicanos e nacionais visando um sujeito disciplinado e produtivo, agora o interesse é o lucro das grandes corporações, através do trabalhador ultraprodutivo e do sujeito-consumidor. Do aluno milimetricamente vigi-

13. Veiga-Neto, Alfredo: *Espaços, Tempos e Disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?* in: Candau, V.M. - *Linguagem, espaços e tempos no ensinar e aprender*. RJ, DpeA, 2000. Pág. 18

14. Veiga-Neto. Op.Cit, página 18

15. Isto já acontece. No Estado de São Paulo, uma lei de 1991 facultou às escolas o direito de alugar suas fachadas para empresas colocarem cartazes. O dinheiro é destinado à Associação de Pais e Mestres. Numa pesquisa que fizemos na internet com imagens sobre os espaços escolares, encontramos uma gincana patrocinada pela coca-cola numa escola nos EUA, onde havia cartazes espalhados pela sala e uma garrafinha do refrigerante na mesa de cada aluno. Ver o endereço eletrônico http://blogadouro.blog.uol.com.br/arch2005-09-01_2005-09-03.html

ado ao “colaborador-consumidor” atual, houve importantes mudanças no espaço escolar, que se abre agora em novas fronteiras na Cidade Educativa.

A Conferência de Jontiem e a presença do empresariado

No final do século XX ocorreram grandes conferências internacionais que discutiram a educação do mundo a partir de um ponto de vista neoliberal. Uma das mais importantes foi a Conferência de Jontiem, na Tailândia, em 1990, onde foi elaborado o *Plano Educação Para Todos*, contendo algumas indicações de como os países “em desenvolvimento” deveriam cumprir metas educacionais tais como: o fim do analfabetismo, a universalização da educação básica, a formação continuada, entre outras. Além dos governos, participaram desta conferência 150 Organizações Não-Governamentais. Já aparece delineada, neste momento, a idéia de que era necessário um esforço de *toda a sociedade* para o cumprimento das metas e uma parte importante do documento é dedicado à forma como os governos deveriam “*Estruturar Alianças e Mobilizar Recursos*”. No artigo 7 dos Objetivos aparece a seguinte prescrição:

“As autoridades responsáveis pela educação têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis, entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação, entre as organizações governamentais e não-governamentais,

com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias... Alianças efetivas contribuem para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. (Grifos meus)

No item 1.6 do capítulo 1, intitulado “*Ação Prioritária em Nível Nacional*” aparece mais uma vez:

“Na definição do plano de ação e na criação de um contexto de políticas de apoio à promoção da educação básica, seria necessário pensar em aproveitar ao máximo as oportunidades de ampliar a colaboração existente e incorporar novos parceiros como, por exemplo, a família, as organizações não-governamentais, associações de voluntários, sindicatos de professores, outros grupos profissionais, empregadores, meios de comunicação, partidos políticos, cooperativas, universidades, instituições de pesquisa e organismos religiosos, bem como autoridades educacionais e demais serviços e órgãos governamentais (trabalho, agricultura, saúde, informação, comércio, indústria, defesa, etc.). Os recursos humanos e organizativos representados por estes colaboradores nacionais deverão ser eficazmente mobilizados para desempenhar seu papel na execução do plano de ação. A par-

ceria deve ser estimulada aos níveis comunitário, local, estadual, regional e nacional, já que pode contribuir para harmonizar atividades, utilizar os recursos com maior eficiência e mobilizar recursos financeiros e humanos adicionais, quando necessário”. (Grifos meus)

Vimos como há um apelo à participação dos vários setores sociais para colaborar com o Estado na tarefa educativa de ampliação da educação básica. O objetivo é proporcionar maior desenvolvimento para tirar os países pobres de seus péssimos índices econômicos e sociais, um problema para o capitalismo.

Assim, vários setores começaram a se mobilizar para “disponibilizar” serviços educacionais, inclusive bancos privados, empresas nacionais e estrangeiras, fundações, etc. Banco Itaú, Fundação Ayrton Senna, Votorantim, Cia Vale do Rio Doce, Petrobrás, Rede Globo e muitas outras, abriram linhas de crédito, fizeram campanhas, mobilizaram voluntários para apoiar projetos na área da educação e da cultura, dentro do espírito da Educação Para Todos de Jontiem.

Na página eletrônica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no mês de agosto de 2008, aparecia com destaque uma reunião entre o Núcleo Re-



gional de Educação de Maringá e a Federação das Indústrias do Paraná, para a organização de mais uma "Cidade Pela Educação"¹⁶. Havia um link para o sítio eletrônico "Cidades pela educação" que remetia para a UNINDUS, uma organização responsável pelos programas educacionais da FIEP.

A partir destes "indícios" passamos a nos questionar por que empresas, que buscam o lucro, passam a se preocupar com a educação nacional? Isto acontece de forma benevolente e desinteressada, sem nenhum retorno? Em nome de um projeto de desenvolvimento nacional? Diante deste quadro devemos ficar atentos. Mais do que simplesmente descentralizar as atividades escolares, o conceito de Cidade Educativa está trazendo uma onda de parcerias que pode beneficiar muito mais o setor privado – através de captação de verbas públicas –, do que aqueles que precisam da educação pública. Se não for organizada para atender os interesses dos trabalhadores, será novamente o capitalismo que sai fortalecido.

É possível uma Cidade Educativa emancipadora?

Descentralizar as atividades escolares utilizando outros espaços pode ser o movimento da moda neste momento, mas também pode ser um bom movimento. Talvez, a longo prazo, haja mesmo menor necessidade em se construir escolas (com a diminuição da população infantil); talvez a arquitetura escolar deva mudar oferecendo mais laboratórios, auditórios e quadras esportivas do que salas de aula. Talvez devamos tirar as crianças e os jovens da escola imobiliza-

Esperamos que a Cidade Educativa não seja um simples repassar de verbas para o setor privado e muito menos uma forma do Estado se desvencilhar de suas obrigações

dora, esquadrinhada em salas e filas de carteiras para levá-los a bibliotecas, teatros, estádios, fazer trabalhos de campo e participar de maneira intencional e organizada da vida comunitária..

Quando foi secretário da Educação de São Paulo, em 1989, Paulo Freire abria a possibilidade da aprendizagem acontecer em diferentes espaços:

"A marca que queremos imprimir coletivamente às escolas privilegiará a associação da educação formal com a educação não-formal. A escola não é o único espaço de veiculação do conhecimento. Procuraremos identificar outros espaços que possam propiciar a interação de práticas pedagógicas diferenciadas de modo a possibilitar a interação de experiências. Consideramos também práticas educativas as diversas formas de articulação que visem contribuir para a formação do sujeito popu-

*lar enquanto indivíduos críticos e conscientes de suas possibilidades de atuação no contexto social".*¹⁷

Se quisermos mudar o espaço escolar, precisamos fazer isto de maneira organizada e rebelde, como nos ensina István Meszáros. Em seu livro *"A Educação para além do Capital"*, o autor apresenta um item denominado *"A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice"*, onde mostra que também é importante o que aprendemos fora das instituições formais, pois isto pode reverter em fator de autonomia e libertação das amarras estreitas e reprodutoras que ainda persistem nas instituições escolares. Devemos desatar a escola formal da lógica do capital a que ela está submetida e nos abrir para novas alternativas:

"... os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade, e



16. www.cidadespelaeducacao.org.br

17. Freire, Paulo – *A Educação na Cidade* São Paulo, Cortez, 2005, 7ª edição, página 16.



em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes. Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de

educação abrangentes como a nossa própria vida, a educação formal não pode realizar as suas aspirações emancipadoras. Se, entretanto, os elementos progressistas da educação

formal forem bem sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e limitado domínio como também na sociedade como um todo”.¹⁸

Esperamos que a Cidade Educativa não seja um simples repassar de verbas para o setor privado, nem educar para a sociedade de consumo, nem uma moda em se criar ONGs (um “onguismo”) e muito menos uma forma do Estado se desencilhar de suas obrigações com a classe trabalhadora. Não queremos que o capitalismo continue florescendo graças à educação. Queremos todos os espaços, para todos, todo o tempo: o espaço da escola, da rua, do bairro, da cidade e do mundo, para que crianças, jovens e adultos possam aprender com alegria, com liberdade de movimento e de pensamento, para construir um mundo melhor.



Maria Rosa Chaves Künzle

é doutoranda em Educação na linha de História e Historiografia da Educação (UFPR)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENCOSTTA, M.L.A. - *Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares em Curitiba (1903-1928)*. In: Educar em Revista, Curitiba, n.18, 2001, Editora da UFPR.
- ESCOLANO, Agustin e FRAGO, Antonio Viñao – *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro, DP&A, 1998.
- FOUCAULT, Michel – *A Verdade e as Formas Jurídicas*, Rio de Janeiro, NAU Editora, 1999.
- FREIRE, Paulo – *A Educação na Cidade*. São Paulo, Cortez, 2005, 7ª edição.
- MÉSZÁROS, István – *A Educação para além do Capital*. São Paulo, Boitempo, 2005.
- SILVA, Elizabeth Poubel – *O Florescer de uma cultura escolar no ensino público Mato-Grossense*. in: VIDAL, Diana Gonçalves (org.) – *Grupos Escolares – Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2006.
- TUMA, Magda Madalena – *Tempo Disciplinar Escolar: Representações de Professoras*. In: DE ROSSI, Vera Lúcia e ZAMBONI, Ernesta (orgs.) - *Quanto Tempo o Tempo Tem!* Campinas, Alínea Editora, 2003
- VEIGA-NETO, Alfredo – *Espaços, tempos e disciplina: as crianças ainda devem ir à escola?* in: CANDAU, V.M. - *Linguagem, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro, DpeA, 2000.

18. Meszaros, István – *A Educação para além do Capital*. São Paulo, Boitempo, 2005, página 58.