SABEDORIA DE PENÉLOPE: RECONHECER AS CICATRIZES URBANAS NA CIDADE QUE EDUCA E TRANSFORMA

PENELOPE'S WISDOM: RECOGNIZING URBAN SCARS IN THE CITY THAT EDUCATES AND TRANSFORMS

LA SABIDURÍA DE PENÉLOPE: RECONOCER LAS CICATRICES URBANAS EN LA CIUDAD QUE EDUCAN Y TRANSFORMA

Marcio Tascheto da Silva[11]

RESUMO
Este artigo tematiza a relação entre cidade e educação no contexto da Rede Unitwin Cidade que Educa e Transforma/RICET. Visa discutir os sintomas sociais a partir da imprescindível dimensão de territorialização, desterritorialização e reterritorialização dos espaços da cidade e suas possíveis pedagogias emancipatórias. Para tanto, possui a seguinte questão norteadora: Quais pedagogias emancipatórias da cidade podem nascer das práticas de espaço dos homens lentos e suas formas de compreensão das cicatrizes urbanas? Trata-se de um estudo qualitativo, de cunho teórico e exploratório a partir da literatura mobilizada para a reflexão proposta. O referencial teórico caracteriza-se por uma abordagem interdisciplinar tendo o fenômeno urbano como objeto de análise. Com o estudo almeja-se contribuir para o aprofundamento do debate entre a cidade e a educação contemporânea, buscando refletir sobre os sintomas sociais como possíveis disparadores de pedagogias urbanas a partir do reconhecimento dos diferentes sujeitos na cidade e a sua desespetacularização.
PALAVRAS-CHAVE: pedagogias urbanas; desespetacularização da cidade; educação emancipatória.

ABSTRACT
This article addresses the relationship between the city and education in the context of the Unitwin Network City that Educates and Transforms/RICET. It aims to discuss social symptoms based on the essential dimension of territorialization, deterritorialization, and reterritorialization of city spaces and their possible emancipatory pedagogies. To this end, it has the following guiding question: What emancipatory pedagogies of the city can arise from the spatial practices of slow men and their ways of understanding urban scars? This is a qualitative study, of a theoretical and exploratory nature, based on the literature mobilized for the proposed reflection. The theoretical framework is characterized by an interdisciplinary approach with the urban phenomenon as the object of analysis. The study aims to contribute to the deepening of the debate between the city and contemporary education, seeking to reflect on social symptoms as possible triggers of urban pedagogies based on the recognition of the different subjects in the city and their despectacularization.
KEYWORDS: urban pedagogies; despectacularization of the city; emancipatory education.

RESUMEN
Este artículo analiza la relación entre ciudad y educación en el contexto de la Red Unitwin Ciudad que Educa y Transforma/RICET. Su objetivo es discutir síntomas sociales a partir de la dimensión esencial de la territorialización, desterritorialización y reterritorialización de los espacios urbanos y sus posibles pedagogías emancipadoras. Para ello, tiene la siguiente pregunta orientadora: ¿Qué pedagogías emancipadoras de la ciudad pueden nacer de las prácticas espaciales de los hombres lentos y sus formas de entender las cicatrices urbanas? Se trata de un estudio cualitativo, de carácter teórico y exploratorio basado en la literatura movilizada para la reflexión propuesta. El marco teórico se caracteriza por un enfoque interdisciplinario con el fenómeno urbano como objeto de análisis. El estudio pretende contribuir a la profundización del debate entre ciudad y educación contemporánea, buscando reflexionar sobre los síntomas sociales como posibles pedagogías urbanas basadas en el reconocimiento de los diferentes sujetos transformadores de la ciudad y su desespectacularización.
PALABRAS CLAVE: pedagogías urbanas; desespectacularización de la ciudad; educación emancipadora.

[1] Universidade Franciscana (UFN), Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2113-3828.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 6-18, set./dez. 2024.
Recebido em: 30/09/2024 | Aceito em: 18/11/2024

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

"Meu filho, no meu peito o coração se sente tomado de espanto: não posso articular palavra, nem interrogá-lo, nem sequer fixá-lo de frente. Mas, se, de fato, este é Ulisses que volta a casa, sem dificuldade nos reconheceremos um ao outro, porque há certos sinais, que só nós conhecemos e que os outros ignoram".

(Homero, p.295)

Com aprovação da UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - foi constituída a rede UNESCO UniTwin: A Cidade que Educa e Transforma, em 2023. A rede é liderada pelo Instituto Superior de Educação e Ciência-ISEC Lisboa e da qual fazem parte 14 instituições de ensino superior, do Brasil, Portugal e da Guiné-Bissau. Entre os objetivos da rede, destaca-se:

> **1.** A promoção de um sistema integrado de atividades de investigação, formação e documentação na área das Cidades Educadoras e a divulgação de conhecimentos sobre o conceito de uma cidade educadora, a fim de permitir modelos de governação em linha com os ODS; **2.** A Investigação e reflexão sobre as práticas baseadas em modelos de governação inspirados no conceito de Cidades Educadoras e suas respostas aos problemas emergentes das sociedades, especialmente na perspectiva da consolidação de democracias; **3.** A criação de uma Rede de conhecimento que permita aos governos locais oferecer uma oferta diversificada de respostas equitativas e justas para os problemas da sociedade contemporânea; **4.** A cooperação e colaboração na construção de sociedades do conhecimento através de diferentes estratégias de cidades educadoras (UNESCO rede UniTwin: A Cidade que Educa e Transforma)[2]

Buscando alcançar os objetivos propostos, a rede é constituída dos seguintes eixos de trabalho: a) Direito à cidade; b) Territorialidade, identidade e cidadania; c) Educação na cidade; d) participação, Organização, Gestão e Desenvolvimento Local; e) Vida, Sustentabilidade e Transição Ecológica. A rede origina-se do desafio em investigar e difundir as inúmeras experiências e conceitos que envolvem educação e territórios, cidades educadoras, territórios educativos, bairro escola, pedagogias urbanas, educação integral e educação popular.

Desde sua criação, a rede tem pautado por meio das diferentes instituições envolvidas, uma série de debates, pesquisas, espaços de formação, projetos de extensão, organização de disciplinas, seminários e demais formas de disseminação de conhecimentos sobre a relação entre educação e o espaço urbano. Preocupa-se com distintas formas de mobilização da educação na cidade, seja por meio de políticas públicas e de gestão pedagógica das cidades,

[2] Disponível em: https://unitwin.iseclisboa.pt/

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 6-18, set./dez. 2024.
Recebido em: 30/09/2024 | Aceito em: 18/11/2024

seja pelos movimentos “espontâneos”, desde os territórios, como nas ações dos movimentos sociais, organizações não governamentais, parcerias com cidades ligadas a associação das cidades educadoras, o movimento das cidades inteligentes, projetos comunitários, entre outras experiências.

No âmbito deste artigo, pretende-se discutir uma das premissas da RICET de que a educação contemporânea não pode prescindir da compreensão da territorialização, desterritorialização e reterritorialização dos espaços da cidade. Como ponto de partida para esta reflexão, a questão a ser debatida será: Quais pedagogias emancipatórias da cidade podem nascer das práticas de espaço dos homens lentos e suas formas de compreensão das cicatrizes urbanas?

Desta forma, o artigo busca oportunizar reflexões acerca da percepção de um “déficit de cidade” da educação contemporânea, contribuindo para compreender os desafios necessários para construção de saberes territoriais para educação e as cidades brasileiras sob a ótica de diversos autores. Compreende que a superação desse desafio implica no reconhecimento das “cicatrizes urbanas”, dos sintomas sócio-territoriais que configuram as cidades brasileiras como um *tableau* incontornável deixado pela colonialidade e as suas “negatividades”.

> Será possível planejar ou preservar essa cidade através da negatividade e da autocapacitação dos mais frágeis, e é possível incluir no plano de cidade a informalidade, do cotidiano social? Abordo a questão de um ângulo especial, dizendo que o que parece claro é que os “fazedores” de cidades – arquitetos, urbanistas, planejadores urbanos, engenheiros e decisores políticos – podem evitar continuar a trabalhar no sentido do fechamento, da exclusão e da marginalização socioespacial. Em vez disso, quero admitir que possam adotar uma atitude reflexiva e crítica, e atuar em busca de práticas alternativas que vão ao encontro do que a formalidade dos seus planos de cidade continuam a invisibilizar, por cegueira cognitiva (Fortuna, 2019, p. 140-141).

Com o propósito de refletir e debater sobre essas questões, o artigo está estruturado em três seções intituladas: Sabedoria de Penélope: reconhecer as cicatrizes urbanas; Por que a educação contemporânea não pode prescindir da territorialização, desterritorialização e da reterritorialização? Superando o déficit de cidade da educação: três desafios para a educação e as cidades brasileiras. Além disso, conta com introdução e considerações finais.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 6-18, set./dez. 2024.
Recebido em: 30/09/2024 | Aceito em: 18/11/2024

SABEDORIA DE PENÉLOPE: RECONHECER AS CICATRIZES URBANAS

Na rapsódia XIII da Odisséia, depois de Ulisses promover uma vingança sangrenta aos que tentaram usurpar seu reino e desposar Penélope, acontece o encontro mais esperado da epopeia homérica. Penélope, incrédula com o retorno de Ulisses, vai ao encontro do marido ainda descrente apesar das notícias que chegam aos seus ouvidos cordatos. Telêmaco e Euricléia não a convencem, mesmo com o entusiasmo com que afirmam a boa nova. Penélope precisa resguardar-se de qualquer engodo, buscando a certeza da presença de Ulisses em sinais que só ela saberia reconhecer. O reconhecimento de Penélope é crucial nesta passagem da Odisséia. São as cicatrizes corporais e a memória detalhada de Ulisses que forjam um dos momentos mais belos do poema. O momento em que Penélope reconhece as cicatrizes de Ulisses.

A sabedoria de Penélope está no reconhecimento das cicatrizes do tempo, do espaço e da memória humana de Ulisses. O mérito de Ulisses está em não esquecer, resguardar a memória como fonte de humanização em todas suas desventuras do retorno (Gagnebin, 2006). Pode-se, na esteira do poema, buscar extrair a sabedoria de Penélope nestas linhas, extrapolando o seu contexto e colocando-a para passear nas ruas da cidade. Como reconhecer as nossas cicatrizes sociais e urbanas? Como partir destas cicatrizes para construção de outras formas de vida e superação dos entulhos de passado colonial que encarceram outros futuros em nossas cidades? Quais pedagogias emancipatórias da cidade podem nascer das práticas de espaço dos homens lentos e suas formas de compreensão das cicatrizes urbanas?

A herança colonial e as constantes reinvenções das desigualdades se apresentam de diferentes modos nas cidades brasileiras. Segundo Schwarcz (2019), essas desigualdades estão embasadas em uma longa história do autoritarismo, tendo a escravidão e o racismo como ponto nodal do projeto colonial e seus vetores de desdobramentos (Sodré, 2019). Pode-se dizer que a cicatriz do racismo se constitui como um dos elementos mais marcantes da configuração dos espaços urbanos, tendo na naturalização da segregação espacial um dos efeitos materiais da segregação racial (Berth, 2023). A proliferação da lógica do condomínio (Dunker, 2020), se apresenta como um espectro da casa-grande e da senzala no tecido social das cidades brasileiras, naturalizando a segregação racial nos espaços da cidade, dividindo os bairros "nobres" e embraquecidos dos demais espaços.

O racismo estrutural (Almeida, 2021) se apresenta de diferentes formas na cidade, da segregação espacial, na precariedade das moradias, nos percalços da mobilidade, no acesso a

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 6-18, set./dez. 2024.
Recebido em: 30/09/2024 | Aceito em: 18/11/2024

diferentes serviços e estruturas da cidade, na violência institucionalizada do Estado contra a população negra. Sem reconhecer o racismo estrutural que configurou as cidades brasileiras não se poderá avançar com uma proposta de educação emancipatória nas cidades (Freire, 2001).

Junto ao reconhecimento do racismo estrutural, percebe-se a necessidade de compreender interceccionalmente a violência de gênero na cidade. Os espaços urbanos são profundamente marcados pelo "encurtamento" do uso das cidades quando considerada a questão de gênero. Qual mulher brasileira sente-se segura em caminhar a noite em uma rua escura e cheia de olhares hostis? Como a diversidade de gêneros é tratada nos espaços da cidade? O direito à cidade não circula entre os gêneros de forma democrática. A herança do mandonismo e do patrimonialismo legaram às cidades o quase exclusivismo do homem branco, proprietário e heteronormativo no controle urbano. Quantos gestores das cidades brasileiras escapam a esse estereótipo? Quantos empresários do ramo da construção civil ou especuladores imobiliários não se encaixam nesta descrição?

São cicatrizes que se diagramam em mapas do poder que territorializam práticas de espaço (Certeau, 2001), produzindo espoliações urbanas (Kowarick, 1980) e geografias da fome e da desigualdade (Castro, 1984). A superação do analfabetismo urbano e político da cidade (Maricato, 2011), passa também pelo reconhecimento das desigualdades de classe. Não se pode cogitar uma proposta de cidade que educa sem que haja o enfrentamento estrutural das desigualdades sociais que se materializam nos territórios das urbes brasileiras. As condições econômicas e sociais de reprodução das desigualdades, legaram *hubs* da violência e *clusters* da pobreza de forma contínua. O Brasil é um imenso parque de inovação de desigualdades históricas, com uma capacidade de produzir e patentear novas formas de violação dos direitos humanos em escala ampla.

> Assim, apelar a uma política de negatividade da cidade é insistir numa visão da cidade a partir do outro lado. Que outro lado? O lado subalternizado e desclassificado das periferias socioculturais e espaciais que o poder dos centros urbanos estipula e esconde. Tal remete ao que Boaventura de Sousa Santos designa por 'sociologia das ausências', cujo objetivo primeiro é 'revelar a diversidade e multiplicidade de práticas sociais', mormente as práticas sociais subalternizadas, de forma a se alcançar 'uma versão ampla de realismo, que inclui as realidades ausentes por via do silenciamento, da supressão e da marginalização, isto é, as realidades que são ativamente produzidas como não existentes' (Santos, 2010, p. 107 *apud* Fortuna, 2019, p. 139).

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 6-18, set./dez. 2024.
Recebido em: 30/09/2024 | Aceito em: 18/11/2024

A sabedoria de Penélope mobilizada para repensar a cidade que educa, precisa reconhecer a intersecção dessas cicatrizes da subalternidade de raça, de gênero e de classe e as suas expressões materiais na composição das cidades. Por isso, a perspectiva territorial torna-se incontornável, uma vez que convoca a pensar a educação desde as realidades mais intrínsecas, partindo literalmente da "gramática do chão" (Barros, 1996), para reconhecer ou formular possíveis pedagogias urbanas emancipatórias.

> O encontro e a abertura sociocultural, racial e religiosa da cidade são uma pré-condição para a concretização de uma idealizada open city. Não basta, em meu entender, a copresença física dos corpos e o encontro ou a conversa ocasional em espaço público. É importante pensar sobre o conteúdo dessa conversa, o que nos transporta para o domínio da educação, da expressão linguística e da disposição para a ação comunicativa das pessoas. (Fortuna, 2019, p. 140)

POR QUE A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA NÃO PODE PRESCINDIR DA TERRITORIALIZAÇÃO, DESTERRITORIALIZAÇÃO E DA RETERRITORIALIZAÇÃO?

A sabedoria de Penélope traz consigo uma outra virtude além do aprendizado do reconhecimento das cicatrizes. O aprendizado do imprescindível movimento de reler os territórios da cidade. A percepção do deslocamento da educação na cidade como constante orientação, desorientação e reorientação (Berenstein, 2006), exige a consciência do movimento. Deleuze e Guattari (2005), apontavam nesta direção ao definirem o processo "TDR" (territorialização-desterritorialização-reterritorialização) como uma máquina de guerra. Uma espécie de nomadismo do pensamento, em que o que mais importa não é pensar o movimento, mas movimentar o pensamento.

O processo constante de territorialização-desterritorialização-reterritorialização, tem na desterritorialização da educação seu interesse maior no âmbito de uma cidade que educa e transforma. A hipótese deste artigo é que a possibilidade de desterritorializar a educação como parte do movimento em direção à cidade, pode ser uma forma de produção de pedagogias emancipatórias que aceitam as "dinâmicas do chão", como estratégias relevantes para repensar o enigma das subjetividades contemporâneas e os seus circuitos de afetos na cidade (Dunker, 2015). No entanto, tal desterritorialização, precisa reconhecer o que a territorializa na História, o que a territorializa nas identidades espaciais, nos imaginários da cidade e suas formas de gestão do simbólico.

Como afirma Fortuna (2019, p. 145),

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 6-18, set./dez. 2024.
Recebido em: 30/09/2024 | Aceito em: 18/11/2024

> Na cidade, é possível ocupar física e simbolicamente diversos espaços e curto-circuitar as políticas de regulação estatal através da informalidade e da liberdade dos seus usos. É um exercício de refundação prática dos espaços, feita de acordo com as necessidades das pessoas e não com os objetivos originais e as lógicas dos planos dos arquitetos e urbanistas. Mesmo quando as atividades que ali decorrem têm uma natureza igual às atividades alojadas em lugares semelhantes do centro consolidado da cidade – engraxates, biscateiros, recolectores de cartão ou vendedores de água imprópria, venda de todos os tipos de bens lícitos e ilícitos –, a diferença está na autonomia pessoal para refundar os seus significados, alterando também a qualidade física e as configurações sociais do entorno.

Em Santos (2011), território é o espaço usado, o chão mais a identidade. Mas em que medida esse espaço exercitado socialmente permanece sempre o mesmo? o processo TDR descrito por Deleuze e Guattari, permite o reconhecimento das diversas velocidades que transitam nos territórios e suas territorialidades. "É um processo de relações sociais, de perda e reconstrução das relações" (Saquet; Sposito, 2015, p. 82). A identidade e o próprio chão são desterritorializados e, por sofrerem essa tensão, buscam conter o fluxo que extravasa qualquer tentativa de congelamento do imaginário. Pensar o território como matriz do possível para a interpretação do Brasil (Santos; Silveira, 2021) e estender para o pensamento pedagógico, cobra outras pedagogias e outras formas de fazer cidade.

Dito isso, partir das cicatrizes urbanas para a construção de uma cidade que educa e transforma, envolve a necessária territorialização das pedagogias. No entanto, tal territorialização não significa o determinismo geográfico da educação, tampouco a passividade diante das realidades sócio-territoriais. Implica o reconhecimento das cicatrizes como o primeiro movimento de deslocamento, uma espécie de saída do tempo do colonialismo na cidade. As cicatrizes são vestígios de um tempo que insiste em fincar raízes, sedentarizando o pensamento pedagógico e o imaginário urbano. Portanto, territorializar a educação é o primeiro passo em direção a saberes que se vinculam a gramática de cada chão, suas rugosidades (Santos, 2011) e historicidades (Freire, 1995).

Partir dos territórios para encontrar suas desterritorializações, eis o movimento necessário. A cidade que educa serpenteia suas sendas e veredas na fronteira da compreensão dos espaços e a tensão do tempo. O espaço das pedagogias da cidade nasce dessa tensão. A pedagogia emancipatória precisa desterritorializar as cicatrizes da cidade e, para tanto, o tempo mesmo da desterritorialização, torna-se estratégico para a formulação de pedagogias urbanas que acolham este movimento. Perceber as formas de luta que nascem das cicatrizes urbanas, pode ser uma dessas estratégias. Na esteira de Harvey (2014), questionar quem são

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 6-18, set./dez. 2024.
Recebido em: 30/09/2024 | Aceito em: 18/11/2024

os agentes transformadores da cidade? o que reivindicam? que experiências urbanas produzem? que saberes acumulam dessas experiências?

A reterritorialização da cidade nasce desse duplo movimento anterior, só pode reorientar as relações e construir outros núcleos de espaço-tempo, se perceber a rizomática transição que disputa os sentidos e narrativas sobre a cidade. Reterritorializar a pedagogia envolve a sabedoria de Penélope como ponto primevo, passando pela disruptura com o passado e seus sequestros do presente e a política como fruto desse hiato (Arendt, 2010) ao abrir futuros ingovernáveis.

> A virtude social da lentidão reside em permitir aos sujeitos demorarem-se na negatividade do social urbano que a velocidade suprime. Na lentidão da caminhada é possível ver a cidade do avesso, ver as 'coisas não oficiais [...] que não era suposto ver', como explica a arquiteta entrevistada. O seu discurso é otimista porque oferece e qualifica o presente urbano, e projeta um futuro a partir do lado imprevisto e informal da grande cidade. O aceleracionismo moderno não autoriza pensar os lugares nem o 'espírito' de convivência e solidariedade que os envolve. São precisos espaços que contrariem a velocidade do cotidiano urbano e que, assim, evitem que agravemos os tempos de perda de memória e de esperança que nos inícios a cidade tanto prometeu (Fortuna, 2019, p. 147).

Desta forma, a cidade que educa não pode abrir mão do processo TDR, uma vez que uma pedagogia urbana que nasce dos corpos lentos (Santos, 2011), percebe os inéditos viáveis (Freire, 1995) na constante desterritorialização dos futuros escatologizados. São os ritmos da cidade, entre seus traumas e sintomas, que promovem as lutas, e as lutas ressignificam as cicatrizes, transformando-as em mapas para a abertura dos possíveis. Uma "prospectiva transdutora" da cidade no sentido atribuído por Lefebvre (2016), evoca o reconhecimento das heterotopias que não param de ser produzidas nos espaços urbanos. O encontro da pedagogia com a cidade, passa por esse reconhecimento dos espaços da diferença e do desemparedamento da educação, buscando superar o déficit de cidade ou analfabetismos urbanos. "Diante da atual espetacularização das cidades que se tornam cada dia mais cenográficas, a experiência corporal das cidades, ou seja, sua prática ou experiência, poderia ser considerada como um antídoto à essa espetacularização" (Berenstein, 2006 p.126).

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 6-18, set./dez. 2024.
Recebido em: 30/09/2024 | Aceito em: 18/11/2024

SUPERANDO O "DÉFICIT DE CIDADE" NA EDUCAÇÃO: TRÊS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO NAS CIDADES BRASILEIRAS

O processo TDR em uma cidade que educa, sobretudo no Brasil, impõe o reconhecimento do "Déficit de cidade" que a sociedade brasileira vive. A lógica do condomínio dialetizada com a segregação espacial, constrói diariamente inúmeros obstáculos ao direito à cidade. A precarização dos espaços públicos, a violência urbana, as desigualdades sociais, entre outros fatores, promovem o encapsulamento da sociedade brasileira em mono-territórios, reproduzindo com roupagens novas a lógica da casa-grande e da senzala na cidade contemporânea. A perda da multiterritorialidade (Haesbaert, 2019), pode ser um dos fatores que contribui para a inibição da esfera pública e o enfraquecimento dos valores democráticos. O que a ausência de vida urbana provoca nas relações sociais? o que a vida entre muros promove aos afetos e imaginários? Como a educação emparedada restringe o potencial da própria escola em desescolarizar-se?

> Toda experiência comovente com a arquitetura é multissensorial; as características de espaço, matéria e escala são medidas igualmente por nossos olhos, ouvidos, nariz, pele, língua, esqueleto e músculos. A arquitetura reforça a experiência existencial, nossa sensação de pertencer ao mundo, e essa é essencialmente uma experiência de reforço da identidade pessoal. Em vez da mera visão, ou dos cinco sentidos clássicos, a arquitetura envolve diversas esferas da experiência sensorial que interagem e se fundem entre si (Pallasmaa, 2011, p. 39).

Tal como a reflexão de Pallasmaa sobre a arquitetura, a cidade também é uma experiência multissensorial, que reforça a sensação de pertencimento e de identidade com o lugar. No entanto, o desafio de construir uma educação que parta dos territórios urbanos implica repensar a relação entre educação e a cidade, reconhecendo que a educação também possui um "terroir". Esse movimento requer uma ressignificação dos lugares e das práticas educativas, reconhecendo as potencialidades e particularidades de cada comunidade e território. A cidade deixa de ser apenas um cenário para o aprendizado e passa a ser, ela mesma, ativa no processo educativo, emitindo os sentidos de uma educação que nasce dessa cacofonia da urbe.

A desconstrução da escola tradicional e a ampliação da compreensão da "sala de aula", envolve a integração da educação formal com a cidade, o que implica em uma construção curricular que dialogue com as dinâmicas sócio-culturais dos territórios. A cidade, quando ativada como um espaço educador, traz consigo a complexidade não apenas da

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 6-18, set./dez. 2024.
Recebido em: 30/09/2024 | Aceito em: 18/11/2024

ampliação do currículo, mas também a forma como o conhecimento é construído. A cidade é rica em práticas culturais, histórias locais, saberes populares e patrimônios materiais e imateriais que, quando incorporados ao processo de ensino e aprendizagem, podem enriquecer o imaginário pedagógico.

No entanto, uma educação a partir dos territórios urbanos exige uma abordagem interdisciplinar, que permita aos educadores atuarem como mediadores entre o conhecimento acadêmico e os saberes locais, construindo currículos que dialoguem com a gramática do chão e as redes globais. O que implica no reconhecimento dos desafios específicos de cada território e territorialidade e suas inserções nas grandes temáticas contemporâneas, como questões de segurança, infraestrutura, desigualdades sociais, emergências climáticas, etc. A educação, ao dialogar com a cidade, torna-se um espaço aberto à miríade de experiências e saberes, mas também deve estar disposta a enfrentar as tensões e limitações que os próprios territórios impõem, situando-se nestas relações de poder local e global.

> O olho tecnologicamente expandido e reforçado hoje penetra fundo na matéria e no espaço e torna o homem capaz de lançar um olhar simultâneo em lados opostos do globo terrestre. As experiências de espaço e tempo têm se fundido pela velocidade (David Harvey usa a noção de "compressão tempo-espaço") e, como consequência, estamos testemunhando uma inversão distinta das duas dimensões - uma temporalização do espaço e uma espacialização do tempo. O único sentido que é suficientemente rápido para acompanhar o aumento assombroso da velocidade do mundo tecnológico é a visão. Porém, o mundo dos olhos está fazendo com que vivamos cada vez mais em um presente perpétuo, oprimidos pela velocidade e simultaneidade (Pallasmaa, 2011, p. 21).

A superação do analfabetismo urbano da educação impulsiona a desespetacularização das cidades em busca de saídas ao congelamento do presente. A criação de políticas públicas participativas e de diálogo com as comunidades, permitindo que os habitantes exerçam seu lugar de fala nas decisões sobre o espaço urbano, conduz à formação de uma cidade plural, que reflita a diversidade de experiências e valores. Em resumo, a desespetacularização das cidades propõe uma revalorização da experiência urbana, onde os lugares de fala e os lugares que falam se entrelaçam.

> Os urbanistas teriam esquecido, diante de tantas preocupações funcionais e formais, deste enorme potencial poético do urbano e, principalmente, da relação inevitável entre o corpo físico e o corpo da cidade que se dá através da errância, através da própria experiência – do se perder, da lentidão, da corporeidade – do espaço urbano, algo simples, porém imprescindível, para possibilitar uma outra forma de percepção ou apreensão da cidade (Berenstein, 2006, p. 134).

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 6-18, set./dez. 2024.
Recebido em: 30/09/2024 | Aceito em: 18/11/2024

A cidade que educa e transforma necessita buscar devolver a cidade aos seus habitantes, resistindo à lógica mercadológica que transforma o urbano em um espetáculo para poucos e negando o direito a um espaço significativo e genuíno, em linha com os "nossos mais profundos desejos" (Harvey, 2014, p. 47). É um convite a repensar a cidade como um território de narrativas e memórias, onde o viver e o pertencer tenham prioridade sobre o consumir.

> Em vez de uma experiência plástica e espacial embasada na existência humana, a arquitetura tem adotado a estratégia psicológica da publicidade e da persuasão instantânea; as edificações se tornaram produtos visuais desconectados da profundidade existencial e da sinceridade. David Harvey relaciona 'a perda da temporalidade e o desejo de impacto instantâneo' na expressão contemporânea à perda da profundidade existencial. Frederic Jameson usa a noção de 'superficialidade planejada' para descrever a condição cultural contemporânea e 'sua fixação nas aparências, nas superfícies e nos impactos instantâneos que não têm poder de retenção ao longo do tempo' (Pallasmaa, 2011, p. 29).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusões, a cidade que educa e transforma compreende o território como fundamental para a construção de uma sociedade que exerça uma cidadania de alta intensidade. No entanto, percebe que não é possível caminhar rumo a esse objetivo sem o reconhecimento das cicatrizes históricas que se elevam de seus diversos tempos-espaços urbanos. Tampouco de pedagogias que nasçam dessa dialética entre a denúncia dos processos de desumanização e o anúncio de outros futuros possíveis. Pedagogias urbanas emancipatórias que galvanizarem nessa direção, só serão viáveis a partir da compreensão da gramática das lutas que transcorrem no âmbito das cidades.

Para tanto, uma cidade que educa e transforma precisa desespetacularizar a cidade e desencastelar a pedagogia. A cidade que educa não pode prescindir da mobilização social, ou seja, da efetiva participação dos sujeitos no fazer cidade e educação. É do emaranhado humano que deve sair a feitura dos espaços como exercício máximo do direito à cidade e do direito à educação. Ativar pedagogicamente os territórios, passa pelo reconhecimento dos diversos sujeitos e suas formas singulares de fazer comunidade, modos de existir e produção de saberes.

Desta forma, a democratização radical das cidades é uma premissa incontornável para a construção da cidade que educa e transforma, não podendo ser negociada ou adiada, sem o ônus de cair em idealismos ou modismos do campo pedagógico. A educação na cidade só terá

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 6-18, set./dez. 2024.
Recebido em: 30/09/2024 | Aceito em: 18/11/2024

sentido em uma perspectiva emancipatória, se as cicatrizes urbanas forem os sinais de uma memória colonial a ser superada.

Sem democracia e participação social ativa, não há cidade que educa. Precisamos de pedagogias urbanas para isso, eis o nosso desafio.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural.** São Paulo: Jandaíra, 2021.

ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BARROS, Manoel de. **Gramática expositiva do chão:** poesia quase toda. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BERENSTEIN, Paola. **Corpos e cenários urbanos**. Salvador: Edufba, 2006.

BERTH, Joice. **Se a cidade fosse nossa:** racismo, falocentrismos e opressões na cidade. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2023.

CASTRO, Josué de. **Geografia da fome: o** dilema brasileiro: pão ou aço**.** 10. ed. revista. Rio de Janeiro: Antares, 1984.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano.** Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs** Vol. V. São Paulo: Ed. 34, 2005.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Mal-estar sofrimento e sintoma.** São Paulo: Boitempo, 2015.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

FORTUNA, Carlos. Urbanidades invisíveis. **Tempo Social**, São Paulo, Brasil, v. 31, n. 1, p. 135–151, 2019. DOI: 10.11606/0103-2070.ts.2019.151257.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer.** São Paulo: Editora 34, 2006.

HARVEY, David. **Cidades rebeldes**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2014.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

HOMERO. **Odisséia.** São Paulo: Ed. Nova Cultura, 2003.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 6-18, set./dez. 2024.	
Recebido em: 30/09/2024	Aceito em: 18/11/2024

KOWARICK, Lúcio. Escritos urbanos. São Paulo: Ed. 34, 2009. KOWARICK, Lúcio. **A espoliação urbana.** Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1980.

LEFEBVRE, Henri. **Direito à cidade.** Itapevi: Ed. Nebli, 2016.

MARICATO, Ermínia. **Brasil, cidades**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Rede UniTwin: A Cidade que Educa e Transforma.** 2023. Disponível em: https://unitwin.iseclisboa.pt/ .

PALLASMAA, Juhani. **Os olhos da pele:** a arquitetura e os sentidos**.** Porto Alegre: Bookman, 2011.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Ed. Edusp, 2011.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, María Laura. **O Brasil território e sociedade no início do século XXI.** Rio de Janeiro; São Paulo: Ed. Record, 2021.

SAQUET, Marcelo Aurélio; SPOSITO, Eliseu. **Territórios e territorialidades.** Rio de Janeiro: Ed. Consequência, 2015.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade:** a forma social negro-brasileira**.** Rio de Janeiro: Ed. Mauad X, 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro.** São Paulo: Ed. Cia das Letras, 2019.

Agradecimentos

Este texto só foi possível graças à intensa interlocução proporcionada pela RICET. Trata-se de uma expressão coletiva em que os méritos estão na inteligência sinérgica da rede e suas inconsistências estão nos limites do autor.

SOBRE O AUTOR

Marcio Tascheto da Silva
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. Atualmente é professor do Curso de História e do Mestrado em Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana-UFN e coordenador do Projeto Pedagogias Contemporâneas em Contextos Urbanos na mesma universidade. Além disso, atua como colaborador do projeto Território Negro do Rosário: Racismo Estrutural e a Cidade/UFN, membro fundador da Cátedra Unesco Cidade que educa e transforma, membro do comitê nacional da ONG cidade escola-aprendiz, avaliador de tecnologias de Educação Integral na Secretaria de Educação Básica/SEB/MEC, membro do grupo de editoria da revista Lugar Comum/UFRJ, pesquisador do grupo de pesquisa Arte, Corpo, Ensigno CNPQ/CAPES/UFRGS.
E-mail: tascheto@ufn.edu.br

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 6-18, set./dez. 2024.
Recebido em: 30/09/2024 | Aceito em: 18/11/2024