

O caráter educativo do espaço urbano e as implicações sócio-culturais

Eliana do Socorro de Brito Paixão¹

1 Universidade Federal do Amapá - Docente e integrante do Grupo de Pesquisa Arquitetura e Urbanismo na Amazônia; Mestre em Desenvolvimento Regional; Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (MG). E-mail: elianapaixao@unifap.br

RESUMO: O objetivo deste artigo é discutir o caráter educativo do espaço urbano e as implicações sócio-culturais. Tem como foco as intervenções das elites e do Estado na tentativa de moldar os sujeitos para atender aos anseios capitalistas, embutidos nos processos de urbanização desde o século XVI. Não obstante, os problemas sócio-espaciais urbanos que se ampliam progressivamente e se propagam para todos os segmentos da sociedade. No âmbito dessas questões, estão os sujeitos que são produzidos e reproduzidos e, por vezes, conduzidos à sujeição frente às relações de poder que se estabelecem nesse processo. Para a realização da pesquisa, utilizou-se o método qualitativo-dialético e como procedimentos metodológicos, acesso a acervos bibliográficos e observações em campo. Alguns resultados apontaram que no século XIX, idealizadores de projetos urbanos modernos recorreram à escola como difusora de saberes, para impor uma mudança cultural de civilização que se difundisse para toda a sociedade; E, que o processo de escolarização, ao longo do tempo, tem sido utilizado como meio para que ou o Estado ou as elites impregnem a sua concepção de homem servil, educado e pacífico na sociedade.

Palavras-chave: Espaço Urbano. Projetos urbanos participativos. Escolarização. Dinâmicas sócio-culturais.

ABSTRACT: **The educational character of urban space and the social-cultural implications.** The aim of this paper is to discuss the educational character of urban space and the social-cultural implications. Focuses on the interventions of the elites and the state's attempt to improve the subjects to meet the capitalists' needs, involved in the processes of urbanization since the XVI. Nevertheless, the socio-urban space problems expands gradually and diffuses to all segments of society. In the framework of these issues are the subjects that are produced and reproduced, and sometimes are conducted to the front entry of the power relationships that are established in this process. To develop the survey, we used the qualitative- dialectical method and as methodological procedures, bibliographic collections and observations in the field. Some results showed that in the XIX, the founders of modern urban projects called upon the school as a disseminator of knowledge, to impose a cultural change of civilization that had spread to the whole society, and that the education process,

through the times, has been used as a manner that either the State or elites imbued its conception of servile man, educated and pacific in society.

Keywords: Urban space. Sharing urban projects. Education. Social-cultural dynamic.

1 Introdução

A relação do processo de urbanização com a escolarização remonta ao século XVI, contudo, é no século XIX que os laços se fortificam, tendo em vista que nesse período o urbanismo passa a ser considerado como ciência e por conseqüência, investe-se na reconfiguração da função social da cidade por meio da educação. Estreita-se então a relação de pressupostos urbanos e escolares. Entretanto, vale salientar que, as relações instituídas são conflituosas e as ações do poder público, contraditórias, o que implica em múltiplas faces ao espaço urbano.

O espaço urbano (CASTELLS, 2001) - também tratado em algumas passagens deste trabalho como cidade (MARICATO, 2001), contempla conflitos e contradições que decorrem das dinâmicas sociais desencadeadas ao longo do tempo. São engendrados a partir das distintas demandas sociais, da pluralidade de idéias e, das relações de poder que emergem em todos os segmentos da sociedade, o que tem se revelado um entrave para adoção de participação social nos projetos urbanísticos.

No Brasil, os modelos urbanísticos participativos datam da década de 1930, porém o movimento pró-reforma urbana ocorre com maior ênfase na década de 1970, no sentido de suscitar a reformulação da política urbana. Ao

lado desse processo, os problemas sócio-espaciais urbanos se avolumam e se consolidam, tornando-se difíceis de serem equacionados.

No foco dessas questões estão os “sujeitos indivíduos” (VEIGA, 1997, p.108) que, embora providos de direitos e deveres, são produzidos e reproduzidos conforme determinam as elites, o moderno processo de urbanização e os conflitos sócio-culturais desencadeados por circunstâncias atinentes às dinâmicas das relações empreendidas no espaço urbano. Ainda nos dias atuais, em grande medida, as elites e o próprio Estado, investem na modificação das pessoas na tentativa de impregnar a sua concepção de homem servil, educado e pacífico na sociedade.

Não obstante a mudança cultural vislumbrada, o capitalismo, para impor a sua hegemonia, tenta moldar a cidade, empurrando os sujeitos, que não se enquadram nos padrões de civilidade, à periferia, aos contornos da cidade, ou seja, à “cidade eternamente provisória” (VEIGA, 1997, p.107). Nesse prisma, a despeito da educação informal, a escola é considerada importante elemento na construção e implementação de um novo modelo de civilidade, pois é por meio desta que o Estado interfere na produção de sujeito dócil, educado, pacífico e submisso aos seus interesses. Ao lado de tal perspectiva, escolas são contempladas com projetos suntuosos e padrões qualitativos que não alcançam

a totalidade da sociedade e, portanto, são também elementos de exclusão social.

A realidade acima apresentada instigou a seguinte inquietação: Como as implicações sócio-culturais, suscitadas pelo processo de urbanização, elucidam o caráter educativo do espaço urbano? Nesse sentido, esta pesquisa tem por objetivo discutir as implicações sócio-culturais, que elucidam o caráter educativo do espaço urbano, suscitadas pelo processo de urbanização.

No tocante ao método, optou-se por utilizar o método qualitativo-dialético (TEIXEIRA, 2005), pois se revela interessante para desvelar questões sócio-espaciais complexas como as que permeiam o contexto de vivência dos seres humanos no espaço urbano. Os procedimentos metodológicos consistiram no acesso a acervos bibliográficos e fontes secundárias, que vem sendo coletados e consultados desde 2006, por ocasião de estudos para elaboração de dissertação de mestrado, momento em que pesquisas envolvendo urbanização e educação foram iniciadas.

O trabalho está estruturado em três partes: na primeira, discorre-se sobre o espaço urbano e a participação da escola no processo de urbanização, com abordagem em torno dos contrastes e conflitos que permeiam as relações sociais; na segunda, trata-se do Estatuto da Cidade enquanto estratégia para construção de planos participativos; na terceira, discute-se a participação social e a função educadora da escolarização no contexto civilizador do espaço urbano.

A relevância deste trabalho centra-se em instigar o olhar crítico da sociedade de um modo geral e dos educadores enquanto instrumentos do processo educativo formal, no que diz respeito ao caráter educativo do espaço urbano e a influência na formação de um novo sujeito e de uma nova cultura a partir das implicações sócio-culturais da tentativa de reinventar os sujeitos urbanos para atender as elites capitalistas.

Não obstante, alertar o poder público para as problemáticas atinentes ao espaço urbano e a sociedade, no intuito de subsidiar na formulação de políticas públicas inclusivas, na perspectiva de que a função social da cidade e da propriedade seja cumprida, conforme dispõem as diretrizes da Garantia do Direito a Cidades Sustentáveis e da Gestão Democrática. E espera-se também, que o trabalho promova reflexões relativas ao papel da escola na sociedade.

2 Espaço urbano: a participação da escola no processo de urbanização

De acordo com Veiga (1997), a vinculação entre a ênfase na redefinição da função social da escola com os representantes da cidade remonta ao séc. XVI na tentativa de incorporar elementos da ciência nas intervenções espaciais. Entretanto, esta investida se fortifica em meado do séc. XIX, quando então o urbanismo passa a ser considerado como ciência e a função social da cidade é reformulada, vislumbrando “[...] educar para novos valores da modernidade: tempo, precisão, memória e razão”. Assim, a estreita relação dos pressupostos urbanos e escolares está atrelada,

especialmente, “[...] às demandas políticas das diferentes práticas econômicas, à argumentos em torno da necessidade de consolidação de uma nova cultura e também, às diferentes ações coletivas em organização” (VEIGA, 1997, p. 105). Isso demonstra que, progressivamente, as cidades e as escolas, por meio de suas distintas representações, incorporam a concepção de modernidade, a partir da cristalização de práticas de direitos e deveres pelo sujeito, com o intuito de construir novos valores sócio-culturais.

Assevera Veiga (1997, p. 104), que o século XIX evidenciou uma “trama de fios múltiplos”, contemplando diferenciadas representações em torno da educação e formação humana, especialmente no sentido de institucionalizar a combinação entre o “[...] progresso material com o progresso das mentes”. Sobre esse prisma, as práticas escolares se mostravam importantes aliadas das práticas urbanas, em razão dos desafios suscitados pelas diferenças de vivências sociais. Ademais, da reformulação cultural no sentido de engendrar um novo perfil de sujeito social, educado de acordo com os padrões de modernidade e civilidade - entendida “[...] como padrão universal de moral e costumes” (VEIGA, 2002, p.96), previstos e almejados pelas elites.

Nos contextos de vivência, os conflitos são inevitáveis, pois envolvem questões sociais e culturais que perpassam por todas as classes sociais, o que contribui para que as relações sociais não sejam harmoniosas, ordeiras e em geral de fácil domesticação, embora a cooptação de sujeitos seja muito presente. A razão dos citados

conflitos reside no fato de que as necessidades e ideias são plurais e inerentes a cada indivíduo, delineando dessa forma, a dinâmica social e a organização espacial estabelecidas ao longo do tempo. Tais conflitos evidenciam-se na formulação de entendimentos acerca dos conceitos de educação e civilidade, pois “[...] dizem respeito à produção e constituição de novas formas de tratamento das questões de propriedade, do trabalho, das relações e dos valores e sentimentos de pertença e exclusão social.” (VEIGA, 1997, p.105).

Para se depreender a organização espacial urbana ao longo de décadas é primordial observar a concepção de Castells como um dos precursores a perceber a complexidade do espaço urbano a partir de problemas concernentes às dinâmicas das relações de produção e a estrutura de poder na sociedade capitalista. O autor advoga que, o espaço urbano é “[...] um produto material em relação com outros elementos materiais, entre outros, os homens, que entram também em relações sociais determinadas, que dão ao espaço uma forma, uma função, uma significação social” (CASTELLS, 2000, p. 181 e 182). Nesse contexto, emergem múltiplas representações em torno da função social da cidade e da escola, que redimensionam a vida em sociedade a partir do surgimento de “[...] novas formas e processos espaciais [...], onde [...] os processos sociais exercem influência no espaço, atuando no ambiente construído, herdado das estruturas sócio-espaciais anteriores” (CASTELLS, 2005, p.500).

A escolarização enquanto conjunto de saberes para formação do sujeito

também incorporou alguns legados, especialmente no que se refere ao papel da escola enquanto ambiente de transmissão de saberes. O Estado e as elites investem no entendimento de que os “[...] pressupostos dos projetos escolares e dos projetos urbanos combinam entre si no sentido de reinventar os sujeitos sociais” (VEIGA, 1997, p. 105). A escola monumento – a que se destaca na paisagem da cidade e que é pensada com base numa arquitetura e planejamento caracteriza bem esta constatação pela autora, sendo, portanto, forte aliada na construção do novo perfil de sujeito civilizado. De outro lado, as escolas instaladas na periferia de grandes projetos arquitetônicos e de urbanização, comuns nas cidades, especialmente as brasileiras, não têm a preocupação de selecionar sujeitos e prepará-los para a modernidade, pois, por vezes, contrasta com as suas circunstâncias de vida.

Tais contradições são apreendidas com maior clareza a partir da concepção de cidade apresentada por Maricato (2001) quando afirma que a cidade tem duas faces: a “cidade legal” e a “cidade ilegal”. A cidade legal é aquela provida de infraestrutura, equipamento e serviços públicos com padrões de qualidade e que favorece a parcela da população mais abastada financeiramente, inclusive é onde se instalam as escolas monumento. A cidade ilegal refere-se aos espaços da cidade, ocupados de forma desordenada, geralmente em áreas ambientalmente frágeis, impróprias para habitabilidade, improvisadas e sem controle algum por parte do poder público, com exceção do controle

repressivo. Nesse contexto, tanto a cidade legal quanto ilegal revela-se um ambiente fértil e promissor da prática da política do clientelismo que vem se propagando por décadas em nome da democracia.

Frente ao quadro ora apresentado, infere-se que a urbanização é excludente e suscita todos os tipos mazelas sociais aos habitantes, consolidando a desordem do espaço, com instalação de precárias habitações, alocação inadequada de resíduos sólidos, além de esgoto, água potável e de sistemas de drenagem sem tratamento adequado. Segundo Maricato (2001), a despeito de tais mazelas, esses espaços são institucionalizados pelo Estado quando instala equipamentos públicos, inclusive escolas, além de serviços como água e energia, ainda que de forma precária. Para Veiga (1997, p.107), “[...] reafirma-se, nesse contexto, a necessidade permanente de educação e disciplinarização desses habitantes, porém, talvez mais no sentido de sua exclusão do que propriamente na ênfase de sua incorporação”.

A autora advoga ainda, que os pressupostos para a formação do sujeito civilizado e educado, estão ancorados em problemas que afetam as populações urbanas, como aqueles assinalados por Maricato (2001). Tais problemas sustentam o discurso da necessidade de se criar alternativas de mobilidade, espaços para realização de eventos participativos, como também, novas formas de interação social. Nesse prisma, as reformas urbanas e escolares engendram distintas concepções em torno da cidadania e da função da

educação, que incluem a instituição escolar.

Todavia, no decorrer do tempo, essas questões têm se deparado com largas dificuldades de sincronismo e efeitos positivos junto à população, em razão de que as demandas sociais são heterogêneas e as ações do poder público, homogeneizadas (BONETI, 2002). As políticas públicas materializadas não dão conta de atender as demandas a contento, em razão da fragmentação das ações e a descontinuidade, com visíveis reflexos na vida das pessoas. Assim, o sujeito educado e de direito, passa a ser um sujeito apenas de deveres. Isso se revela com maior ênfase nas diversas experiências de urbanização empreendidas ao longo do tempo, que têm suscitado múltiplos desdobramentos.

3 Estatuto da Cidade: estratégia para construção de planos participativos?

No Brasil, a década de 1970 representa o marco da luta pela reforma urbana, dada a intensa mobilização em torno da política urbana (MARICATO; FERREIRA, 2001). Emergiram, nesse período, movimentos de reivindicação de toda ordem, especialmente aqueles que pleiteavam regularização de loteamentos clandestinos e infraestrutura em favelas. Porém, tais movimentos implicaram na aprovação da Lei 6766/79, que regula o parcelamento do solo e repreende os loteamentos irregulares, pois os problemas sócio-espaciais se avolumavam progressivamente.

Os movimentos mencionados contribuíram para que fossem inseridos, por meio de emenda à Constituição

Federal de 1988, os artigos 182 e 183 que preconizam o princípio da função social da cidade e da propriedade. A necessidade de regulamentação de tais artigos ensejou a instituição da Lei Federal de nº 10.257/ 2001, denominada Estatuto da Cidade, que dispõe sobre as diretrizes gerais da política urbana e estabelece a reestruturação e democratização da gestão urbana através do plano diretor. Como plano de longo prazo, propõe-se a delinear a configuração urbana a partir do possível e, sobretudo, com a participação da sociedade nas decisões sobre o destino do município.

O plano exige, em cada uma de suas etapas de elaboração, procedimentos metodológicos ancorados em processos pedagógicos que possibilitem a liberdade de expressão do sujeito de direitos sobre suas demandas. A participação popular deve ser viabilizada em ambientes organizados que permitam a verbalização da pluralidade de ideias. O entrave nesse processo é que por vezes, gestores públicos manipulam essa participação, legitimando as decisões que envolvem temas de interesse político e particular, em detrimento de interesses coletivos. A despeito disso, o Estatuto consiste num marco teórico para viabilização de um planejamento urbano e rural democrático, participativo, que insere a noção de cidades sustentáveis. O seu artigo 2º contempla diretrizes nessa linha, dentre as quais destacam-se:

A diretriz da Garantia do direito a cidades sustentáveis. Esta diretriz preconiza o direito à terra urbana, à moradia, ao saneamento ambiental, à infraestrutura urbana, ao transporte e aos serviços públicos, a educação, ao

trabalho e ao lazer, às presentes e futuras gerações (BRASIL, 2001). A despeito de parecer utópico o cumprimento dessa diretriz, sinaliza a perspectiva por mudanças no ambiente urbano com a reversão de problemas que são recorrentes, a fim de que as pessoas usufruam do direito à cidade (LEFEBVRE, 2006).

A diretriz da Gestão democrática implica na materialização do princípio da participação popular no processo decisório, tanto na gestão, quanto na elaboração de planejamentos públicos. O pleno exercício da democracia e da cidadania depende de oportunizar aos cidadãos um dos atributos importantes nesses aspectos, o direito de livre expressão (SOUZA, 2006b). Contudo, os entraves à consolidação da democracia plena são recorrentes e difíceis de serem sanados, pois distintos interesses elitizados não permitem que instituições políticas se firmem (DAHL, 2001).

A diretriz da Ordenação e controle do uso do solo consiste em formular regras para o uso adequado do solo, com a aplicação de instrumento que visem à mitigação da segregação social, com vistas ao atendimento dos princípios da igualdade e da justiça social. Não obstante, reprimir a especulação imobiliária, postular a legalização de imóveis e a cobrança de tributos pertinentes para que dessa forma também se cumpra o princípio da função social da propriedade.

De acordo com a proposta do Estatuto, o planejamento urbano é entendido como o instrumento que consiste em equacionar os problemas das cidades, redesenhando a sua configuração sócio-espacial e ambiental

em todos os seus segmentos, com redimensionamento em setores segundo a lógica do urbanismo moderno (BRASIL, 2001). Embora a perspectiva direcione-se para uma nova ordem espacial, nesse contexto os sujeitos devem ser reeducados, por isso, deve-se considerar as formas de relações sociais estabelecidas e suas práticas cotidianas.

Vale elucidar que o planejamento urbano por si só não é suficiente para equacionar os problemas de uma sociedade, porém é importante instrumento de luta social, na medida em que, essa sociedade pode se utilizar da prerrogativa de pressionar a sua execução, mesmo tendo em mente que a materialização não depende apenas de sua anuência, mas, sobretudo, da vontade do poder público.

Uma das implicações da execução de planejamentos sem a prerrogativa da participação visualiza-se no segmento imobiliário, na medida em que, por vezes, os empreendimentos para serem erguidos em determinados locais, suscitam expropriação dos antigos proprietários da área escolhida. Tais proprietários são empurrados para os espaços periféricos ou “cidade eternamente provisória” (VEIGA, 1997, p.107), pois não dispõem de condições materiais e sociais para mudar o seu estilo de vida como deseja o urbanismo moderno, a especulação imobiliária e as sociedades de elites. Além disso, há aqueles sujeitos que possuem hábitos adversos à modernidade e que transgridem a ordem estabelecida, portanto, inadequados aos padrões de sujeito moderno e civilizado. Esses também tendem a habitar no contorno das cidades.

O papel da urbanização na

transformação social é uma preocupação que o planejador deve ter, pois deveria ser encarada como processo social, que ocorre no espaço, envolvendo diferentes atores, com distintos interesses, mas que constituem uma configuração articulada. Mesmo que a ação cotidiana assuma forma aleatória repercutindo no espaço urbano, essa deve ser considerada uma referência indispensável na elaboração de políticas públicas, uma vez que qualquer projeto de urbanismo deve satisfazer as necessidades dos habitantes atuais e futuros (LACAZE, 2001, p. 60,84). Contudo, vale elucidar que, a urbanização congrega arranjos políticos, legais, institucionais, que podem desencadear ações com o intento de dominar as práticas cotidianas no âmbito urbano, desconsiderando, portanto, especificidades imbricadas nesse contexto.

Segundo Harvey (1996), a administração urbana, nos últimos anos, tem sido conduzida com base no modelo do empresariamento, característico dos países avançados, onde se aplica a prática do gerenciamento, da gestão, do imediatismo, preparando as cidades para competição. Para este autor, por trás de muitos projetos bem sucedidos, escondem-se sérios e crescentes problemas sociais e econômicos, cada vez mais difíceis de serem equacionados. Como parte dos projetos urbanos é estratégica, o grau de abertura para a participação social é praticamente inexistente. Contudo, o apoio da sociedade é importante para a concretização de tais projetos e uma forma de deslumbrá-la é investir em áreas centrais das cidades por

possuírem pujante valor simbólico. Assim, a construção da cidade emerge como símbolo de civilidade.

O modelo de urbanismo com participação social surgiu no Brasil na década de 1930, sendo o marco o Plano Agache, elaborado para a cidade do Rio de Janeiro (VILLAÇA, 2005). Tem suscitado vigoroso debate, em decorrência da cética concepção em torno da gestão pública, como também, no meio acadêmico e até no seio da sociedade que não tem a cultura de intervir no seu ambiente. Entretanto, estudos têm indicado que a sociedade não dispõe de preparação para ter plena consciência de seus direitos, de modo que o relacionamento entre os atores envolvidos no processo de elaboração de planejamentos sejam mais simétrico e, portanto, democrático.

É preciso proporcionar tudo isso aos que vierem ao mundo do lado de baixo da pirâmide social (SINGER, 2002), pois a construção de planos de gabinete ainda é freqüente, sendo o planejamento, por vezes, “[...] negligenciado, e encarado como um luxo, algo supérfluo, e não como uma espécie de investimento futuro” (SOUZA, 2006a, p.407). Uma das implicações dessa forma de tratar as cidades remete-se às políticas públicas que em geral são desviadas do seu objetivo, para enfoques direcionados à perspectiva mercadológica e competitiva, onde a sociedade se mantém a margem dessa dinâmica. Alguns planos até prevêm o combate aos problemas sociais, mas na prática são excludentes. Significa dizer que, as medidas relativas às demandas sociais, são comumente relegadas a iniciativas posteriores, ou em razão da cegueira

institucional sobre essas questões, nunca saem do papel. São planos considerados ideais, inventados, por vezes importados a preços módicos, conduzindo a cidade à modernização excludente (LEFEBVRE, 2006).

4 A participação social e a função educadora da escolarização no contexto civilizador do espaço urbano

Souza (2005) adverte que a participação popular durante a formulação do planejamento é fundamental. Para tanto, as pessoas envolvidas devem ter acesso a informações pertinentes e exercerem a liberdade para opinar e decidir. O autor critica as participações inventadas, alertando que nesse processo se manifestam distintos tipos de sujeitos: os oportunistas, que podem se utilizar do discurso favorável, em benefício próprio, por puro populismo; os adversários, que em geral são políticos, que se manifestam contrários à participação por entenderem que reduzirá a legitimidade de seus mandatos; e, os subversores, que por meio de uma visão ambiciosa vêm na participação popular à perspectiva de conquistas ou lutas futuras.

Uma sociedade democrática, na medida em que começa a compreender o seu papel, não consegue conviver com organizações baseadas em princípios hierárquicos autoritários, que não reconhecem como legítima a participação coletiva. Os regimes políticos, em que pese o seu discurso democrático, estimulam as relações desiguais, adotando práticas assistencialistas e clientelistas da troca de favores, no intuito de manter um

autoritarismo camuflado, o que representa uma ameaça à democracia, fragilizando o pleno exercício da cidadania.

Para Veiga (1997), a amplitude do saber escolarizado, enquanto simbologia monumental idealizada por intelectuais do século XIX, determinavam a possibilidade de inserção política e social na cidade. Ou seja, as conquistas materiais vinculavam-se ao progresso intelectual em consonância com os parâmetros de civilidade exigidos à época. A concepção de cidadania remetia-se “[...] à idéia do povo ordeiro, disciplinado, cômico de seus deveres e de seu lugar na cidade.” (VEIGA, 1997, p.108). Porém, ocorrências de situações conflituosas, emergem inquietações na sociedade, evidenciando a outra face dos sujeitos, desta feita, como sujeitos ativos em condições de exercer o seu direito de interferir em projetos urbanos, destacando a importância do investimento em educação e cidadania. Na concepção desta Veiga,

[...], o contexto da afirmação racional de novas formas de acesso à propriedade e ao saber acabam por denotar um entendimento idealizado das relações sociais. Ao constranger os sujeitos em suas formas costumeiras e anteriores de organização social, cultural e material buscou-se idealizar o indivíduo, abstraindo-o do contexto social. (1997, p. 106)

Veiga (1997, p. 108) advoga que, a cidade elaborada pelas elites políticas e proprietárias é um “sujeito ativamente educadora”, mas que confronta com os distintos “sujeitos indivíduos”, pois assim como a cidade vislumbra educar, os sujeitos indivíduos, não importa o gênero também educam a cidade,

criando entraves para a materialização plena das utopias urbanas. Sobre o aspecto do citado confronto depreende-se que:

[...] as tensões presentes entre a busca da harmonia social e as contradições materiais e culturais, nas quais os sujeitos se “civilizam” e se “modernizam”, são reflexos de que a formalidade que se pretendeu dar aos processos de acesso à cidade (propriedade) e à escola (saber) são questões que, necessariamente, precisam continuamente serem problematizadas. (VEIGA, 1997, p. 111)

Entretanto, para o vigor da cidade educadora é fundamental a educação das mentes, no sentido de serem preparadas para o individualismo e para a meritocracia e assim adquirirem hábitos de civilidade em consonância com os anseios das elites. Para Veiga (1997, p. 109), nesse contexto, as escolas terão lugar privilegiado enquanto “[...] locais de difusão do saber universal, para satisfazer as necessidades básicas de expansão dos conhecimentos fundamentais à formação da identidade pública e à socialização no trabalho”. Tais compreensões da autora fundamentam-se no sentido de que as concepções urbanistas evidentes no século XIX residiam em moldar a cidade para atender as demandas modernas.

Alinhado a esse propósito estava o pensamento educacional que visava moldar o indivíduo. A consonância entre a concepção de urbanistas e de intelectuais educacionais vislumbrava a “[...] homogeneização cultural e equilíbrio social, na tentativa de construir um sujeito moderno e regenerado” (VEIGA, 1997, p.109). O propósito pautava-se na erradicação de

hábitos e costumes considerados inadequados, irracionais e, por conseguinte, consolidar valores homogêneos, civilizados e modernos, ou seja, o homem deveria ser reconstruído.

Houve denso esforço na difusão e propagação da necessidade dessa mudança nas relações sociais, o que não ocorreu na mesma proporção no que diz respeito à implantação e expansão de escolas públicas. Segundo esta autora, só foi possível homogeneizar a mentalidade escolar de que as pessoas precisam ser escolarizadas e civilizadas para a cidade da modernidade, com a proposta de que o discurso da homogeneização de valores deveria ser consolidado na educação formal e informal. Contudo, a ocupação da cidade se vincularia a hierarquização do acesso ao saber através da escola considerada símbolo de garantia de aquisição do saber para a nova civilização urbana, como se dependesse, exclusivamente do sujeito, o ingresso e permanência à escola.

De acordo com Veiga (2002), a partir do séc. XIX, a discussão relativa à escolaridade para todos só foi possível quando as classes altas e médias foram consideradas civilizadas e os não escolarizados, um problema para efetivação de um programa de civilização, na medida em que se trata de um setor da sociedade com especificidades progressivamente visíveis. Todavia, o poder monopolizador do Estado vislumbrava atrair a população infantil pobre considerada “síntese da esperança da produção de nações pacíficas e ordeiras” (VEIGA, 2002, p. 97). Depreende-se então que, o intuito era

de domesticação das crianças, no sentido de torná-las previsíveis, por meio da incorporação de uma cultura regenerada, distinta, portanto, daquela apreendida no contexto familiar ou de vivência. Nesse sentido,

A monopolização do saber pelo Estado e a universalização da instrução ampliou para toda a população os modelos de autocoerção, o domínio das emoções, os sentidos de vergonha e pudor, disseminando outra configuração de sociedade ao inventar a educação escolarizada como categoria da atividade social. (VEIGA, 2002)

Nessa discussão, Mizukami (1986, p.94) apresenta relevante contribuição ao expressar que: “Toda ação educativa, para que seja válida, deve, necessariamente, ser precedida tanto de uma reflexão sobre o homem como de uma análise do meio de vida desse homem concreto, a quem se quer ajudar para que se eduque”. Para esta autora, a ausência de uma reflexão sobre o homem implica no risco de adoção de métodos educativos e diretrizes de trabalho que o reduza à condição de mero objeto. Ainda nessa linha, a autora salienta que uma análise do meio cultural também é necessária, para não incorrer no risco de se realizar uma “educação pré-fabricada, não adaptada ao homem concreto a quem se destina”.

Todavia a escolarização universal e o determinismo de formas de comportamento contribuíram para o controle das normas de conduta, engendrando novas formas de sociabilidade e ampliação da segregação social nas relações de gênero, geração, etnias e classe social. Isso permite afirmar que, “[...] a difusão da escolarização, como categoria de

atividade social foi fundamental aos processos de alteração da sociabilidade em curso ao longo do século XIX e início do século XX”. (VEIGA, 2002, p.98). E em que pese o interesse estatal das elites em completar o processo de civilização, o século XIX é considerado um marco importante para a escolarização com a universalização da instrução elementar de forma inclusiva socialmente.

5 Considerações finais

Verificou-se na trajetória dos estudos empreendidos, que o processo de escolarização ao longo do tempo tem sido utilizado como meio para que ou o Estado ou as elites impregnem a sua concepção de homem servil, educado e pacífico na sociedade, na tentativa de ter o domínio social e garantir a sua hegemonia. E isso ficou evidente no século XIX, quando até os idealizadores de projetos urbanos modernos recorreram à escola como difusora de saberes, para impor uma cultura de civilização que se difundisse para toda a sociedade.

Nos dias atuais, a urbanização moderna, com projetos cada vez mais suntuosos e a exigência de elaboração de planejamentos urbanos para as cidades, no caso do Brasil, com mais de 20.000 habitantes (BRASIL, 2005), a tentativa de mudança cultural e social é bastante presente. A participação social nas decisões que envolvem o redimensionamento das cidades pode ser um diferencial substancial, porém, a efetividade ainda se revela incipiente, na medida em que a sociedade não tem consciência desse direito e os gestores públicos também não demonstram o interesse de que isso ocorra.

No que diz respeito à escolarização (formal ou informal), tem-se algumas perspectivas: que os sujeitos indivíduos se tornem agentes de mudança social, além de críticos diante do processo de urbanização; que o Estado cumpra a sua função social e educacional, por meio da execução de ações que não estejam ancoradas em práticas assistencialistas e clientelistas; e, que a escola inclua no processo de aspectos formativos a disseminação da concepção de que o sujeito deve exercer a sua cidadania sem ter que se tornar civilizado, moderno e regenerado, nos moldes depreendidos pelas sociedades de elites e modernidade urbanística.

Referências

- BONETI, L. W. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí - RS: UNIJUÍ, 2006.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de Federal de 1988. Brasília: Senado Federal, 2001.
- BRASIL. **Lei Nº 6.766, de 19 de dezembro de 1979**, que institui o Parcelamento do Solo Urbano. Brasília: Governo Federal do Brasil, Casa Civil, 1979. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6766.htm>, acesso em 18. 04. 2007.
- BRASIL. **Lei Nº 10.257, de 10 de julho de 2001**. Dispõe sobre as diretrizes gerais da política urbana. 3ª. ed. Brasília: Câmara dos Deputados - Coordenação de Publicações, 2005, 273p.
- CASTELLS, M. **A Questão Urbana**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. Tradução de Roneide Venancio Majer. Vol. I. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- DAHL, R. A. **Sobre a democracia**. Tradução de Beatriz Sidou. Brasília: UnB, 2001.
- HARVEY, D. Do Gerenciamento ao Empresariamento: a transformação da Administração Urbana no Capitalismo Tardio. **Revista Espaço & Debates**. São Paulo: NERU, nº 39, p. 48-65, 1996.
- LACAZE, J. P. **Métodos do Urbanismo**. Tradução de Marina Appenzeller. 2ª. ed. Campinas - SP: Papirus Editora, 2001
- LEFEBVRE, H. **O Direito à Cidade**. Tradução de Rubens Eduardo Farias. 4ª ed. São Paulo: Centauro, 2006.
- MARICATO, E. **Brasil, Cidades: Alternativas para a crise urbana**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.
- MARICATO, E.; FERREIRA, J. S. W. **Estatuto da Cidade: essa lei vai pegar?** Correio da Cidadania, nº252, semana de 7 a 14 de julho de 2001. Disponível em: <<http://www.correiocidadania.com.br>>. Acesso em: 16 de março 2006.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- SINGER, P. **Desafios com que se defrontam as grandes cidades brasileiras**. In: SOARES, J. A.; CACCIA -BAVA, S. (Orgs). Os Desafios da Gestão Municipal Democrática. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SOUZA, M. L. **De ilusão também se vive: caminhos e descaminhos da democratização do planejamento e gestão urbanos no Brasil (1989-2004)**. In: ENCONTRO NACIONAL

DA ANPUR, 11., 2005, Salvador – Bahia – Brasil. Anais. ANPUR, 2005. 19 p.

_____. **Mudar a Cidade:** uma introdução crítica ao planejamento e à gestão urbanos. 4^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006a.

_____. **A prisão e a ágora:** reflexões em torno da democratização do planejamento e da gestão das cidades. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006b.

TEIXEIRA, E. **As Três Metodologias:** Acadêmica, da Ciência e da Pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VEIGA, C. G. Projetos Urbanos e Projetos Escolares: aproximação na produção de representações de educação em fins do século XIX. **Educação em Revista.** Belo Horizonte: Dez/1997, Nº 26.

_____. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação,** Set/Out/Nov/Dez/2002, Nº 21. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>> Acesso em: 26 de novembro de 2010.

VILLAÇA, F. **As ilusões do Plano Diretor.** São Paulo, agosto de 2005.

Artigo recebido em 25 de abril de 2011.

Aceito em 16 de junho de 2011.