

Sobre a pedagogização da experiência urbana: o projeto da *cidade educadora*

On the pedagogization of the urban experience: The *educating city* project

Elisa Vieira
elisa.vieira@usp.br

Julio Groppa Aquino
gropqa@usp.br

Resumo: A partir da constatação de uma intensificação, na atualidade, de iniciativas de cunho dito formativo em contextos não escolares, este artigo, apoiado em algumas formulações de Michel Foucault, propõe-se a problematizar a educação urbana como um dos *locus* da governamentalidade contemporânea. Mais especificamente, empreendemos um trabalho investigativo da literatura acadêmica sobre as relações entre cidade e educação e, em especial, de documentos concernentes ao projeto da *cidade educadora*. A análise permitiu-nos concluir que há, em curso, a produção de um modo intensivo de governo das populações baseado em uma experiência pedagogizada da cidadania, esta consubstanciada na disseminação de práticas educativas não formais.

Palavras-chave: *cidade educadora*, governamentalidade, Michel Foucault.

Abstract: The starting point of this article is the detection of an intensification of theoretical and practical initiatives considered formative in non-school contexts. Based on some formulations of Michel Foucault, we propose to discuss the urban education as a locus of contemporary governmentality. More specifically, we undertook an investigation of the academic literature on the relations between city and education and, particularly, of documents concerning the *educating city* project. The analysis allowed us to conclude that there is an ongoing production of an intensive mode of government of populations based on a pedagogized experience of citizenship involving the dissemination of non-formal educational practices.

Keywords: *educating city*, governmentality, Michel Foucault.

Introdução

No curso que ministrou em 1978 no Collège de France, intitulado *Segurança, território, população*, Michel Foucault propôs uma análise singular acerca do governo dos homens em nosso tempo, a qual resulta crucial para os propósitos deste trabalho. Recorrendo à Antiguidade grega, ele empenhou-se em evidenciar que lá vigorava um modo de governar voltado primordialmente à cidade, compreendida como um fim em si mesmo. Entre os antigos, a cidade, “em sua realidade substancial, em sua unidade, com sua sobrevivência possível ou seu desaparecimento eventual, isso é que é o objeto do governo, o alvo do governo” (Foucault, 2008, p. 165). Os homens constituiriam, então, um horizonte mediato da investida do governante, distintamente do que se teria forjado a partir do império cristão no Ocidente, operacionalizado pelo que Foucault denomina *poder pastoral*. Este se debruçará não mais apenas sobre os fatos da cidade, mas fundamentalmente sobre os próprios homens, na forma de uma população. Ambas as instâncias – população e cidade – tornar-se-ão, doravante, matéria-prima das artes de governar. É na esteira de tal formulação foucaultiana que se situa a hipótese principal deste artigo: as práticas educativas, na contemporaneidade, como um vetor articulador entre aquelas duas instâncias.

Assim, partimos da constatação de uma profusão de iniciativas de cunho dito formativo nas mais diversas instâncias extraescolares, sejam elas instituições imbuídas de finalidades pedagógicas ou espaços originalmente destituídos de propó-

sitos educativos. Com isso, nossa intenção é discutir possíveis articulações entre tais práticas efetivadas em meio urbano, para além dos muros escolares, e uma modalidade específica de governo dos homens, indexada, a nosso ver, ao trinômio urbanidade-educação-subjetividade.

Para tanto, primeiramente empreendemos uma imersão analítica na literatura acadêmica sobre as relações entre cidade e educação em tempos recentes; em seguida, debruçamo-nos sobre o projeto da *cidade educadora* a partir da documentação que compõe seu entorno discursivo, tomando-a como material propriamente empírico do estudo. Ao final, tecemos um conjunto de considerações no intento de configurar analiticamente a produção de um modo intensivo de governo das populações baseado em uma experiência pedagogizada da cidadania, esta consubstanciada na disseminação de práticas educativas não escolares.

Transformações urbanas, subjetivações cidadãs

A cidade de Brasília foi fundada em 1960. Dois anos mais tarde, Clarice Lispector (1975, p. 9) publicou uma crônica que se inicia da seguinte maneira: “Brasília é construída na linha do horizonte. Brasília é artificial. Tão artificial como devia ter sido o mundo quando foi criado. Quando o mundo foi criado, foi preciso criar um homem especialmente para aquele mundo”. A escritora fazia referência à novidade que aquela cidade então representava, planejada para se tornar a mais moderna das capitais brasileiras.

Brasília é fruto de um esforço racional e deliberado, tendo sido

construída conforme os princípios norteadores de um plano urbanístico que preestabelecia localizações, circulações e funções.¹ Arquitetada como modelo para uma nova realidade nacional, nela deveriam ser banidas as mazelas que se atestavam no restante do país. Além disso, Brasília nasceu desabitada. Como na época escreveu Lispector (1975, p. 9), “Brasília ainda não tem o homem de Brasília”.

Para uma cidade inventada há de se forjar um cidadão: eis a premissa que parece sustentar o olhar da escritora. Alargando um pouco os contornos dessa ideia, seria possível hipotetizar o seguinte: as formações urbanas não são sempre idênticas a si mesmas; elas reinventam-se de tempos em tempos, e assim também o fazem aqueles que as habitam. Se correto for tal raciocínio, teríamos, então, uma premissa reformulada: *a cada momento em que a cidade se reinventa, forja-se um novo cidadão*.

Os âmbitos do processo de acomodação entre a cidade e seus habitantes são, decerto, de diversos tipos, os quais abarcam aspectos como circulação, arquitetura, saúde, salubridade, lazer, etc. Para efeitos da presente análise, que toma a dimensão educacional como alvo de problematização, a capital *inventada* oferece-se como circunstância ilustrativa: a fim de concretizar os princípios a partir dos quais Brasília havia sido planejada, “um grupo de homens idealistas não mediu esforços para realizar o mais completo plano educacional e médico-sanitário” (O Cruzeiro, 1960, s.p.). A educação era, assim, conclamada como um dos alicerces da nova cidade.

A propósito, Carlos Monarcha (1989) concebe as décadas iniciais

¹ O planejamento de Brasília foi embasado na *Carta de Atenas*, documento resultante do IV Congresso Internacional de Arquitetura Moderna, realizado em Atenas, em 1933. Escrita pelo arquiteto francês Le Corbusier, a *Carta* consiste em um manifesto urbanístico que traça diretrizes para a configuração da *cidade funcional* ou *cidade-jardim*, modelo urbano que influenciou a reconstrução das cidades europeias após a Segunda Guerra Mundial. Dentre outros princípios, o documento propõe um zoneamento urbano conforme quatro funções: habitar, trabalhar, circular e recrear (Sabbag, 2012).

do século XX brasileiro como um período de intensa movimentação de paradigmas educacionais e pedagógicos, o que se deveu, segundo ele, às mudanças sociais características da época (Primeira Guerra Mundial, Revolução Russa, consolidação do capitalismo, etc.). Conforme as palavras do autor, assistiu-se então a uma “intensificação na extensão dos serviços públicos de educação e reformulação dos planos e métodos de ensino” (Monarcha, 1989, p. 13-14). Estava em voga o fortalecimento de uma pedagogia escolanovista em lugar de uma tradicional, tendo em vista aquilo que Monarcha denomina “educação para uma civilização em mudança” (p. 15). Ainda, o autor concebe tal movimento como “uma utopia racional, onde os homens reconciliados entre si e com a natureza teceriam a comunidade humana ideal” (p. 18). A esse respeito, o caso da capital paulista é também exemplar.

Desde sua fundação, São Paulo destoa muito da Brasília descrita por Lispector: a cidade surgiu, em meados do século XVI, a partir da construção de um colégio jesuíta. Tal procedência não deixa de ser curiosa, dando margem para afirmações ufanistas como a de que ela seria “a única cidade de que se tem notícia que surgiu da vontade de educar pessoas” (Dimenstein, 2005, p. C8). Na passagem do século XIX ao XX, São Paulo apresentou um crescimento rápido e praticamente súbito (Lebret, 1951), tendo sido considerada, nas primeiras décadas dos anos 1900, a cidade que mais crescia no mundo.

A propósito, a São Paulo dos anos 1920 é objeto de duas obras que merecem destaque por retratarem a complexidade de fatores que ali estavam reunidos. Em *Orfeu extático na metrópole: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20*, Nicolau Sevcenko (1992, p. 106)

afirma: “São Paulo se compôs de um modo inverossímil, a partir da soma de circunstâncias imponderáveis que foram confluindo numa sequência contínua de impossibilidades. A grande surpresa foi que São Paulo viesse a existir, não que ela fosse virtualmente inviável”.

Também Mario de Andrade (2004), em uma série de cinco crônicas sobre a capital, aponta o eminente caráter cosmopolita do cidadão paulistano da época: “A cidade palpita num esto incessante de progresso e civilização. Nela formiga um povo multifário, internacional. Tudo são contrastes, neologismos” (p. 81). Não por acaso, foi justamente nesse contexto sócio-histórico que despontou o que ficaria conhecido como pensamento urbanístico paulistano, o qual compreendia “toda uma sofisticação dos aparatos estatais de controle, normatização e intervenção no espaço urbano” (Arasawa, 1999, p. 82).

Aliando tais circunstâncias a alguns documentos produzidos na época, é possível afirmar que uma preocupação específica ali ganhava corpo: a necessidade de fundar um novo modo de vida, não mais baseado em resquícios patrimonialistas e coloniais, mas nas exigências próprias de uma metrópole de vocação cosmopolita e industrial. A cidade reinventava-se então, demandando um novo cidadão.

Para atuar em prol de tal objetivo, a educação foi convocada por diversos âmbitos: pesquisadores nacionais e estrangeiros (Lebret, 1951; Morse, 1954), por exemplo, apontavam a importância de uma reeducação da população que estabelecesse hábitos adequados e saudáveis. De forma ainda mais explícita, o engenheiro, político e também prefeito da cidade em 1930, Luiz Ignácio de Anhaia Mello, construiu um plano de governo fundado em uma educação das massas, almejan-

do a “construção de uma ‘psicologia urbana’, por meio da educação do público, da conquista de opinião e da formação do ambiente” (Feldman, 2005, p. 58).

Também Florestan Fernandes (1960) foi categórico ao afirmar que o desenvolvimento industrial e econômico paulistano não havia sido acompanhado de um correspondente desenvolvimento humano e social. Para ele, enquanto o crescimento material e espacial da cidade era quase espontâneo, devido à configuração econômica mundial da época, a mudança no modo de vida da população precisaria ser planejada. Em suas palavras, a “cidade-metrópole configurou-se antes que o homem que nela vive tivesse tempo de preparar-se para o seu novo estilo de vida” (p. 280) – constatação esta que parece coadunar-se com a de Clarice Lispector. Para Florestan Fernandes, *São Paulo ainda não tinha o homem de São Paulo*. A solução apontada pelo sociólogo diante de tal descompasso é quase inteiramente baseada numa educação mormente de caráter cívico: “A educação é, naturalmente, o elemento crucial para o reajustamento do homem a situações sociais que se alteram celeremente, como aconteceu em São Paulo” (Fernandes, 1960, p. 280).

É evidente que São Paulo não foi o único caso de explosão populacional; alguns estudos dedicaram-se a apontar circunstâncias similares em outras experiências urbanas. Dentre as cidades sul-americanas, Buenos Aires é uma das que se destaca nesse sentido, sobretudo por se ter constituído como um dos principais polos de atração de imigrantes europeus (Silva, 2011).

José Cláudio Silva (2011) traça um paralelo entre o que teria ocorrido em Buenos Aires e no Rio de Janeiro durante os anos 1920. Na então capital brasileira, estaria em curso a consolidação de determinado modo

de vida urbano,² o que ocasionou um “entrelaçamento da ciência do *urbanismo* com os saberes e práticas proporcionados pela educação primária” (p. 46). No mesmo período, na capital argentina, as intervenções governamentais voltavam-se para iniciativas de higiene e prevenção de doenças, sendo a salubridade pública a principal preocupação. Mais uma vez, recorreu-se a uma aliança com a educação a fim de garantir que “os habitantes empreendessem condutas modernas em seu cotidiano” (Silva, 2011, p. 52).

Belo Horizonte é outro caso ilustrativo. Sua inauguração, em 1897, ocorre às vésperas do período em que se desenrolavam as experiências urbano-educativas até aqui referidas. A pesquisadora Cynthia Greive Veiga (1997a, 1997b), em suas análises sobre o tema, afirma que a construção da cidade e o contexto de sua fundação estavam em consonância com a proliferação dos ideais sanitaristas, com os apelos da modernidade e com a necessidade de uma reforma urbana empenhada em garantir os requisitos do modo de vida que então se estabelecia. Aí residiria, segundo ela, a relação intrínseca entre os planos urbanos e os projetos escolares na época desenvolvidos na capital mineira, ambos empenhados na produção de certo tipo de cidadão moderno e civilizado. Na análise da autora, “torna-se necessária a educação das mentes: as consciências precisam ser renovadas para a nova época, independentes do passado e do tradicionalismo” (Veiga, 1997b, p. 108).

Brasília, São Paulo, Buenos Aires, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, cada qual a seu modo, são exemplos de uma lista que se poderia desdobrar à exaustão. Em tais contextos,

respeitadas as diferenças entre as soluções específicas encontradas em cada caso, algo parece ter operado de modo análogo: o rápido crescimento do número de habitantes fez com que os governos voltassem seus esforços para o desenvolvimento de estratégias biopolíticas de gestão das populações, o que não significa apenas “gerir a massa coletiva dos fenômenos ou geri-los somente no nível de seus resultados globais. Gerir a população significa geri-la em profundidade, minuciosamente, no detalhe” (Foucault, 2005, p. 291). Ainda, naquilo que portam em comum, tais casos ilustram inequivocamente a eleição das práticas educativas como instrumentos necessários ao equacionamento de problemas de natureza populacional. Tendo isso em vista, vejamos a seguir como se formula o projeto da *cidade educadora*, que parece reunir premissas bastante avizinhas ao que vimos descrevendo.

A cidade educadora

Luiz Angel Blandon, 38, ex-guerrilheiro das Farc (Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia), tem entre suas funções distribuir gratuitamente livros em pontos de ônibus de Bogotá. É um projeto chamado “Livros que voam”: o beneficiário precisa se comprometer a passar o livro adiante e exigir que o próximo a recebê-lo não interrompa a corrente literária. “Não fazia mais sentido ficar guerreando”, explica. Personagens como Blandon são uma das explicações da redução da violência em Bogotá. [...] Como aceitou deixar as armas, Blandon entrou em um programa público de reinserção. Ganha um salário para ajudar a melhorar Bogotá, promovendo, entre outras tarefas, a corrente literária. Além desse ex-guerrilheiro,

os livros também ajudam a explicar o avanço na segurança. “A cidade investiu, além do aprimoramento na repressão, em urbanismo combinado com educação”, afirma o sociólogo Jairo Arboleda, responsável no Banco Mundial, na Colômbia, pelo estímulo a parcerias comunitárias com o setor público (Dimenstein, 2006, p. C5).

A iniciativa de Bogotá aí descrita não é um fenômeno isolado. Em dezembro de 2011, a Prefeitura de São Paulo lançou o projeto *De mão em mão* e desde então tem distribuído gratuitamente à população exemplares de obras literárias brasileiras. Soma-se a esses dois programas uma profusão de outras medidas com a finalidade de atribuir um caráter educativo aos mais diversos equipamentos extraescolares, medidas estas inseridas em uma tendência de gestão dos espaços urbanos que pode ser resumida nas seguintes palavras da *Carta das Cidades Educadoras* (2004, s.p.): “hoje, mais do que nunca, as cidades, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras”, devendo “ocupar-se prioritariamente com as crianças e jovens, [...] numa formação ao longo da vida”.

A primeira versão da *Carta das Cidades Educadoras* foi formulada em Barcelona, em 1990, pelos representantes das cidades participantes do *I Congresso Internacional das Cidades Educadoras*. Posteriormente, seu texto foi revisto na terceira edição do Congresso, realizada em Bolonha, em 1994, e mais tarde em Gênova, em 2004.

Cabe lembrar, entretanto, que já em 1971 a UNESCO havia constituído uma *Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação*. Dali surgiu a proposta de uma

² Sobre o Rio de Janeiro na primeira metade do século XX, vale destacar também o estudo de Margareth Rago (1997), que enfocou a constituição de uma *cidade operária* por meio de intervenções de cunho médico-higienista, bem como o trabalho de André Luiz Paulilo (2004), que trata das transformações da vida carioca nos anos 1920 a partir de três eixos: o urbanismo, a reforma social e a educação pública.

cidade educativa. O político francês Edgar Faure, presidente da Comissão à época e organizador do relatório que se produziu a partir dela – intitulado *Aprender a ser* –, definiu a empreitada como resultado de “um processo de compenetração íntima da educação e do encadeamento social, político e econômico, nas células familiares, na vida cívica” (Faure *et al.*, 1981, p. 249). Assim, na proposta apresentada pela referida Comissão, a educação deixava de ser vista como um dever exclusivo do Estado e passava a se sobrepor às funções da própria sociedade; de uma imposição à população, ela deveria tornar-se uma demanda desta, convertendo-se em direito social e, ao mesmo tempo, responsabilidade civil:

[O advento da cidade educativa] Implica que possam ser postos, em todas as circunstâncias, à livre disposição de cada cidadão, os meios de se instruir, de se formar, de se cultivar conforme a sua conveniência pessoal, de tal sorte que se encontre, em relação à sua própria educação, numa posição fundamentalmente diferente: a responsabilidade substituindo a obrigação (Faure *et al.*, 1981, p. 249).

Tais princípios reverberarão nitidamente, duas décadas mais tarde, na mencionada *Carta de Barcelona*. Como atesta sua própria designação, as *cidades educadoras* caracterizam-se pelo intento de oficializar e regulamentar o vínculo entre urbanidade e educação, o que se torna ainda mais evidente diante de outra noção que geralmente a acompanha ou que dela decorre: a *escola cidadã*. No encontro dessas duas noções, a cidade passaria a adquirir mais enfaticamente o papel de formadora, e a escola, por sua vez, o papel de gestora e produtora de cidadania democrática.

Vejamos uma definição geral apresentada pelo referido documento:

A cidade será educadora quando reconheça, exerça e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços), uma função educadora, isto é, quando assuma uma intencionalidade e responsabilidade cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, a começar pelas crianças e pelos jovens (Carta, 1990, s.p.).

Pode-se dizer que a adequação a tais princípios tornou-se meta primordial de numerosos municípios ao redor do mundo. Ao que parece, o atributo de *educadora* figura como distintivo honorífico àquelas localidades que o recebem, sendo estas laureadas como espaços *democráticos, globalizados e defensores dos direitos humanos, da liberdade e da qualidade de vida*.

A fim de garantir o cumprimento das diretrizes apresentadas na *Carta* e de representar as cidades engajadas na proposta, criou-se, em 1994, a *Associação Internacional das Cidades Educadoras* (AICE). Dela atualmente fazem parte 463 cidades distribuídas em 37 países, estando na Europa a maior concentração (373 cidades). O Brasil faz-se presente com 15 municípios.³

À parte seu aspecto mais formal, a concepção de *cidade educadora* acabou por se tornar um princípio expandido e aplicável a âmbitos mais amplos e diversificados. Com efeito, suas diretrizes e seus valores têm orientado a criação de organizações não governamentais, bem como a proposição de projetos estatais, conforme veremos adiante. Os elementos que alicerçam a empreitada incluem desde programas de educa-

ção ambiental, até orçamentos participativos e alianças entre governos e grupos religiosos. O que mais uma vez está em pauta é o espraiamento e a coextensão, para o espaço da cidade, de uma preocupação educativa que tradicionalmente costumava ser da alçada de instituições especificamente designadas para esse fim.

Tais circunstâncias são bastante explícitas nas palavras de Alicia Cabezudo, uma das responsáveis pela implantação da proposta nas cidades latino-americanas. Em entrevista realizada em 2004, ela assim define o espectro de uma *cidade educadora*:

É aquela que converte o seu espaço urbano em uma escola. Imagine uma escola sem paredes e sem teto. Nesse espaço, todos os lugares são salas de aula: rua, parque, praça, praia, rio, favela, shopping e também as escolas e as universidades. Há espaços para a educação formal, em que se aplicam conhecimentos sistematizados, e a informal, em que cabe todo tipo de conhecimento. Ela integra esses tipos de educação, ensinando todos os cidadãos, do bebê ao avô, por toda a vida (Küchler, 2004, s.p.).

De acordo com aqueles que advogam em favor da iniciativa, tratar-se-ia de assumir o fato de que a cidade, “como espaço onde se emolduram as relações entre as pessoas, é um espaço educador”; daí a “necessidade de controlar tal potencial educativo, de direcioná-lo” (Morales, 2003, p. 20). Constata-se, pois, que as medidas educativas são aí idealizadas como mediadores estratégicos que devem ser gerenciados e direcionados a alguma finalidade que ultrapassasse o domínio meramente instrumental e, portanto, conformador dos hábitos das populações.

Além disso, a *cidade educadora* é apregoada como direito fundamental

³ Belo Horizonte, Campo Novo do Parecis, Caxias do Sul, Itapetininga, Jequié, Porto Alegre, Santiago, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo, São Pedro, Sorocaba e Vitória (International Association of Educating Cities, s.d.).

dos cidadãos, conforme ilustra o seguinte trecho da própria *Carta* (2004): “O direito a uma cidade educadora deve ser uma garantia dos princípios de igualdade entre todas as pessoas [...]. O direito a uma cidade educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação”.

Também no que concerne à sua definição como direito de todos, o documento parece partir de uma compreensão específica acerca da natureza humana e de seu desenvolvimento ideal. Tal compreensão alinha-se ao que alguns autores têm indicado como sendo uma crescente individualização das relações constitutivas da sociedade atual, indexada a um modo de vida cada vez mais estruturado em torno de uma interioridade subjetiva empreendedora.⁴ A esse respeito, o texto aponta como um dos grandes desafios de nosso século “‘investir’ na educação de cada pessoa, de maneira que esta seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu potencial humano, assim como a sua singularidade, a sua criatividade e a sua responsabilidade” (Carta, 2004, s.p.).

Em relação às faixas etárias, todo o entorno das atuais propostas voltadas à educação urbana faz referência, explícita ou implicitamente, a concepções e práticas relativas ao universo infantojuvenil. Porém, quando se analisa a empreitada tendo como foco o que se diz e o que se faz em relação à população mais jovem, ressalta-se um movimento de alastramento operando em diferentes níveis etários. Ou seja, apregoa-se uma formação, de caráter continuado, que perdure indefinidamente.

Assim, a despeito de a infância e a juventude ainda serem anunciadas como merecedoras de atenção especial, dilui-se o que seria considerado como o período próprio para adquirir a dita formação, tal como se atesta nos seguintes trechos da *Carta* (2004, s. p.):

O governo municipal dever dotar a cidade de espaços, equipamentos e serviços públicos adequados ao desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural de todos os seus habitantes, prestando uma atenção especial à infância e à juventude.

Deve ocupar-se prioritariamente com as crianças e jovens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida.

No início do século XXI, as crianças e os adultos parecem necessitar de uma educação ao longo da vida, de uma formação sempre renovada.

Como daí se pode deduzir, se toda hora e se todo lugar são ocasiões para aprender, toda idade seria tempo para se formar.

Por outro lado, no que concerne especificamente às faixas etárias mais novas, há uma coextensão do chamado *protagonismo* a elas conferido. Nesse sentido, às crianças e aos jovens não seria mais concedida a típica prerrogativa da abstenção ou da moratória. Supostamente convocados a tomarem assento entre as funções de gestão e zeladoria da cidade, eles veem-se converter em cidadãos na mesma medida dos adultos, sendo também responsabilizados pela manutenção da ordem urbana e coletiva. Há aí mais um alastramento, agora relativo às atribuições. No referido

documento, tal aspecto comparece da seguinte forma:

[...] as crianças e os jovens não são mais protagonistas passivos da vida social e, por consequência, da cidade. [...] A proteção das crianças e jovens na cidade não consiste somente no privilegiar a sua condição. É preciso cada vez mais encontrar o lugar que na realidade lhes cabe, ao lado dos adultos que possuem como cidadã a satisfação que deve presidir a coexistência entre gerações (Carta, 2004, s.p.).

Observa-se, ainda, a aspiração a um espraçamento na ocupação do tempo cotidiano dos cidadãos, o que se evidencia no fato de que “a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os factores deseducativos” (Carta, 2004, s.p.). Não por acaso, a proposição de programas de educação integral tem acompanhado de perto as iniciativas articuladas a fim de produzir *cidades educadoras*.⁵ Se essas são as diretrizes do plano, importa também saber quais têm sido seus correlatos empíricos.

A esse respeito, a AICE mantém uma base de dados (International Association of Educating Cities, s.d.) contendo a descrição de práticas adotadas pelas cidades a ela associadas. No que concerne ao Brasil, estão listados 116 projetos, distribuídos em 11 das atuais 15 *cidades educadoras* nacionais (apenas Itapetininga, São Bernardo do Campo, São Pedro e Vitória não estão representadas entre as experiências descritas, estas localizadas

⁴ O próprio Foucault, por exemplo, ao analisar a articulação entre o que ele denomina poder pastoral e o poder de Estado das sociedades contemporâneas, assevera estar atento ao “desenvolvimento das técnicas de poder voltadas para os indivíduos e destinadas a dirigi-los de maneira contínua e permanente. Se o Estado é a forma política de um poder centralizado e centralizador, chamemos de pastorado o poder individualizador” (Foucault, 2006b, p. 357).

⁵ Em âmbito nacional, exemplo evidente disso é o *Programa Mais Educação*, lançado pelo MEC em 2007 e implementado a partir de 2008, visando aumentar a oferta educativa das escolas públicas para além de um único turno escolar.

majoritariamente em São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre). O levantamento de tais práticas evidencia alguns eixos predominantes, bem como uma pronunciada dispersão do campo de atuação.

Em relação ao público-alvo dos projetos, a maioria deles destina-se à população urbana de modo geral, que é seguida de perto pela população escolar (incluindo-se aí alunos, docentes e funcionários). Além desses dois grandes grupos, há propostas destinadas a categorias específicas da população: trabalhadores, ex-presidiários, pessoas em situação de vulnerabilidade social, pessoas com deficiência, homossexuais, transgêneros, indígenas, imigrantes, enfermos, etc.

No primeiro caso – população em geral –, situam-se ações voltadas à promoção de cidadania, lazer, esporte, saúde, cultura, etc., ou seja, ancoradas nos princípios e valores mais básicos que sustentam a missão de uma *cidade educadora*. Como objetivos específicos, destacam-se o desenvolvimento da consciência ambiental, a melhoria da qualidade de vida, o aumento da participação política e o fortalecimento da memória e da identidade cultural via vinculação com o patrimônio urbano.

Já no que diz respeito à população escolar, as práticas descritas visam, unanimemente, à integração entre a instituição e a comunidade. Seus objetivos: maior participação da família, redução dos índices de violência e democratização da gestão escolar.

Quando se trata das demais categorias já especificadas, *inclusão* é o mote: inclusão social, inclusão escolar, inclusão de gênero, inclusão esportiva, inclusão digital, inclusão científica, inclusão cultural, inclusão

no mercado de trabalho.⁶ Assim, junto a objetivos de prevenção e proteção, os quais se referem invariavelmente ao combate de determinado viés da exclusão social, a preocupação inclusiva aparece como um dos nortes das *cidades educadoras* brasileiras.

Há ainda que se ressaltar novamente a abrangência das práticas quanto à faixa etária de seu público: os projetos são destinados tanto a crianças na mais tenra idade, quanto a adolescentes, jovens, adultos e idosos.

No que diz respeito ao âmbito acadêmico, a temática da *cidade educadora* tem gerado, no Brasil, uma série de referências. Dentre elas, destacam-se os seguintes livros: *A cidade como projeto educativo*, organizado por Ignacio Vila e Carmen Gomez-Granell (2003); *Cidade educadora: princípios e experiências*, organizado por Moacir Gadotti *et al.* (2004); *Cidade educadora: a experiência de Porto Alegre*, organizado por Leslie Toledo *et al.* (2004); *Município que educa: nova arquitetura da gestão pública* (2009) e *Município que educa: múltiplos olhares* (2010), ambos de Paulo Roberto Padilha.

Já entre as pesquisas de pós-graduação, temos: *A cidade-educadora: da muralha ao diálogo*, dissertação de Patrícia Pérez Morales (2003); *Gestão e currículo: fundamentos políticos e epistemológicos dos projetos Escola Cidadã e Cidade Educadora*, tese de Angela Maria Hidalgo (2004); *Poder local, cidadania e educação: das condições para construção de uma cidade educadora – um estudo produzido a partir do Bairro Restinga*, dissertação de Edesmin Wilfrido Palacios Paredes (2007); e *O novo paradigma*

do saber e os dispositivos urbanos para uma cidade educadora, dissertação de Agnes Leite Thompson Dantas Ferreira (2012).

Ainda, uma iniciativa acadêmica tem aberto espaço para a discussão de problemáticas afins ao projeto da *cidade educadora*: o *Congresso Internacional de Pedagogia Social*. De periodicidade bienal e já em sua 4ª edição no ano de 2012, o evento devota-se a dar voz a iniciativas teóricas e práticas relacionadas à *pedagogia social*, na busca de uma teoria geral afinada aos sentidos históricos, políticos e ideológicos de uma educação social não circunscrita ao âmbito formal (Souza Neto *et al.*, 2009).

Não por acaso, um exame preliminar da produção publicada nos anais das quatro edições do referido Congresso⁷ revela grande proximidade entre as práticas nele tratadas e as experiências descritas no banco de documentos da AICE: as várias faixas etárias comparecem como alvo de interesse; temas como cidadania, saúde, esporte, meio ambiente, família, trabalho e diversidade são amplamente debatidos; lugares como a escola, a rua, o bairro, o museu, a biblioteca, a prisão, o hospital são eleitos como espaços propícios à intervenção; temas como inclusão, prevenção e democratização são consagrados como objetivos primordiais da educação da sociedade.

Uma diferença, porém, reside no fato de que, além das sistematizações de práticas, o Congresso conta com significativo montante de abordagens teóricas, sobretudo no que se refere às tentativas de angariar consistência epistemológica à denominada *pedagogia social*. Vale mencionar o destaque concedido à

⁶ Embora este artigo não tenha seu alvo investigativo voltado à temática da inclusão, é válido ressaltar que ela tem sido mote de relevantes análises no campo dos estudos foucaultianos em educação, das quais se destaca uma publicação recente dedicada à problematização do assunto a partir da noção de biopolítica: Fabris e Klein (2013).

⁷ As quatro edições do evento realizadas até o momento somam 179 trabalhos publicados. Os anais estão disponíveis no site do Congresso (Congresso Internacional de Pedagogia Social, s.d.).

obra de Paulo Freire, que aparece referenciada em mais da metade dos trabalhos (91 dos 179).

Com efeito, o educador brasileiro, conhecido por se ter dedicado a traçar reflexões sobre uma educação que ultrapassasse a forma escolar e se efetivasse no ambiente social mais amplo, tornou-se referência capital a boa parte do que posteriormente foi pensado a esse respeito. Daí ser ele um ponto convergente entre os pensadores da *cidade educadora*, da *pedagogia social* e da *educação não formal*.

Outra peculiaridade dos trabalhos do *Congresso Internacional de Pedagogia Social* quanto às práticas brasileiras referenciadas pela AICE diz respeito à presença de organizações não governamentais como recorrente *locus* de atuação. Os autores depositam suas perspectivas relativas à *pedagogia social* principalmente em tais organizações, as quais englobam numerosos eixos de intervenção: há tanto aquelas que atuam em meio aberto – rua, bairro, parque –, quanto as que se inserem no bojo de instituições tradicionais – escola, hospital, prisão.

Atentando para a dispersão do conjunto de práticas aqui descrito, uma possibilidade analítica delineia-se: se for plausível considerar que o amplo escopo de atuação das ações voltadas à produção de *ciudades educadoras* atestaria o triunfo da proposta, será plausível também admitir que aí se abre uma brecha para o questionamento sobre certa generalidade a ela atrelada. Trocando em miúdos, tal noção não se prestaria apenas a englobar sob sua égide práticas bastante corriqueiras nas políticas públicas de nosso tempo, fornecendo-lhes visibilidade e, com isso, legitimação? Ora, parece-nos inquestionável que a experiência urbana contemporânea, em sua totalidade e em suas minúcias, encontrará aí sua sagração como

fonte e, ao mesmo tempo, alvo de intervenção pedagógica.

Ainda, seja nas práticas das *ciudades educadoras* brasileiras, seja nos trabalhos ligados à *pedagogia social*, um aspecto merece relevo: muitas das ações e proposições descritas dizem-se apoiadas em premissas da legislação brasileira, em especial, do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), e em diretrizes traçadas por órgãos como a UNESCO e a UNICEF, justificando-se como promoção de direitos prévios.

Como já aventado, um dos principais objetivos do projeto urbano-educador parece ser a criação de uma responsabilização coletiva voltada ao futuro da cidade e à resolução dos problemas urbanos. É válido mencionar, a esse respeito, o modo como alguns dos divulgadores e defensores da articulação entre cidade e educação fundamentam a iniciativa da *cidade educadora*:

Nossa sociedade não pode encomendar dos educadores o trabalho, condenado ao fracasso, de pregar em suas aulas valores e atitudes que a comunidade não assume como próprios. A conclusão é evidente: precisamos que nossas comunidades se envolvam na defesa dos valores educativos mais importantes, alguns deles vitais para sua própria manutenção (Vila e Gomez-Granell, 2003, p. 11).

O que parece estar em jogo quando se apregoam as necessidades e expectativas depositadas na vinculação entre experiência urbana e educação é, pode-se dizer, a própria retroalimentação daquilo em favor do que se advoga. Nesse sentido, o empreendimento da *cidade educadora* congregaria as três funções apresentadas por Foucault (2006a) como constitutivas daquilo a que ele genericamente chama de *equipamentos coletivos*: produzir produção, produzir demanda e normatizar, ajustando a produção da

produção e a produção da demanda. Para exemplificar tal raciocínio, ele assevera: “A *educação* produz produtores, ela produz demandantes e ao mesmo tempo ela normatiza, classifica, reparte, impõe regras e indica o limite do patológico” (Foucault, 2006a, p. 84).

Quando se transpõe esse raciocínio para o caso aqui em pauta, o esquema é bastante elucidativo: a *cidade educadora* produz produtores (as políticas públicas e os serviços privados dedicados a assegurar o potencial educativo dos meios urbanos), produz demandantes (os cidadãos dotados de um direito fundamental à *cidade educadora*, tornados sujeitos-alunos em tempo integral) e normatiza (estabelece critérios e diretrizes para a definição de uma articulação saudável e ideal entre a cidade e seus habitantes). Não obstante, as proposições que se ocupam de justificar a relevância de tal empreendimento revestem-se de uma lógica argumentativa que põe em evidência apenas parte desse esquema performativo, apresentando-se como representativas de reivindicações prévias ao seu próprio advento. Desse modo, perfaz-se a aliança discursiva entre processos urbanos e educativos como derivada de uma suposta necessidade social premente, uma vez que as iniciativas seriam tão somente respostas a uma demanda espontânea e anterior dos próprios cidadãos.

É justamente esse o argumento que parece sustentar as reflexões de Jaume Trilla (1999) sobre o tema. De acordo com o autor, a gênese da educação não formal – da qual a *cidade educadora* seria uma iniciativa exemplar – poderia ser disposta em dois planos:

[...] o de uma realidade que foi gerando novas necessidades educativas que devem ser satisfeitas por instituições e meios distintos dos propriamente

escolares; e o de um discurso pedagógico que elabora teorias e cria conceitos novos para dar conta dessa expansão e diversificação do universo educativo (Trilla, 1999, p. 199, tradução nossa).

Em termos mais sintéticos, tal duplicidade parece sintetizar a relação direta entre uma acirrada demanda sócio-histórica por expansão do campo educacional e uma possível resposta teórico-prática do discurso pedagógico.

Se seguirmos a pista foucaultiana de que, assim como os equipamentos coletivos, a investida da *cidade educadora* produz, em certa medida, as próprias demandas por meio das quais se pretende justificar, faz-se necessário efetuar ainda outra inversão na lógica argumentativa que tem sustentado a defesa das referidas propostas.

Para tanto, além da dupla demanda/resposta, atentemos para outro par argumentativo, agora antagônico, que permeia tais discursos: a espontaneidade *versus* a intencionalidade. Segundo Trilla, a ideia de *cidade educadora* contém em si dois níveis de significação: de um lado, o nível descritivo, que evidencia o fato de que todas as cidades educam, *espontaneamente*; de outro, o nível propositivo, marcado pela formulação de que as cidades devem educar, *intencionalmente*. Daí o autor afirmar a existência de um currículo oculto em vigor no ambiente urbano, currículo este formado por “elementos de cultura, formas de vida, normas e atitudes sociais, valores, tradições, costumes, expectativas, desejos” (Trilla, 1999, p. 217, tradução nossa). A passagem da dimensão descritiva à propositiva dar-se-ia por meio da transformação do “currículo implícito num currículo desejável” (Trilla, 1999, p. 218, tradução nossa), ou seja, por meio da transformação intencional daquilo que operava de maneira espontânea.

O que, a nosso ver, interessa pôr em causa aí é a definição da *cidade educadora* como polo exclusivamente sintomático e resolutivo, como se ela não fosse também agente e disparadora dos mesmos processos – ou, ao menos, de processos semelhantes – aos quais diz responder. Dito de outro modo, trata-se de inquirir sobre como as propostas afeitas a uma educação urbana operam nos jogos de poder em que se inserem.

A pedagogização da experiência urbana: aproximações analíticas

A partir do quadro empírico até aqui analisado, caber-nos-ia indagar: afinal, o que está em jogo quando duas instâncias como cidade e educação são amalgamadas de modo tão explícito, disseminado e contundente? Empreender tal questionamento não implica ajuizar, de antemão, ações que se preocupam em instruir, formar ou entreter os cidadãos; isoladas, elas nada indicam. Tampouco se trata de defender, na contramão disso, um suposto livre-arbítrio da própria população, já que práticas educativas entrecortam-na sem cessar.

Longe, portanto, de condenar ou combater iniciativas como as que aqui foram trazidas à baila, nosso escopo analítico aferra-se à premissa de que há sempre uma complexidade de discursos, forças e relações operando na espessura de determinado acontecimento. Tal como em uma malha, os fios da realidade que se nos apresenta entrelaçam-se e emaranham-se em conjunções improváveis à primeira vista; daí ser preciso pôr em suspenso tudo aquilo que se oferece como consensual e unidimensional (Veyne, 2009).

Trata-se, portanto, de ter em mente a questão nuclear que orienta as investigações de matriz foucaultiana, à moda daquela formulada por

Nikolas Rose (2001, p. 37): “Que meios têm sido inventados para governar o ser humano, para moldar ou orientar a conduta nas direções desejadas e como esses programas têm buscado corporificá-los sob certas formas?”.

Nessa direção, pode-se afirmar que, na atualidade, as relações educativas adquirem um papel renovado, tornando-se mais voláteis, diluídas e disseminadas no espaço urbano, de modo consoante ao que Foucault apontou a respeito das relações sociais regidas pela lógica do que ele denominou *governamentalidade*, a qual assumiria como traço peculiar o fato de otimizar e potencializar, de maneira mais ou menos calculada, a relação entre tecnologias de dominação e tecnologias de si (Foucault, 2004).

Assim, na cidade governamentalizada, os limites institucionais não mais configurariam espaços específicos à investida pedagógica. Referimo-nos a algo análogo ao que Carlos Ernesto Noguera-Ramírez (2009, 2011) definiu como uma profunda marca educativa da Modernidade, esta por ele descrita como o processo de produção de uma *sociedade educativa*. Em sua análise, tal processo poderia ser dividido em três momentos: a sociedade do ensino (ou momento da instrução), entre os séculos XVII e XVIII; a sociedade educadora (ou educação liberal), entre o fim do século XVIII e o século XIX; e a sociedade de aprendizagem, cujos princípios estariam em vigor desde o fim do século XIX. É no último desses momentos que se situa problemática aqui em causa, momento este descrito por Noguera-Ramírez (2009, p. 23) da seguinte maneira:

[...] uma sociedade onde, pela primeira vez na história, se pensou que a educação de todos e cada um era a condição necessária para a salvação,

o progresso ou o desenvolvimento econômico e social; uma sociedade onde era preciso ensinar tudo a todos ou onde cada um deveria aprender, não só durante sua passagem pela família ou pela escola, mas durante toda a sua vida.

O tipo de vinculação entre as esferas pública e privada em curso num tal contexto assemelha-se sobremaneira à articulação de dois alvos concomitantes: de um lado, o governo da população; de outro, o autogoverno de cada um dos sujeitos a ela vinculados.

Tal formulação faz eco, em certa medida, naquilo que Almerindo Janela Afonso (2001, p. 33) aponta acerca de uma *sociedade cognitiva* ou *de aprendizagem*:

[...] numa aparente valorização da educação, pretende[-se], em última instância, responsabilizar os indivíduos pela sua própria informação, formação e qualificação, em função de objetivos que pouco ou nada têm a ver com o seu desenvolvimento pessoal e intelectual numa dimensão crítica e emancipatória.

O autor português alinha-se à constatação de que o espraiamento pedagógico é meio para certo exercício de governo calcado na responsabilização de cada um dos cidadãos, acrescentando, contudo, certa virtualidade emancipatória que as práticas educativas trariam em seu bojo. Nessa mesma direção, seguem autores como Ramon Flecha (2011), ao defender um potencial caráter crítico da *cidade educadora* em oposição aos seus vieses conservadores e reprodutores.

Ora, como diferenciar o que se efetiva de modo emancipatório daquilo que se faz em nome de mais e mais governo dos viventes? É Foucault, novamente, quem nos oferece uma plataforma analítica possível para enfrentar tal proble-

mática. No famoso texto intitulado *O sujeito e o poder*, a partir de um olhar retrospectivo sobre sua própria trajetória de pensamento, ele sumariza a perspectiva de governo que embasou suas análises sobre as relações de poder. Retomando a ampla acepção atribuída ao termo no século XVI, o pensador francês define governo como algo que recobre não apenas “formas instituídas e legítimas de sujeição política ou econômica, mas modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos” (Foucault, 2010b, p. 288). O argumento é inequívoco: não é de sujeição que se trata, mas de uma ação sobre ações. Daí não fazer sentido, de acordo com esse referencial teórico, a condenação ou a exaltação de iniciativas conforme o *quantum* de governo nelas presente. A rigor, é sempre por meio de formas de governo, mais ou menos calculadas, que as relações sociais operam.

Encarado nesses termos, o endereçamento crítico ao projeto da *cidade educadora* consiste justamente em interrogar sobre o modo como ele se alia aos jogos atuais de governo das populações, uma vez que, como vimos, a tarefa educativa converte-se em papel de todos e de cada um, redundando em um efeito que parece contornar os processos de subjetivação de nosso tempo. Trata-se, pois, de uma educação de si e dos outros, em tempo integral, ao longo de toda a vida. Sendo assim, tenham tais propostas uma intenção emancipatória ou não, interessa-nos pensá-las como indexadas a um movimento mais amplo de gestão dos modos de vida que se vale inequivocamente de uma maquinaria de vocação e lastro pedagógicos.

Ainda, conforme pudemos observar a reboque das iniciativas contemporâneas que compõem o escopo da *cidade educadora*, é justamente na

produção de um cidadão-aluno que residiria, a nosso ver, o cerne das práticas educativas que ocorrem para além dos seus domínios formais. A cidade é chamada a adquirir uma intencionalidade educadora com vistas à produção de um sujeito cidadão específico, conformado ao funcionamento do meio que habita aos moldes de um aluno obediente, engajado e responsável. Vê-se operar um aguerrido, não obstante discreto, processo de normalização pedagógico das condutas dos cidadãos. Em suma, longe de se tratar de um projeto inócua ou quimérico, a investida da *cidade educadora* parece ser potencialmente catalisadora de modos de vida na atualidade, operando por meio de uma lógica que em muito a ultrapassa e a antecede, embora seja por ela engendrada.

A lógica aí referida foi analisada por Julio Groppa Aquino (2012) em termos de um duplo movimento presente no universo educacional: *disjunção* e *dispersão*. O primeiro eixo refere-se a uma polivalência de funções hoje atribuídas à educação formal e aos profissionais a ela vinculados, funções estas derivadas de exigências das mais variadas instâncias sociais e responsáveis por saturar o escopo de atuação da instituição escolar, redundando num efeito disjuntivo entre as demandas sociais e as respostas fragmentárias e, no limite, insuficientes a elas oferecidas. No segundo eixo situa-se o fenômeno descrito por Aquino como um espraiamento sem precedentes de práticas de teor pedagógico, não mais circunscritas ao espaço escolar. De um lado e de outro, o que se vê é certa permeabilidade das práticas educacionais, seja no movimento de incorporação de novas preocupações aos seus domínios, seja na investida tentacular de multiplicação rumo a outros espaços e outras instâncias de ação. Nas palavras de Aquino (2012, p. 148):

Encarada dessa maneira, a educação contemporânea não estaria provando nenhuma espécie de indício de insolência, corrupção ou degeneração. Ao contrário. Estaríamos diante do zênite educativo moderno, agora materializado pela intervenção de uma variedade de instâncias não formais, portadoras – como se costuma apreçoar – de uma resolutividade decididamente maior do que as já obsoletas práticas escolares tradicionais.

Trata-se, pois, de um nítido movimento de *expansionismo pedagógico*, cujo propósito nuclear, segundo nossa hipótese, é o de converter as relações entre os homens e suas experiências existenciais em objetos passíveis de conhecimento e de intervenção pedagógica perene. Tal movimento supõe a existência de um caráter educativo subjacente a essas relações e experiências, recobrimo-las de determinada intencionalidade formativa. Se supusermos com Foucault, porém, que não há objetos *a priori*, mas objetivações ininterruptas, somos obrigados a interrogar o implacável nexos governamentalizador aí operante.

No que concerne aos modos de existência forjados no empreendimento urbano-educativo, torna-se evidente que o *status* de cidadão não mais configurará condição necessária e suficiente de pertencimento à vida em sociedade; será preciso também se converter num sujeito em formação vitalícia. Trocando em miúdos, se há uma saturação da forma escolar, o mesmo parece não se passar com o ideal propriamente pedagógico, na medida em que o expansionismo das práticas educativas finda por decretar uma espécie de *alunização* radical dos sujeitos contemporâneos.

Assim, apesar de o papel das práticas educativas como vetores de conformação dos habitantes ao meio citadino não ser algo exclu-

sivo do tempo presente, estaríamos testemunhando o fato de que, entre urbanidade e subjetividade, a educação converteu-se em um mediador indefectível e, ao que parece, sem contestação de nenhuma ordem.

Entretanto, restam três breves questões, na pena de Foucault (2010a, p. 54), ainda e sempre sem resposta:

[...] para governar a cidade é necessário transformar esses que não sabem naqueles que sabem? É preciso transformar todos que não sabem em pessoas que sabem? Existe, para governar a cidade, um certo saber que alguns devem possuir, mas que outros não devem possuir?

Referências

- AFONSO, A.J. 2001. Os lugares da educação. In: O.M. VON SIMSON; M.B. PARK; R.S. FERNANDES (eds.), *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas, Editora da Unicamp, Centro de Memória, p. 29-36.
- ANDRADE, M. 2004. *De São Paulo: cinco crônicas de Mário de Andrade, 1920-1921*. São Paulo, Editora Senac São Paulo, 120 p.
- AQUINO, J.G. 2012. Disjunção, dispersão e dissensão da educação contemporânea. In: K. SARAIVA; F.A. MARCELLO (eds.), *Estudos culturais e educação: desafios atuais*. Canoas, Ed. Ulbra, p. 138-156.
- ARASAWA, C.H. 1999. *A 'Árvore do urbanismo' de Luiz de Anhaia Mello*. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 167 p.
- CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. 1990. Barcelona. Disponível em: <http://5cidade.files.wordpress.com/2008/04/cartacidadeseducadoras.pdf>. Acesso em: 25/05/2013.
- CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. 2004. Gênova. Disponível em: <http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubFitxerAc.do?iddoc=84472>. Acesso em: 25/05/2013.
- CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL. [s.d.]. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=00000009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22/09/2014.
- DIMENSTEIN, G. 2005. O QI da cidade de São Paulo. *Folha de S. Paulo*. Cotidiano. São Paulo, 23 jan.
- DIMENSTEIN, G. 2006. Bogotá combinou repressão com urbanismo e educação. *Folha de S. Paulo*. Cotidiano. São Paulo, 15 out.
- FABRIS, E.H.; KLEIN, R.R. (orgs.). 2013. *Inclusão e biopolítica*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 224 p.
- FAURE, E.; HERRERA, F.; KADDOURA, A.-R.; LOPES, H.; PETROVSKI, A.V.; RAHNEMA, M.; WARD, F.C. 1981. *Aprender a ser*. Lisboa, Livraria Bertrand, 457 p.
- FELDMAN, S. 2005. *Planejamento e zoneamento: São Paulo (1947-1972)*. São Paulo, FAPESP, Edusp, 304 p.
- FERNANDES, F. 1960. O homem e a cidade-metrópole. In: F. FERNANDES, *Mudanças sociais no Brasil*. São Paulo, Difusão Europeia do Livro, p. 266-283.
- FERREIRA, A.L.D. 2012. *O novo paradigma do saber e os dispositivos urbanos para uma cidade educadora*. Vitória, ES. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, 154 p.
- FLECHA, R. 2011. A cidade educadora e a cidade crítica. In: M.W. APPLE; W. AU; L.A. GANDIN (eds.), *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre, Artmed, p. 365-379.
- FOUCAULT, M. 2004. Tecnologias de si. *Verve*, 6:321-360.
- FOUCAULT, M. 2005. A governamentalidade. In: M. FOUCAULT, *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Edições Graal, p. 277-293.
- FOUCAULT, M. 2006a. Arrancados por intervenções enérgicas de nossa permanência eufórica na história, pomos as 'categorias lógicas' a trabalhar. In: M. FOUCAULT, *Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, p. 81-86.
- FOUCAULT, M. 2006b. "Omnes et Singulatim": uma crítica da razão política. In: M. FOUCAULT, *Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, p. 355-385.
- FOUCAULT, M. 2008. *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo, Martins Fontes, 572 p.
- FOUCAULT, M. 2010a. *Do governo dos vivos: Curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos)*. São Paulo/Rio de Janeiro, Centro de Cultura Social/Achiámé, 130 p.
- FOUCAULT, M. 2010b. O sujeito e o poder. In: P. RABINOW; H. DREYFUS (eds.), *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Forense Universitária, p. 273-295.

- GADOTTI, M.; PADILHA, P.R.; CABEZADO, A. (eds.). 2004. *Cidade educadora: princípios e experiências*. São Paulo, Cortez, 160 p.
- HIDALGO, A.M. 2004. *Gestão e currículo: fundamentos políticos e epistemológicos dos projetos Escola Cidadã e Cidade Educadora*. Marília, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, 340 p.
- INTERNATIONAL ASSOCIATION OF EDUCATING CITIES. [s.d.] Disponível em: <http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do>. Acesso em: 22/09/2014.
- KÜCHLER, A. 2004. A cidade que educa. *Folha Online*. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u829.shtml>. Acesso em: 22/09/2014.
- LEBRET, P.L.-J. 1951. Sondagem preliminar a um estudo sobre a habitação em São Paulo. *Revista do Arquivo Municipal*, São Paulo, Departamento de Cultura.
- LISPECTOR, C. 1975. Brasília. In: C. LISPECTOR, *Visão de esplendor: impressões leves*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, p. 9-33.
- MONARCHA, C. 1989. *A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova*. São Paulo, Cortez, Editora Autores Associados, 151 p.
- MORALES, P.P. 2003. *A cidade-educadora: da muralha ao diálogo*. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 182 p.
- MORSE, R. 1954. *De comunidade a metrópole: biografia de São Paulo*. São Paulo: Comissão do IV Centenário, 335 p.
- NOGUERA-RAMÍREZ, C.E. 2009. *O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem*. Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 266 p.
- NOGUERA-RAMÍREZ, C.E. 2011. *Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 268 p.
- O CRUZEIRO. 1960. Brasília: cidade humana. Disponível em: http://memoriaviva.com.br/ocruzeiro/26031960/260360_1.htm. Acesso em: 12/06/2012.
- PADILHA, P.R. 2009. *Município que educa: nova arquitetura da gestão pública*. São Paulo, Instituto Paulo Freire, 39 p.
- PADILHA, P.R. 2010. *Município que educa: múltiplos olhares*. São Paulo, Instituto Paulo Freire, 144 p.
- PAREDES, E.W.P. 2007. *Poder local, cidadania e educação: das condições para construção de uma cidade educadora – um estudo produzido a partir do Bairro Restinga*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 115 p.
- PAULILO, A.L. 2004. Os artífices da metrópole: anotações sobre a transformação da vida urbana carioca depois da Belle Époque. *Educação e Sociedade*, 25(87):513-534. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000200010>
- RAGO, M. 1997. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar*. São Paulo, Paz e Terra, 260 p.
- ROSE, N. 2001. Como se deve fazer a história do eu. *Educação & Realidade*, 26(1):33-57.
- SABBAG, J.A.A. 2012. *Brasília, 50 anos: do urbanismo moderno ao planejamento estratégico*. Brasília, DF. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 205 p.
- SEVCENKO, N. 1992. *Orfeu extático na metrópole: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20*. São Paulo, Companhia das Letras, 390 p.
- SILVA, J.C.S. 2011. A escola como atração urbana: as encenações de espetáculos educacionais no Rio de Janeiro e em Buenos Aires nos anos 1920. *Educação em Revista*, 27(1):45-64. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000100003>
- SOUZA NETO, J.C.; SILVA, R.; MOURA, R.A. (eds.). 2009. *Pedagogia social*. São Paulo, Expressão e Arte Editora, 324 p.
- TOLEDO, L.; FLORES, M.L.R.; CONZATTI, M. (eds.). 2004. *Cidade educadora: a experiência de Porto Alegre*. São Paulo, Cortez, 197 p.
- TRILLA, J. 1999. A educación non formal e a cidade educadora: duas perspectivas (unha analítica e outra globalizadora) do universo da educación. *Revista Galega do Ensino*, 24:199-221.
- VEIGA, C.G. 1997a. Belo Horizonte: a escola e os processos educativos no movimento da cidade. *Varia Historia*, 18:203-222.
- VEIGA, C.G. 1997b. Projetos urbanos e projetos escolares: aproximação na produção de representações de educação em fins do século XIX. *Educação em Revista*, 26:103-112.
- VEYNE, P. 2009. *Foucault, o pensamento, a pessoa*. Lisboa, Texto & Grafia, 153 p.
- VILA, I.; GOMEZ-GRANELL, C. 2003. *A cidade como projeto educativo*. São Paulo, Artmed, 152 p.

Submetido: 22/09/2014
Aceito: 21/07/2015

Elisa Vieira
Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação.
Av. da Universidade, 308, 05508-040, Cidade Universitária, São Paulo, SP, Brasil

Julio Groppa Aquino
Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação.
Av. da Universidade, 308, 05508-040, Cidade Universitária, São Paulo, SP, Brasil