

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

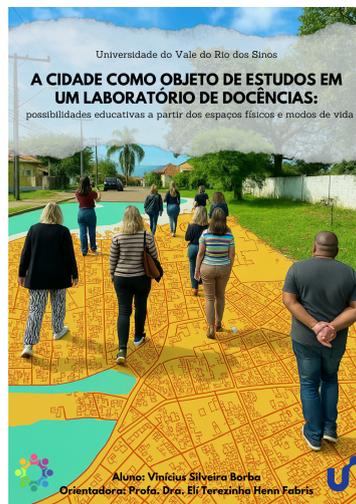
A CIDADE COMO OBJETO DE ESTUDOS EM UM LABORATÓRIO DE DOCÊNCIAS:

possibilidades educativas a partir dos espaços físicos e modos de vida



Aluno: Vinícius Silveira Borba
Orientadora: Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris





Capas idealizadas pelo autor desta tese e editadas pelo acadêmico de Psicologia Lucas Souza da Rocha. As fotos escolhidas para a elaboração das capas fazem parte do material produzido no LABDOC - Cidade de Charqueadas, os registros fotográficos foram feitos pelas professoras participantes durante a saída pela cidade e ao longo do percurso formativo em laboratório. Os mapas são da cidade de Charqueadas (RS), representam recortes do tecido urbano de diferentes bairros e foram obtidos no Google Maps e editados no repositório gratuito Snazzy Maps.

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)
DIRETORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

VINÍCIUS SILVEIRA BORBA

**A CIDADE COMO OBJETO DE ESTUDOS EM UM LABORATÓRIO DE DOCÊNCIAS:
possibilidades educativas a partir dos espaços físicos e modos de vida**

**São Leopoldo
2025**

VINÍCIUS SILVEIRA BORBA

**A CIDADE COMO OBJETO DE ESTUDOS EM UM LABORATÓRIO DE DOCÊNCIAS:
possibilidades educativas a partir dos espaços físicos e modos de vida**

Tese apresentado como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Prof.^a Dra. Elí Terezinha Henn Fabris

São Leopoldo

2025

B726c

Borba, Vinícius Silveira.

A cidade como objeto de estudos em um laboratório de docências: possibilidades educativas a partir dos espaços físicos e modos de vida / Vinícius Silveira Borba. – 2025.

299 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

“Orientadora: Prof.^a Dra. Elí Terezinha Henn Fabris”.

1. Formação docente. 2. Educação e cidade. 3. Laboratório de docências. 4. Cartografia. 5. Educação básica. I. Título.

CDU 371.13

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Amanda Schuster Ditbenner – CRB 10/2517)

VINÍCIUS SILVEIRA BORBA

A CIDADE COMO OBJETO DE ESTUDOS EM UM LABORATÓRIO DE DOCÊNCIAS: possibilidades educativas a partir dos espaços físicos e modos de vida

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris.

Linha de Pesquisa: Formação, Pedagogias e Transformação Digital.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof. Dra. Silvia Grinberg
Universidad Nacional de San Martín

Profa. Dra. Patrícia Mendes Calixto
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-grandense

Profa. Dra. Maura Corcini Lopes
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

AGRADECIMENTOS

Agradeço às pessoas e às instituições que contribuíram para a viabilidade da minha pesquisa e, mais importante, me modificaram como pessoa, pesquisador e professor. Meus filhos foram companheiros, apoiadores, conselheiros e tarefeiros incondicionais. Sem as palavras de incentivo, gestos de carinho e demonstração de orgulho de vocês pela minha trajetória, nada eu teria feito. Meu namorado Lucas, sem o teu ótimo senso de humor, sem a tua paz, sem as tuas refeições, conselhos, palavras de esperança e momentos de deslocamentos para o teu mundo de descanso, nada eu conseguiria. Agradeço aos meus irmãos e ao meu pai. Em momentos difíceis, meu irmão mais velho tornou-se uma âncora para a nossa família para que então eu pudesse nadar, por isso te agradeço. Meus agradecimentos para os seres especiais e sensíveis que também foram importantes por incontáveis motivos: Neiva, Jôve, Dina, Dalva e o administrador de energias positivas Toddy. Sobre a minha orientadora, não aprendi ainda a demonstrar tamanha gratidão pela sensibilidade, pela perspicácia em lidar com um arquiteto teimoso que resolveu fazer uma tese na área da Educação, pelas inspirações geniais e, principalmente, por sempre acreditar no “Maurício da Cidade”, que no caso, sou eu. Estendo minha eterna gratidão ao Seu Mauro e a Dona Tata. Aos meus professores e servidores do PPG da Unisinos, à banca de avaliação e aos colegas de aula e de estudos, obrigado pelo apoio e aprendizado de vocês que sempre ampliaram a minha visão de mundo. Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-grandense IFSul - Campus Charqueadas por proporcionar o tempo necessário e de qualidade para realizar meus estudos, à Secretaria de Educação de Charqueadas, na pessoa da professora Luciana Conter que viabilizou a constituição do LABDOC - Cidade de Charqueadas e, agradeço imensamente as professoras da cidade de Charqueadas que participaram desta pesquisa formativa. Vocês disponibilizaram seus tempos, pensamentos e suas docências para criar possibilidades educativas para uma “cidade torta, aberta e modesta”.

Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra.
- Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? - Pergunta Kublai Khan.
- A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra - responde Marco - , mas pela curva do arco que estas formam.
Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:
- Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.
Polo responde:
- Sem pedras o arco não existe.

(Calvino, 1990, p. 79)

RESUMO

Nesta tese, investiguei possibilidades educativas envolvendo uma cidade “torta, aberta e modesta”, que a defino tendo como inspiração a descrição do sociólogo Richard Sennett em sua obra *Construir e Habitar: ética para uma cidade aberta*. Professoras da Educação Básica participaram de uma pesquisa formativa em um laboratório de docências contemporâneas, tomando a cidade como um objeto de estudo a partir de conceitos e ferramentas dos Estudos Urbanos. Abordei a temática da educação e das cidades em seus diferentes aspectos, demonstrando que essa questão tem mobilizado esforços nos estudos filosóficos, sociológicos, políticos e urbanísticos, mas que requer estudos pedagógicos e evidenciando a importância do professor na construção de uma cidade onde o espaço físico seja construído em consonância com os modos de vida do bem estar coletivo. Para produzir e analisar dados, desenvolvi uma pesquisa formativa em um laboratório de docências contemporâneas voltado para estudos de ferramentas e conceitos da área da ciência dos Estudos Urbanos para as professoras da Educação Básica da Cidade de Charqueadas (RS), para por meio da cartografia descrever e analisar a constituição das propostas educativas envolvendo a cidade que foram desenvolvidas pelas professoras da Educação Básica ao explorarem as formas urbanas de Charqueadas (RS) como objeto de estudo. O LABDOC - Cidade de Charqueadas foi um espaço empírico de experimentação que, mediante realização de experimentos e estudos coletivos, oportunizou a pesquisa por intermédio de experiências coformativas e colaborativas, com compartilhamento dos saberes e conhecimentos. A produção docente feita em laboratório foi acompanhada e analisada de uma forma cartográfica e as possibilidades educativas envolvendo a cidade constituídas a partir do produto analítico foram descritas e apresentadas tendo como inspiração *as cidades invisíveis*, de Ítalo Calvino. Os resultados me deram sustentação para concluir que uma formação de professores realizada em laboratório de forma participativa e colaborativa, e pautada em conceitos e ferramentas dos Estudos Urbanos para analisar os espaços físicos e os modos de vida da cidade como objetos de estudos, oferece ferramentas que potencializam o exercício de uma docência comprometida com o desenvolvimento da criticidade sobre a cidade e com os desejos e as necessidades sociais e urbanas dos alunos.

Palavras-chave: formação docente - educação e cidade - laboratório de docências - cartografia - educação básica.

ABSTRACT

In this thesis, I investigated educational possibilities involving a “crooked, open and modest” city, which I define as inspired by the description by sociologist Richard Sennett in his work *Building and Living: Ethics for an Open City*. Basic Education teachers participated in a formative research project in a contemporary teaching laboratory, taking the city as an object of study through concepts and tools from Urban Studies. I approached the theme of education and cities in its different aspects, demonstrating that this issue has mobilized efforts in philosophical, sociological, political, and urban studies, but still requires pedagogical approaches and emphasizing the importance of the teacher in building a city where physical space is constructed in harmony with collective well-being and ways of life. To produce and analyze data, I developed a formative research project in a laboratory of contemporary teaching practices, aimed at studying tools and concepts from the field of Urban Studies with Basic Education teachers from the city of Charqueadas (RS), to describe and analyze, through cartography, the constitution of educational proposals involving the city, developed by these teachers as they explored the urban forms of Charqueadas (RS) as an object of study. The LABDOC – City of Charqueadas served as an empirical space for experimentation, where collective experiments and studies enabled the research through co-formative and collaborative experiences, with the sharing of knowledge and expertise. The teaching work produced in the laboratory was followed and analyzed through a cartographic lens and the educational possibilities involving the city, as shaped by the analytical outcomes, were described and presented with inspiration from *Invisible Cities* by Italo Calvino. The results supported my conclusion that a teacher education conducted in a participatory and collaborative laboratory setting, grounded in Urban Studies concepts and tools for analyzing physical spaces and city life as an object of study, provides resources that enhance a teaching practice committed to developing critical awareness of the city and addressing the social and urban needs and desires of students.

Keywords: teacher education – education and the city – teaching laboratory – cartography – basic education.

RESUMEN

En esta tesis investigué las posibilidades educativas en torno a una ciudad “torcida, abierta y modesta”, que defino como inspirada en la descripción del sociólogo Richard Sennett en su obra *Construir y vivir: ética para una ciudad abierta*. Profesoras de Educación Básica participaron en una investigación formativa en un laboratorio de docencias contemporáneas, tomando la ciudad como objeto de estudio a partir de conceptos y herramientas de los Estudios Urbanos. Abordé la temática de la educación y las ciudades en sus diferentes aspectos, demostrando que esta cuestión ha movilizó esfuerzos en los estudios filosóficos, sociológicos, políticos y urbanísticos, pero que requiere estudios pedagógicos, evidenciando la importancia del profesor en la construcción de una ciudad donde el espacio físico sea construido en consonancia con los modos de vida y el bienestar colectivo. Para producir y analizar datos, desarrollé una investigación formativa en un laboratorio de docencias contemporáneas orientado al estudio de herramientas y conceptos del área de la ciencia de los Estudios Urbanos, destinada a las profesoras de Educación Básica de la ciudad de Charqueadas (RS), para que, a través de la cartografía, describieran y analizaran la constitución de propuestas educativas que involucraran la ciudad, desarrolladas por las profesoras al explorar las formas urbanas de Charqueadas (RS) como objeto de estudio. El LABDOC - Ciudad de Charqueadas fue un espacio empírico de experimentación que, mediante la realización de experimentos y estudios colectivos, posibilitó la investigación a través de experiencias coformativas y colaborativas, con el intercambio de saberes y conocimientos. La producción docente realizada en el laboratorio fue acompañada y analizada de forma cartográfica, y las posibilidades educativas que involucraban a la ciudad, constituidas a partir del producto analítico, fueron descritas y presentadas tomando como inspiración *Las ciudades invisibles* de Ítalo Calvino. Los resultados me dieron sustento para concluir que una formación docente realizada en laboratorio, de forma participativa y colaborativa, y basada en conceptos y herramientas de los Estudios Urbanos para analizar los espacios físicos y modos de vida de la ciudad como objeto de estudio, ofrece herramientas que potencian el ejercicio de una docencia comprometida con el desarrollo de la criticidad sobre la ciudad y con los deseos y necesidades sociales y urbanas del alumnado.

Palabras clave: formación docente – educación y ciudad – laboratorio de docencias – cartografía – educación básica.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sobreposição do Plano de Haussmann para a Avenida da Ópera, em Paris, com a marcação das edificações removidas	38
Figura 2 - Imagem da atual Avenida da Ópera, em Paris	38
Figura 3 - Situação do município de Charqueadas em relação ao estado do RS.	103
Figura 4 - Localização de Charqueadas, na Região Metropolitana de Porto Alegre.	104
Figura 5 - Primeiro ciclo de formação do LABDOC- Cidade de Charqueadas	119
Figura 6 - Atividade com o mapa de Charqueadas, realizada pelas professoras no terceiro ciclo de formação. A seta verde indica a marcação do parque feita pelo grupo.	163
Figura 7 - Mapas mentais onde foram registrados os presídios de Charqueadas.	166
Figura 8 - Recorte da proposta de experimento elaborado para o sétimo ano, onde está em destaque a atividade de leitura informativa abordando o complexo prisional de Charqueadas.	168
Figura 9 - Recorte da proposta de experimento elaborado para o sétimo ano, onde está em destaque um resumo de dados sobre o sistema carcerário de Charqueadas.	169
Figura 10 - Maquete da galáxia, confeccionada pelos alunos, e visita ao Parcão.	171
Figura 11 - Registros do experimento de viagem pela cidade de Charqueadas utilizando computadores portáteis em sala de aula.	176
Figuras 12 e 13 - Mapas Mentais produzidos pelas professoras, onde apenas alguns bairros são evidenciados	180
Figura 14 - Atividade educativa envolvendo a cidade. À esquerda, a foto da rua do aluno; à direita, o desenho representando as aspirações e desejos.	184
Figura 15 - Fotografia da Unidade Básica de Saúde abandonada, localizada na zona rural do município de Charqueadas.	189
Figura 16 - Animal encontrado “fora do lugar” durante a caminhada pela comunidade localizada na zona rural.	190
Figura 17 - Produção dos alunos da escola rural, apresentada como parte integrante da atividade final do LABDOC - Cidade de Charqueadas, expressando o que eles gostariam que tivesse em seu bairro.	192
Figura 18 - Gráfico dos agenciamentos que mobilizaram as propostas educativas em laboratório.	

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Imagem aérea 1 de Charqueadas	101
Fotografia 2 – Imagem aérea 2 de Charqueadas	102
Fotografia 3 - Espetáculo teatral de abertura da 32ª edição da Gincana de Charqueadas	105
Fotografia 4 – Momentos de expressão cultural da 32ª Gincana de Charqueadas	106
Fotografia 5 - Parque Adhemar de Faria, o Parcão (I)	113
Fotografia 6 - Parque Adhemar de Faria, o Parcão (II)	113
Fotografia 7 - Orla do Rio Jacuí	113
Fotografia 8 - Parque de Eventos de Charqueadas (Parque de Rodeios)	114
Fotografia 9 – Primeiro encontro do LABDOC, apresentação do grupo	124
Fotografia 10 – Primeiro encontro do LABDOC, dinâmica do Jogo dos Mudos	124
Fotografia 11 - Segundo encontro do LABDOC - Cidade de Charqueadas (I)	127
Fotografia 12 – Segundo encontro do LABDOC - Cidade de Charqueadas (II)	128
Fotografia 13 – Momento da aplicação do Mapa Mental e da apreciação de publicações sobre o município (I)	129
Fotografia 14 – Momento da criação do Mapa Mental e da apreciação de publicações sobre o município (II)	130
Fotografia 15 – Entorno da EMEF Osmar Hoff Pacheco	132
Fotografia 16 - EMEF Osmar Hoff Pacheco.	133
Fotografia 17 - Estudo da cidade e das formas para a Cidade Aberta com mapas	135
Fotografia 18 - Estudo da cidade e das formas para a Cidade Aberta com mapas	135
Fotografia 19 – Saída pela Cidade: andando pelos caminhos de pedestres do Bairro AFP.	141
Fotografia 20 – Saída pela Cidade: caminhada ao longo da Av. 7 de Setembro.	142
Fotografia 21 - Exemplos remanescentes de casas antigas reconstruídas pela Companhia de Mineração e Av. 7 de Setembro.	142
Fotografia 22 - Caminhada pela Av. 7 de Setembro	143
Fotografia 23 – Apresentações e discussões sobre os relatos de experiência ou propostas de experimentos (I).	144
Fotografia 24 – Apresentações e discussões dos relatos de experiência ou propostas de experimentos (II).	145
Fotografias 25 e 26: Registros da saída de campo em que as professoras entraram em contato com diferentes realidades. Na primeira foto, vê-se uma infraestrutura mais completa do que a realidade apresentada na segunda foto.	182

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Localização das escolas municipais na malha urbana	115
Mapa 2 – Locais demarcados como potencialmente educativos	116
Mapa 3 – Mapa com a sobreposição das informações dos mapas anteriores	117
Mapa 4 - Marcação do itinerário da saída pela cidade e das paradas do grupo	140
Mapa 5 - Mapa de Charqueadas com a marcação dos locais considerados potencialmente educativos pelas professoras participantes do LABDOC - Cidade de Charqueadas. Os círculos representam as escolas de Educação Básica, e os “X”, os locais considerados educativos.	178
Mapa 6 - Mapa de Charqueadas com as marcações das ruas envolvidas na atividade educativa	184

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Obras publicadas sobre Charqueadas e região	130
Quadro 2 - Cronograma da experimentação de saída pela cidade.	138

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Teses e dissertações sobre outros significados de Cidade Aberta	49
Tabela 2 - Teses e dissertações sobre outros significados de Cidade Aberta ou Open City	50
Tabela 3 - Teses e dissertações sobre Cidade Educadora	52
Tabela 4 - Teses e dissertações sobre cidades na área da Educação	56
Tabela 5 – Teses e dissertações em Educação nas cidades	57
Tabela 6 - Teses e dissertações em arquitetura e planejamento urbano	62
Tabela 7 - Artigos científicos vinculados ao Portal de Periódicos da CAPES	66
Tabela 8 - Projeção de vagas da proposta formativa	108
Tabela 9 - Cronograma de atividades de formação de professoras	109
Tabela 10 – Quantitativo do material produzido no LABDOC - Charqueadas	156

LISTA DE SIGLAS

AFP	Aços Finos Piratini
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AIEC	Associação Internacional de Cidades Educadoras
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CADEM	Consórcio Administrativo de Empresas de Mineração
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COHAB	Companhia de Habitação Popular
CREI	Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva
CTS	Ciência, Tecnologia e Educação
CURA	Comunidade Urbana para Recuperação Acelerada.
DART	Portal Europeu de Teses e Dissertações
DPR	Delegacia Penitenciária Regional
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EPT	Ensino Profissionalizante
EUA	Estados Unidos da América
GIPEDI	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Espírito Santo
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFSUL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-grandense
LABDOC	Laboratório de docências contemporâneas
ONU	Organização das Nações Unidas
PASC	Penitenciária de Alta Segurança de Charqueadas
PIB	Produto Interno Bruto
PMC	Prefeitura Municipal de Charqueadas
PPG	Programa de Pós-Graduação

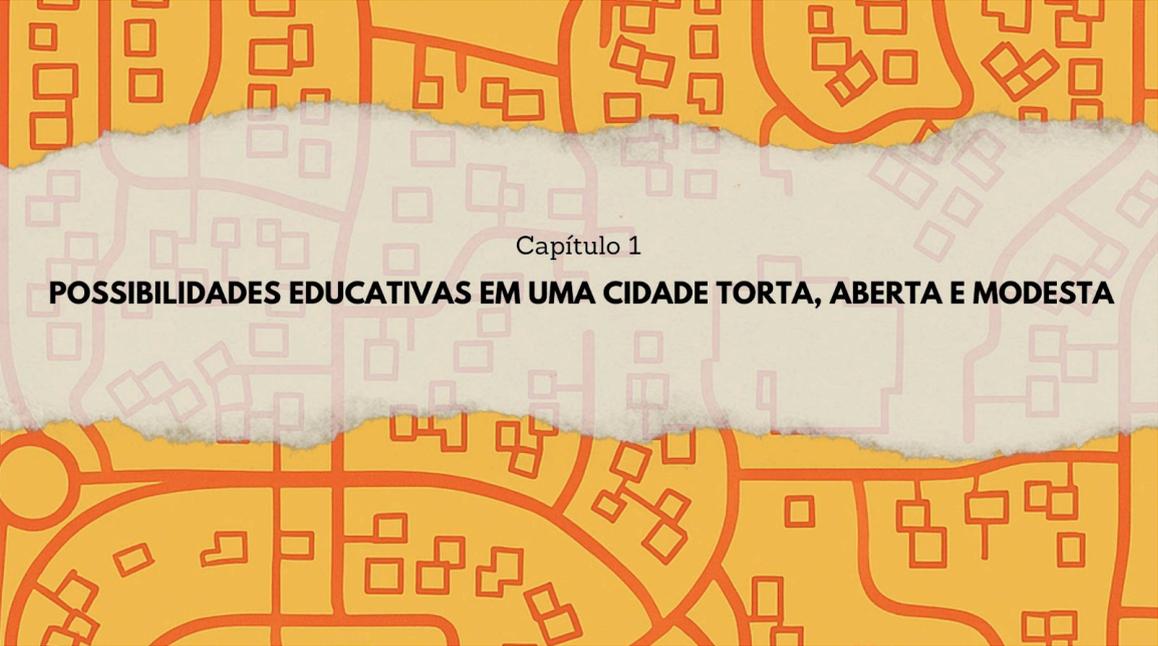
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
RDBU	Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos
RICET	Rede Internacional Cidade que Educa e Transforma
RS	Rio Grande do Sul
SIFHAP	Sistema Financeiro da Habitação Popular
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SSPS	Superintendência dos Serviços Penitenciários
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBS	Unidade Básica de Saúde
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 POSSIBILIDADES EDUCATIVAS EM UMA CIDADE TORTA, ABERTA E MODESTA....	23
1.1 Um olhar sobre os territórios e as possibilidades educativas na cidade.....	24
1.2 O LABDOC - Cidade de Charqueadas: um laboratório de experimentos envolvendo a cidade.....	29
1.3 Objetivo e questões de pesquisa em um laboratório de docências.....	31
2 A CIDADE COMO UM OBJETO DE ESTUDOS: uma concepção de cidade para um laboratório de docências.....	36
2.1 O lugar físico como objeto de estudo dos Estudos Urbanos.....	38
2.2 O modo de vida como objeto de estudo dos Estudos Urbanos.....	43
.....	48
3 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE CIDADE E EDUCAÇÃO.....	49
3.1 As pesquisas sobre o conceito de Cidade Aberta.....	50
3.2 As pesquisas sobre a Cidade Educadora.....	53
3.3 As pesquisas sobre a cidade na área da Educação.....	57
3.4 As pesquisas sobre ensino nas áreas de Arquitetura e Urbanismo	63
3.5 As contribuições das dissertações e teses sobre cidade e Educação.....	67
3.6 O que dizem as publicações científicas sobre a Educação na cidade.....	68
4 A EDUCAÇÃO, A CIDADE E AS FORMAS PARA UMA CIDADE ABERTA.....	71
4.1 A Educação na cidade: abrindo caminhos para as escolhas da pesquisa.....	71
4.2 A importância da análise crítica dos territórios por parte do cidadão.....	74
4.3 As formas de uma Cidade Aberta e a Educação.....	82
4.3.1 Estímulo às atividades síncronas.....	83
4.3.2 Marcadores monumentais e mundanos.....	86
4.3.3 Porosidade.....	87
4.3.4 Incompletude.....	88
4.3.5 Multiplicidade, planejar a semeadura.....	90
4.4 Outras formas para a educação ver a cidade	91
5 ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE UMA PESQUISA FORMATIVA: as formas da cidade como objeto de estudos em laboratório.....	96
5.1 Charqueadas/RS: a cidade onde desenvolvi a pesquisa.....	99
5.1.1 Charqueadas e sua constituição: fazendas de charque, penitenciárias, minas de carvão e outras indústrias.....	100
5.1.2 A cidade de Charqueadas atualmente.....	104
5.2 O LABDOC - Cidade de Charqueadas.....	108
5.2.1 - A organização prévia do LABDOC - Cidade de Charqueadas.....	109
5.2.2 - Caracterização das participantes do LABDOC - Cidade de Charqueadas.....	112
5.2.3 - Descrição do percurso formativo em laboratório.....	120
5.2.3.1 Relato do primeiro encontro presencial: o reconhecimento do grupo e de suas	

práticas educativas na cidade.....	125
5.2.3.2 Relato do segundo encontro presencial: definindo os elementos da forma urbana	128
5.2.3.3 Relato do terceiro encontro presencial: identificando os elementos da forma urbana..	131
5.2.3.4 Relato do quarto encontro presencial: tensionando os elementos da forma urbana.....	136
5.2.3.5 Relato do quinto encontro presencial: caminhando, sentindo e pensando a cidade de Charqueadas.....	139
5.2.3.6 Relato do sexto encontro presencial: a troca de experiências.....	146
5.3 A produção de material analítico e suas análises: o exercício artesanal do cartógrafo	147
5.3.1 O cartógrafo aprendiz.....	149
5.3.2 O cartografar em um laboratório de docências.....	151
5.3.3 A produção do material da pesquisa.....	154
5.3.4 Procedimentos analíticos do LABDOC - Cidade de Charqueadas: a descrição de uma forma cartográfica para a pesquisa formativa.....	158
6 ANÁLISES DAS CARTOGRAFIAS NO LABDOC - CIDADE DE CHARQUEADAS	162
6.1 É sempre a respeito de Veneza: a descrição e análises das propostas educativas.....	163
6.1.1 Eudóxia: a constituição de um novo olhar a partir do estudo com mapas.....	164
6.1.2 Moriana: Uma possibilidade educativa sobre a face obscura da cidade.....	167
6.1.3 Perínia: uma possibilidade educativa envolvendo a cidade e o universo.....	171
6.1.4 Laudônia: Uma possibilidade educativa para evidenciar os não nascidos.....	174
6.1.5 Fílide: uma possibilidade educativa para o morador de olhar acostumado.....	176
6.1.6 Irene: Possibilidades educativas para dialogar com a cidade de longe e de perto....	179
6.1.7 Ipásia: Possibilidade educativa para as crianças manifestarem seus desejos.....	184
6.1.8 Armila: uma possibilidade educativa para evidenciar um lugar esquecido.....	188
6.2 Um mapa de Esmeraldina: a busca por respostas para as questões de pesquisa.....	193
6.2.1 Os agenciamentos que constituíram as possibilidades educativas.....	195
6.2.1.1 O uso de mapas como ferramentas para estudar a cidade e seus arranjos.....	195
6.2.1.2 O uso de ferramentas virtuais e as formas para uma Cidade Aberta nos estudos da cidade.....	196
6.2.2 As características da cidade de Charqueadas registradas pelas professoras.....	197
6.2.2.1 As características do espaço físico de Charqueadas registradas pelas professoras....	197
6.2.2.2 Registros dos modos de vida de Charqueadas.....	199
6.2.3 As docências produzidas no âmbito do LABDOC - Cidade de Charqueadas.....	201
6.3 Uma tese sobre a formação de professoras da Educação Básica envolvendo a cidade como objeto de estudo.....	203
7 A EDUCAÇÃO ENVOLVENDO A CIDADE: uma questão pedagógica.....	206
7.1 Questões pedagógicas sobre os elementos que agenciaram as possibilidades educativas envolvendo a cidade.....	208
7.2 Questões pedagógicas sobre as características da cidade de Charqueadas.....	210

7.3 Questões pedagógicas sobre as docências exercidas pelas professoras.....	213
REFERÊNCIAS.....	218
APÊNDICE A - COMPILAÇÃO DE DADOS DE REVISÃO DE LITERATURA COM AS PESQUISAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO.....	226
APÊNDICE B - COMPILAÇÃO DE DADOS DE REVISÃO DE LITERATURA COM AS PESQUISAS NA ÁREA DA ARQUITETURA E URBANISMO.....	231
APÊNDICE C - REVISÃO DE LITERATURA CÁTEDRA UNESCO CIDADES QUE EDUCAM E TRANSFORMAM.....	235
APÊNDICE D - TERMO DE ANUÊNCIA DA SMED.....	247
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	248
APÊNDICE F - RESPOSTAS DAS PROFESSORAS DO FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO DO LABDOC - CIDADE DE CHARQUEADAS.....	250
APÊNDICE G - RESPOSTAS DAS PROFESSORAS DO FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO DO LABDOC - CIDADE DE CHARQUEADAS.....	260



Capítulo 1

POSSIBILIDADES EDUCATIVAS EM UMA CIDADE TORTA, ABERTA E MODESTA

1 POSSIBILIDADES EDUCATIVAS EM UMA CIDADE TORTA, ABERTA E MODESTA

Inutilmente, magnânimo Kublai, tentarei descrever a cidade de Zaíra a partir dos altos bastiões. Poderia falar de quantos degraus são feitas as ruas em forma de escada, da circunferência dos arcos dos pórticos, de quais lâminas de zinco são recobertos os tetos; mas sei que seria o mesmo que não dizer nada. A cidade não é feita disso, mas das relações entre as medidas do seu espaço e os acontecimentos do passado [...] a cidade está escrita nos ângulos das ruas, nas grades das janelas, nas antenas dos pára-raios, em cada segmento riscado por arranhões, serradelas, entalhes e esfoladuras (Calvino, 1990, p. 14).

Na obra de ficção *As cidades invisíveis*, de Ítalo Calvino (1990), o famoso viajante veneziano Marco Polo descreve para o imperador Kublai Khan as cidades visitadas em suas missões diplomáticas. Dou início à minha escrita com um fragmento da descrição da cidade de Zaíra por Marco Polo, ao renunciar aos bastiões e pórticos em favor dos segmentos riscados, o personagem alerta-nos que a cidade não é constituída somente por monumentos planejados e que a medida dos espaços, os acontecimentos e os pequenos detalhes, muitas vezes imperceptíveis, também se tornam significativos para ampliarmos nossa compreensão da cidade.

Esta tese é sobre isso, sobre as formas de ver, pensar e estudar a cidade como território educativo. Diferentemente de Marco Polo, temos tendência a ver, descrever e apresentar a cidade por meio de seus marcos, pontos turísticos, locais comerciais – padronizados, planejados, com paisagens belas e vitalidade. No campo da Educação, conforme evidenciaram a revisão de literatura e os dados produzidos inicialmente para esta pesquisa, geralmente vemos a cidade como lugar educativo considerando apenas seus espaços planejados e institucionalizados. Essa forma de ver a cidade é reforçada pelos debates em torno de um dos conceitos mais conhecidos da temática da educação envolvendo os territórios: o conceito de Cidade Educadora, que estabelece princípios e critérios para definir se uma cidade pode ser reconhecida ou não como educativa.

De acordo com a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), os municípios tornam-se Cidades Educadoras quando estão conscientes de que “suas propostas urbanas têm consequências em atitudes e convivências, gerando novos valores, conhecimentos e habilidades” (Aice, 2022, p. 2). Essa definição coloca a responsabilidade pela constituição de uma cidade educadora, primordialmente, no fazer do urbanismo, das políticas públicas e das ações de gestão. Tal perspectiva, além de reforçar a importância do planejamento e da construção de cidades que sejam educativas, incentiva a proposta de

pesquisa sobre a temática dos territórios educativos em espaços de ensino já estabelecidos e constituídos no tecido urbano com finalidades educativas.

Os estudos envolvendo os territórios educativos abrangem diversas áreas da ciência, sobretudo a Educação, a Gestão Pública e os Estudos Urbanos¹. Além disso, tais estudos abarcam várias frentes, como, por exemplo, a concepção e construção de espaços públicos nominados educativos, a elaboração e implantação de políticas públicas que contemplam a temática da educação na cidade e a gestão em suas diversas instâncias, tendo como balizadores os princípios fundantes da construção de territórios educativos e a realização de ações educativas voltadas para os mais diversos públicos, envolvendo agentes da educação formal e informal.

No entanto, diante da amplitude do tema da educação envolvendo territórios, direcionei meus estudos para o fazer de um agente que considero primordial: o professor. Se Ítalo Calvino diz que é inútil descrever a cidade por meio de seus altos bastiões e que na cidade o que importa são “as relações entre as medidas do seu espaço e os acontecimentos do passado” (Calvino, 1990, p. 14), talvez, para exercermos uma docência que envolva a cidade, seja importante ampliar os nossos olhares e desenvolver criticamente as nossas percepções dos territórios.

Sendo assim, sigo argumentando sobre a relevância de minha pesquisa, problematizando a atenção dada pelos educadores aos espaços institucionais considerados educativos durante a realização de suas ações na cidade. Chamo atenção também para o protagonismo atribuído às estruturas das cidades ao se tratar do tema, já que o conceito de Cidade Educadora implica que “o espaço urbano deve ser o promotor da educação” (Aice, 2022, p. 1). Apresento, ainda, a forma escolhida para o desenvolvimento da pesquisa, o local que serviu de objeto de estudo e uma breve descrição dos próximos capítulos.

1.1 Um olhar sobre os territórios e as possibilidades educativas na cidade

Parto do pressuposto de que, de forma geral, as ações educativas na cidade são desenvolvidas nos espaços institucionais, públicos e, preferencialmente, já nominados como educativos. Se observarmos os espaços públicos que comumente são temas centrais das

¹Refiro-me aos Estudos Urbanos, que, conforme definição de Bueno em Benini e Rosin (2000), englobam todas as abordagens relacionadas aos estudos das cidades, que se originam de várias áreas, como, por exemplo, Geografia, Sociologia, Antropologia, Arquitetura e Urbanismo, Direito e demais áreas das ciências que procuram estudar gestão urbana e ambiental, cidade contemporânea, sustentabilidade e questões ambientais.

discussões quando se trata das Cidades Educadoras, muitos deles têm as características do que o filósofo Michel Foucault (1984) chamou de “ambientes heterotópicos”. Segundo o autor, esses lugares: 1 - podem ser encontrados em todas as culturas; 2 - são concebidos com finalidades específicas e um sistema de abertura e fechamento que os isola ou os torna penetráveis; 3 - formam bolsões de ordem disciplinados e regulados. Um espaço desse tipo, para o autor, é “outro, um outro espaço real, tão perfeito, tão meticuloso, tão bem organizado que contrasta com o seu entorno, mal construído e confuso” (Foucault, 1986, p. 24).

Ao apresentar o conceito de Ambientes Heterotópicos, o referido filósofo chama a atenção para as forças e intencionalidades contidas nas formas espaciais com funções específicas, e questões relativas à forma e à função do espaço naturalmente também são discutidas sob o ponto de vista projetual de criação. O arquiteto Peter Eisenman (1976) diz que a relação entre função e forma tem sido uma característica definidora da arquitetura desde a Renascença do século XX. Como resultado da industrialização, “[...] a função tornou-se cada vez mais importante que a forma, resultando em uma fórmula exageradamente simplificada onde a forma segue a função” (Eisenman, 1976, p. 4). Em oposição, o arquiteto Bernard Tschumi (1994, p. 4) defende “o uso da arquitetura através de um confronto prazeroso e, às vezes, violento de espaços e atividades”.

Antes de desenvolver propostas educativas na cidade, é importante distinguir as relações existentes entre a forma e a função do espaço urbano. Isso é relevante porque podemos educar para a aceitação da realidade construída ou podemos educar para o exercício analítico e crítico acerca da cidade onde vivemos.

As diferentes concepções do uso do espaço construído são percebidas no âmbito da Educação por Gert Biesta (2021, p. 139) quando aponta que, “quando a organização do espaço pela arquitetura é pensada para prescrever o seu uso, qualquer ação que ultrapasse essa prescrição só pode ser compreendida como mau uso ou distúrbio”. O autor argumenta que essa forma de ver a cidade para educar se torna mais embotadora quando os professores buscam significar, no espaço construído, tópicos específicos de um determinado currículo escolar, colocando os alunos de uma situação local, histórica e cultural em contato com um ponto de vista geral e racional (Biesta, 2021). Embora haja a intenção de tornar a vida melhor, tal abordagem pode contribuir para a reprodução das desigualdades existentes, legitimando alguns modos e deslegitimando outros, pois, “dentro de um espaço ‘da cidade educativa’, não sou eu quem está falando, mas uma voz intercambiável e padronizada pelas concepções de espaço” (Biesta, 2021, p. 92).

Os espaços urbanos, sejam eles produzidos pelo acaso ou por planos, projetos e governos, nem sempre estão em consonância com os desejos e necessidades das comunidades que os habitam. Refletindo sobre a forma neoliberal pela qual as cidades são pensadas, construídas e discutidas, a filósofa e cientista política Saskia Sassen (2024, p. 254) alerta para o fato de que estamos vivendo em um mundo onde “governos gastam muito menos com serviços sociais ou com as necessidades das economias de bairro ou das pequenas empresas e muito mais com as desregulações em infraestruturas que os setores econômicos corporativos almejam”. Corroborando esse argumento, a arquiteta e urbanista Joice Berth (2023, p. 34) defende uma reflexão sobre a produção urbana, pois “há problemas em nosso meio que ainda não foram compreendidos e, portanto, não foram superados, principalmente pelo nosso apego a crenças e certezas que, sabemos de maneira intuitiva, o quanto são inadequadas”.

Por isso, sustento o entendimento de que reconhecer a cidade como ela é se torna tão importante quanto vivenciar espaços educativos. O filósofo e sociólogo Henri Lefebvre (2016), na obra *O direito à cidade*, enfatiza que reconhecer o espaço, entender o que está acontecendo ali e como pode ser usado é retomar o diálogo no sentido de compreender possíveis conflitos originados pela contradição entre princípios teóricos ou fenômenos empíricos. Segundo o autor, “[...] a análise do urbano revelará as contradições do espaço” (Lefebvre, 2016, p. 57), e Berth (2023, p. 11) reforça que “as percepções das pessoas com relação aos espaços da cidade precisam ser provocadas”. A autora menciona os perigos de, muitas vezes, sair de um local em estado de calamidade para ver o pedaço da cidade que é educador, com perfeição estética. Ou seja, nem sempre as escolas têm espaços educativos à disposição para o uso, e alguns espaços institucionais podem não estar em total acordo com a nossa concepção de educação.

Feitas algumas considerações sobre o espaço construído, dedico-me a refletir, de forma introdutória, sobre possibilidades educativas que podem ser produzidas junto aos espaços construídos com o intuito de ampliar a percepção do sujeito para com as faces de uma cidade não tão educadora. O filósofo e pedagogo John Dewey (2023) ensina que uma responsabilidade fundamental do educador não é apenas estar atento ao princípio geral de que as condições ambientais modelam a experiência presente, mas reconhecer concretamente que as circunstâncias ambientais conduzem experiências que levam ao crescimento. O autor afirma que, “acima de tudo, o educador deve saber como utilizar as circunstâncias físicas e sociais existentes no ambiente da criança, extraindo tudo o que possa contribuir para a construção de experiências válidas” (Dewey, 2023, p. 48).

Além das questões inerentes à responsabilidade docente, o autor salienta a importância do envolvimento do aluno nos assuntos gerais da cidade. Dewey (2023, p. 119) diz que “pouco se discute que os menos experientes não podem estudar fatos e princípios científicos da sociedade do mesmo modo que são estudados por especialistas”. Sobre a ampliação de discussões técnicas urbanas, Berth (2023, p. 17) reitera que “manter essa discussão apenas no círculo restrito de especialistas é um erro que aprofunda as implicações das violências e dos desordenamentos dos centros urbanos até há alguns anos tratados exclusivamente sob a ótica da luta de classes”. A autora entende que, como pesquisadores, devemos ter consciência de que

nem todas as pessoas têm acesso ao conhecimento técnico, sobretudo em um país onde a educação é escamoteada de todas as formas, [o técnico ou professor que estuda e pesquisa o espaço urbano] nos deixa a tarefa de sermos *tradutores* de palavras e conceitos, sob pena de nos tornarmos facilitadores das diversas cooptações que o sistema vigente cria e recria (Berth, 2023, p. 79).

Tais pontos de vista mostram-se em conformidade com o pensamento de Lefebvre (2016, p. 7), que discute o direito à cidade fora dos círculos técnicos, afirmando que “a conquista do direito à cidade, de uma vida urbana digna, com condições de exercitarmos a humanidade e a democracia, nos obriga a conceber uma estratégia do conhecimento inseparável da estratégia política, ainda que distinta dela”. Então, é preciso que esse conceito de humanidade seja retomado no processo educativo, em uma atitude de humanidade com as pessoas, com o planeta, com humanos e não humanos. Nesse sentido, penso que o conceito

de humanidade possa ser tensionado, dando-lhe sentidos de vida por meio da análise crítica dos acontecimentos da cidade.

Nesse mesmo sentido, ao dissertar sobre uma educação democrática, Christian Laval e Francis Vergne (2023) defendem a democratização da educação, de modo que os saberes científicos e escolares saiam dos muros das instituições e se difundam no conjunto da sociedade. Os autores entendem que a educação democrática “deve opor-se à dominação científicista que desvalorizou a capacidade dos cidadãos de raciocinar sobre as questões sociais e ambientais e marginalizou ou ignorou saberes que não eram oriundos das esferas científicas oficiais”. (Laval; Vergne, 2023, p. 157).

Dadas as considerações acerca do exercício de um olhar sensível para os espaços construídos comuns e para uma docência que estimula o exercício crítico das cidades, acreditando que “[...] nossas ideias sobre as coisas constroem as coisas” (Costa, 2002, p. 17), proponho abordar o tema da educação, vendo a cidade de outra perspectiva, sem fazer uso do

conceito de Cidade Educadora. Trato do exercício educativo em ambientes inacabados ou lugares comuns da cidade, espaços não consolidados, indo ao encontro dos estudos de Villar (2001) e Silva (2023) sobre as potencialidades educativas e socioculturais dos territórios que circundam as escolas e que não estão vinculados a programas institucionais nem a arranjos sociopolíticos.

A presente pesquisa encontra ressonância em objetivos institucionais ligados ao tema da educação e da cidade. Por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem como um de seus objetivos promover “a construção de processos de aprendizagens que possibilitem aos estudantes ler e compreender o mundo em que se vive” (Brasil, 2018, p. xx). Em busca do mesmo objetivo, o movimento das Cidades Educadoras, por meio de seus princípios, almejam a construção de um espaço urbano de vivência mais humanizado, democrático e igualitário (Aiec, 2022)

Na Carta das Cidades Educadoras², é possível encontrar direcionamentos para o exercício de uma docência que contribua para a promoção educativa da cidade; a versão atual do referido documento apresenta 19 princípios em prol da constituição de uma cidade educativa. Mas como, por exemplo, trabalhar com alunos a compreensão do território como plataforma para exercer a plena cidadania? Como fazer o mapeamento das interfaces do entorno da escola? Como promover uma educação democrática, inclusiva e integrada, extrapolando os muros da escola? Essas são algumas questões elaboradas tendo em conta os princípios da Cidade Educadora, pensando-se no fazer do professor que exerce a docência na Educação Básica do Brasil.

A busca por alternativas para essas e outras questões e as leituras das potencialidades educativas existentes na cidade, nos entornos das escolas, podem ser feitas pelos professores da Educação Básica ao exercerem as suas docências em uma perspectiva de formação do cidadão. Pensando nisso, estruturou-se uma pesquisa formativa para professores da Educação Básica que tinha como objetivo apresentar ferramentas e conceitos para ampliar as percepções sobre a cidade no desenvolvimento de propostas educativas. Para tal, foi criado um laboratório de docências, no âmbito do Laboratório de Docências Contemporâneas da Unisinos/CNPq (LABDOC), como apresento a seguir.

²A Carta das Cidades Educadoras inclui os princípios básicos para a promoção educativa da cidade. A versão inicial (1990) foi revista em 1994, 2004 e 2020, para adaptar-se aos novos desafios e necessidades sociais.

1.2 O LABDOC - Cidade de Charqueadas: um laboratório de experimentos envolvendo a cidade

O Laboratório de Docências Contemporâneas da Unisinos/CNPq (LABDOC) foi consolidado na pesquisa intitulada *A produção de docências contemporâneas: a experiência coformativa entre professores e futuros professores em tempos de Covid-19*³, coordenada pela professora doutora Elí Terezinha Henn Fabris. É um espaço empírico de experimentação que, mediante relato de experiências e estudos coletivos, oportuniza a pesquisa por intermédio de experiências coformativas e colaborativas, com compartilhamento dos saberes e conhecimentos. Com inspiração nos estudos de Fabris (2017; 2021; 2023), utiliza-se um conceito de formação como (de)formação, propondo-se uma formação em que o sujeito tem parte ativa em um processo educativo e é convocado a assumir suas responsabilidades como aluno, comprometido com a partilha. Todo processo educativo está ligado ao processo de subjetivação, portanto, ao processo de transformação da subjetividade, no sentido de rever-se constantemente, estar consciente de suas escolhas e saber estudar para tomar decisões justificadas, considerando experimentações e experiências desenvolvidas no laboratório e em sua escola.

Escolhi a cidade de Charqueadas (RS) para a implantação do laboratório e desenvolvimento da pesquisa formativa. Charqueadas está localizada a 60 quilômetros da capital do estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, e faz parte da Região Metropolitana e da Região Carbonífera. Optei por desenvolver a pesquisa na referida localidade por ser o lugar onde sempre vivi e por ser meu local de trabalho como professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, IFSul - Campus Charqueadas. O referido *campus* da rede federal de ensino sempre firmou compromisso com o desenvolvimento da região por meio de ações de extensão, e o desenvolvimento de uma pesquisa formativa junto com professores com a Rede Municipal de Educação local fortaleceu essa premissa.

Minha formação inicial foi em Arquitetura e Urbanismo, então, escolhi desenvolver a pesquisa formativa em uma cidade que conheço, cujas peculiaridades e histórias, assim como minhas relações pessoais e profissionais estabelecidas ao longo do tempo, pudessem ser de fundamental importância para o desenvolvimento do laboratório, trazendo propostas educativas para a cidade. Além disso, Charqueadas tem seu tecido urbano formado por

³ Pesquisa contemplada no Edital Produtividade em Pesquisa, chamada CNPq nº 09/2020, como desdobramento de uma agenda de investigação desenvolvida junto ao Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI/CNPq), cuja agenda inclui a formação de professores, currículo e docências contemporâneas.

diferentes traçados e particularidades físicas potencialmente interessantes, com um repertório rico em acontecimentos e histórias. Somam-se a isso os diversos problemas sociais que, muitas vezes, são abordados pela literatura científica somente sob a ótica de grandes metrópoles ou favelas (Fortuna; Leite, 2020; Carlos; Souza; Sposito, 2020).

Com a inserção da cidade de Charqueadas em uma pesquisa mais ampla, foi criado o LABDOC - Cidade de Charqueadas, proposto como uma ação de formação continuada para professoras⁴ das 17 instituições de Ensino Fundamental e da Educação Infantil da rede municipal, tendo como proposta de tema: “Possibilidades educativas envolvendo a cidade”. Em laboratório, as professoras foram convidadas a estudar a cidade utilizando um conjunto de ferramentas e conceitos comuns da área das ciências dos Estudos Urbanos que nos ajudam a definir, identificar e tensionar o território.

Posicionamos a cidade de Charqueadas como objeto de estudo por meio da análise do espaço físico e do modo de vida, tendo contato com diferentes ferramentas de conhecimento e buscando ampliar nossas percepções da cidade, para então, a partir do lugar onde vivemos, desenvolvermos propostas educativas envolvendo os campos, conteúdos e competências pertinentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Com isso, estudamos as formas da cidade, com o intuito de verificar quais percursos, fluxos, produções, criações e redes que seriam acionados e comporiam o material produzido nos encontros em laboratório.

No LABDOC - Cidade de Charqueadas, nós, integrantes do laboratório, tomamos a cidade conforme defende o sociólogo Richard Sennett (2018) ao afirmar que uma cidade é “torta, aberta e modesta”, na forma de um desafio de ver a cidade como ela é: torta porque é diversa, porque se deforma e porque suas desigualdades são gritantes, com muitas contradições e ambiguidades. Aberta porque implica um sistema de adequação entre o estranho, o curioso e o que é possível, em que uma ampla rede de componentes sem controle central e com regras simples de operação dá origem a um comportamento coletivo complexo. E modesta no sentido do fazer modesto, pois a cidade se constitui de pequenos atos, e, quando possível, as pessoas nela se enobrecem fazendo pequenas coisas.

Trata-se de uma pesquisa formativa e colaborativa cujo processo foi acompanhado de um trabalho cartográfico. Para este estudo, desenvolvi uma forma cartográfica que serve aos objetivos da pesquisa tendo em vista os princípios rizomáticos propostos por Deleuze e Guattari (2021), que têm sido explicitados e investigados no Brasil por Passos, Kastrup e

⁴Por se tratar de um grupo formado, em sua extensa maioria, por mulheres, a partir deste ponto no texto, uso o indicativo feminino para referir-me à totalidade do grupo, que, como veremos na caracterização das participantes da pesquisa, é formado por 23 professoras e dois professores.

Escóssia (2020) e Simonini (2019), entre outros. Tais autores entendem que o acompanhamento de percursos, a implicação de processos de produção e a conexão de redes são o sentido da cartografia. O espaço formativo e colaborativo composto por mim e por professoras da rede municipal de Charqueadas, com nossas reflexões e propostas educativas elaboradas a partir de experimentos realizados a partir de conceitos urbanísticos, constituiu-se no que alguns autores da cartografia chamam de território existencial da pesquisa. O território existencial é entendido como um conjunto de procedimentos que podem ser descritos e explicados, em que a pesquisa cartográfica é desenvolvida, e o sujeito e o objeto da pesquisa se relacionam e se codeterminam (Passos; Eiraldo, 2020).

Concluo que a presente pesquisa formativa, cujas escolhas teórico-metodológicas serão detalhadas adiante, não apenas descreve mundos preexistentes, mas sugere formas de invenção de novos mundos para a Educação, pois “[...] sempre que se produz um novo conhecimento também se inventa um novo e peculiar caminho” (Costa, 2002, p. 19). É um trabalho realizado a partir de um olhar conjunto sobre a cidade, pois, “enquanto pessoas envolvidas com a Educação, temos compromisso não apenas com nós mesmos, mas também e por ofício, com ou ‘sobre’ aqueles com os quais trabalhamos” (Veiga-Neto, 2004, p. 23). Tudo isso em “[...] um espaço em movimento contínuo, em renovação contínua, todas as coisas, transmitindo informações e outros indícios, não somente sobre o andamento da evolução dessa grande máquina que é a cidade, mas também sobre o estado de uma sociedade” (La Rocca, 2018, p. 21).

1.3 Objetivo e questões de pesquisa em um laboratório de docências

Mais do que a descrição e análise de resultados, o intuito de um laboratório de docências que promove processos de coformação a partir das conexões ocorridas entre diferentes participantes com suas experiências, variados conceitos e ferramentas de estudo das formas urbanas é fazer o acompanhamento, a descrição e a análise dos processos de elaboração de propostas educativas por meio de experimentos envolvendo a cidade. Consideram-se os experimentos desenvolvidos em laboratório no momento em que as professoras são convocadas à participação ativa em uma pesquisa formativa que não é denominada de curso, mas de formação em laboratório, justamente para provocar o engajamento em uma forma de trabalho colaborativo e coformativo.

Ao iniciar as análises, minha pretensão era apenas identificar e descrever as ferramentas e os conceitos urbanos que mobilizaram a elaboração das propostas educativas.

No entanto, as singularidades de cada um dos experimentos fizeram-me entendê-los como linhas de fuga formadas a partir de diferentes arranjos. Conforme Deleuze & Guattari (2021), uma linha de fuga é sempre transversal e perde a sua fisionomia. Deixando de ser identificadas por esquemas prontos, as linhas adquirem a consistência de uma nova vida ou de uma nova obra. Assim, um achado imediato da pesquisa é que, mesmo limitado por um território existencial, o conceito de caos dos referidos autores se fez presente.

Por meio de seus processos criativos, as professoras subverteram ferramentas e deram outros sentidos aos conceitos estudados, desvinculando-os das formas e situações urbanas para as quais serviam. Coube, então, entender que cada forma da cidade, cada conceito urbano, cada ferramenta de estudo e cada professora, com suas experiências e subjetividades, formaram um grande conjunto de elementos agenciadores. Com base em suas docências, cada professora elaborou sua proposta educativa com arranjos únicos.

Diante do exposto, estabeleci como objetivo da pesquisa: *descrever e analisar a constituição das propostas educativas envolvendo a cidade que foram desenvolvidas pelas professoras da Educação Básica ao explorarem as formas urbanas de Charqueadas (RS) como objeto de estudo*. Considerando que a constituição das propostas educativas se deu no âmbito de uma pesquisa (de)formação em laboratório, em que diferentes formas, ferramentas e conceitos urbanos foram apresentados e estudados, experimentos foram realizados e, principalmente, experiências foram compartilhadas, elaborei questões de pesquisa para nortear minha cartografia, com foco na composição das produções educativas:

- Em um laboratório de docências, quais agenciamentos constituíram as possibilidades educativas elaboradas pelas professoras da Educação Básica envolvendo a cidade de Charqueadas?
- A partir das características urbanas registradas pelas professoras, como posso descrever a cidade de Charqueadas?
- Como posso descrever as docências exercidas no âmbito do LABDOC - Cidade de Charqueadas?

Nesta pesquisa, buscamos outros modos de ver a cidade, com o intuito de constituir uma variedade de caminhos, possivelmente ainda não percorridos, mas que se tornaram uma possibilidade com o estudo das formas da cidade de Charqueadas. Trata-se de uma investigação implicada na pesquisa formativa e colaborativa com as professoras da Educação Básica, analisando, por meio da cartografia, as formas urbanas, os conceitos e as ferramentas

acionadas pelas professoras para as suas concepções educativas, tendo a cidade de Charqueadas como um objeto de estudo.

Abordo a Educação que envolve a cidade, ou seja: na cidade, com a cidade, sobre a cidade e por meio da cidade. Busquei desenvolver uma formação docente que ampliasse a capacidade crítica e analítica sobre a urbe. Estudando-se conceitos da área da ciência dos Estudos Urbanos, possibilitam-se outros modos de análise e conhecimento da cidade e, conseqüentemente, propostas educativas para formar um cidadão mais consciente, crítico e participativo na construção de um ambiente democrático. “Não há dúvida nenhuma que o conhecimento da realidade urbana possa incidir sobre o possível ou sobre as possibilidades, e não apenas sobre o acabado ou sobre o passado” (Lefebvre, 2016, p. 36). Ao final da cartografia, tivemos condições de encontrar possibilidades educativas para a Educação Básica abordar a cidadania, os direitos do cidadão e o respeito às diferenças, tendo como objeto de estudos as formas de uma cidade torta, aberta e modesta.

Além da introdução, desenvolvo a tese em mais seis capítulos. No segundo capítulo, apresento um de meus primeiros movimentos de pesquisa: um retrospecto histórico do urbanismo que mostra e contextualiza os conceitos escolhidos para definir, identificar e tensionar o espaço urbano durante a pesquisa formativa. Apresento também os argumentos que sustentam a concepção de cidade estudada em laboratório, sendo a cidade composta de dois elementos: um lugar físico e um modo de vida. Além disso, desenvolvo o pensamento sobre as formas da cidade como objeto de estudos sob a ótica do ambiente urbano construído. Em seguida, com o aporte de áreas como a Geografia, a Sociologia e a Antropologia, abordo o pensamento acerca dos estudos sobre os modos de vida.

Entendendo as formas de uma Cidade Aberta como uma maneira contemporânea e potente de estudar a cidade, no terceiro capítulo, buscando um contraponto, relato o que dizem as pesquisas sobre cidade e Educação. Exponho dados e contribuições de dissertações e teses da Educação que tratam da cidade; pesquisas na área dos Estudos Urbanos que versam sobre a Educação; publicações vinculadas à Cátedra UNESCO UniTwin – a cidade que educa e transforma; e artigos científicos sobre a temática proposta.

No quarto capítulo, abordo as formas para uma Cidade Aberta e suas possibilidades para a Educação. Tais formas, modos ou características para uma Cidade Aberta foram propostas por Sennett (2018), em uma abordagem dirigida aos urbanistas para refletir sobre o planejamento das cidades. Nesta pesquisa, os conceitos urbanos relativos às formas para uma Cidade Aberta foram o ponto de partida para pensar em possibilidades educativas, ou uma nova lente usada pelas professoras da Educação Básica para olhar para a cidade. Assim,

primeiramente, faço um retrospecto da relação da Educação com o espaço urbano e trago autores que discutem o contexto atual em que vivemos, para então estabelecer aproximações entre as formas para uma Cidade Aberta e autores que ajudam a refletir sobre Educação.

No quinto capítulo, ocupo-me das escolhas e dos procedimentos teórico-metodológicos pertinentes à constituição do laboratório de docências e ao trabalho cartográfico. Descrevo a localidade onde se desenvolve a pesquisa, com seus aspectos históricos e estatísticos, destacando a composição da rede municipal de Educação. Descrevo o LABDOC - Cidade de Charqueadas, com a caracterização das participantes da pesquisa e a descrição do percurso formativo, bem como dos conceitos e procedimentos que compõem a cartografia dos encontros.

No sexto capítulo, mostro os resultados do trabalho analítico do material produzido durante o itinerário formativo do laboratório. Apresento as possibilidades educativas desenvolvidas pelas professoras da Educação Básica ao explorarem as formas urbanas de Charqueadas (RS) como objeto de estudo inspiradas nas cidades invisíveis de Calvino. Finalizo com o sétimo capítulo, onde apresento as conclusões da pesquisa formativa, com a tese que me foi possível anunciar por meio desta pesquisa realizada com as professoras e algumas questões pedagógicas inspiradas no material produzido em laboratório

A presente tese insere-se na Linha de Pesquisa de Formação, Pedagogias e Transformação Digital, em que se concentram estudos sobre racionalidades e processualidades educativas que transcendem espaços escolares, em múltiplas escalas, do contexto local ao internacional.

A seguir, desenvolvo a pesquisa, com seus respectivos argumentos, e quero que saiba que, quando escrevo, imagino que estou falando com você. Então, desejo que tenhamos uma boa conversa, que será acompanhada pelos excertos de *As cidades invisíveis*, de Ítalo Calvino.



2 A CIDADE COMO UM OBJETO DE ESTUDOS: UMA CONCEPÇÃO DE CIDADE PARA UM LABORATÓRIO DE DOCÊNCIAS

[...] é inútil determinar se Zenóbia deva ser classificada entre as cidades felizes ou infelizes. Não faz sentido dividir as cidades nessas duas categorias, mas em outras duas: aquelas que continuam ao longo dos anos e das mutações a dar forma aos desejos e aquelas em que os desejos conseguem cancelar a cidade ou são por esta cancelados (Calvino, 1990, p. 36).

Existem diferentes maneiras de classificar as cidades. Marco Polo, personagem de Calvino (1990), apresenta uma alternativa ao perceber que o povo da cidade de Zenóbia tem uma vida feliz e está satisfeito com o lugar onde vive. Entendendo que a felicidade está atrelada aos desejos atendidos, propõe classificar as cidades como aquelas que cancelam os desejos de seus habitantes e aquelas que são canceladas ou modificadas pelos desejos de seus habitantes. Ao propor o critério de felicidade, Marco Polo expõe uma relação que está presente na composição da cidade, entre o lugar físico e o modo de vida de seus habitantes.

Aprofundar a relação desses dois elementos que compõem a cidade tornou-se de fundamental importância na constituição de um laboratório de docências, pois se trata da perspectiva de cidade que norteou a intencionalidade formativa da pesquisa e que está embasada teoricamente em conceitos, autores e fatos ligados preponderantemente com a área da ciência dos Estudos Urbanos. Os conteúdos urbanos apresentados aqui tiveram como objetivo compor, junto com a ciência da Educação, diferentes possibilidades para o pensar e o fazer da educação em territórios.

O argumento de que uma cidade se faz por meio da relação entre o ambiente construído e seus respectivos usuários é fundamental para o entendimento da forma de ver a cidade que sustento nesta tese, da cidade como um objeto de estudo. Muitas ações educativas voltadas para o mapeamento de territórios ou para o exercício da cidadania em busca de direitos urbanos implicam o entendimento de que uma cidade é composta pelo espaço físico e pelo modo de vida de seus habitantes, concepção que ajuda a ampliar nossa percepção das lutas de forças e jogos de interesses que tensionam essa dualidade.

Esses dois elementos estão presentes em diferentes conceitos para descrever o que é uma cidade. Uma das primeiras definições está no livro publicado em 1846, *A ideologia alemã*, de Karl Marx e Friedrich Engels, no qual os autores definem uma cidade como “a realidade da concentração da população, dos instrumentos de produção, do capital, dos prazeres e das necessidades” (Vasconcelos, 2015, p.11). Os autores, ao descreverem uma cidade do século XIX, consideram o envolvimento de um aglomerado humano com as forças

que regem a composição de um implícito ambiente construído, sendo que essas forças estão relacionadas ao capital, aos meios de produção e às necessidades e prazeres das pessoas.

Por outro lado, a arquiteta e urbanista Raquel Rolnik, em seu livro *O que é cidade?*, de 1988, propõe uma definição de cidade voltada para a existência primordial do espaço construído. Para Rolnik (2009), cidade é uma aglomeração humana localizada em uma área geográfica circunscrita, com numerosas casas, próximas umas das outras, destinadas à moradia e/ou a atividades culturais, mercantis, industriais, financeiras. Nessa definição, a autora leva em conta o ambiente construído e sua função, tornando implícita a existência das necessidades sociais e culturais das pessoas.

Algumas definições de cidade priorizam o espaço físico, e outras, o modo de vida, mas, de alguma maneira, uma parte não existe sem a outra. Lefebvre (2016) argumenta em prol da constituição de uma cidade que prioriza as relações humanas:

[...] o interesse do tecido urbano da cidade não se limita à sua morfologia, ele é o suporte de um modo de viver mais ou menos intenso ou degradado, a sociedade urbana. Na base econômica do tecido urbano, aparecem fenômenos de uma outra ordem num outro nível da vida social e cultural, trazidos pelos tecidos urbanos (Lefebvre, 2016, p. 20).

Lefebvre (2016) admite a composição da cidade a partir da simbiose entre o lugar físico e o modo de vida, dando a ideia de que, na morfologia do tecido urbano, existem fatores de base econômica que exercem influência na vida social e cultural. Richard Sennett (2018), urbanista e sociólogo que desenvolveu os conceitos estudados para tensionar as percepções de território no LABDOC - Cidade de Charqueadas, corrobora o pensamento de Lefebvre. Para ele, a cidade é um local de desenvolvimento de estratégias de experimentação do espaço urbano. O autor defende a tese de que hoje a cidade tem dois sentidos: “um lugar físico e uma mentalidade formada por percepções, comportamentos e crenças” (Sennett, 2018, p. 11).

No primeiro parágrafo do livro *Construir e habitar: ética para uma cidade aberta*⁵, Sennett (2018) inicia seus argumentos sobre a ideia de uma cidade ser composta de duas coisas: de um lugar físico, a *ville*, e de um modo de vida, a *cit e*. No início do cristianismo,

“cidade” designava duas cidades: a Cidade de Deus e a Cidade do Homem. Santo Agostinho usava a cidade como metáfora do projeto de f  de Deus, mas o antigo leitor de Santo Agostinho que percorria os becos e praças do mercado de Roma não

⁵ Este livro é o último de uma série de três obras que exploram o lugar do *Homo faber* na sociedade. O primeiro volume, *O artífice*, estuda a artesanania, em especial, a rela o entre a cabeça e as mãos. O segundo livro, *Juntos*, det m-se na coopera o necessária para a boa obra. O terceiro, este, traz o *Homo faber* para a cidade.

podia ter ideia de como Deus agia como planejador urbano. Mesmo com o crescente desuso dessa metáfora cristã, persistiu a ideia de que “cidade” significava duas coisas diferentes: um lugar físico e uma mentalidade formada de percepções, comportamentos e crenças. A língua francesa foi a primeira a fazer essa distinção usando duas palavras diferentes, *ville* e *cit * (Sennett, 2018, p.11).

O autor argumenta que “a maneira como se quer viver deveria ser expressa na maneira como as cidades so construídas, como isso no acontece, vivemos em lugares cheios de contradioes e arestas, desarmoniosamente” (Sennett, 2018, p.13). Com essa afirmaao, o autor procura mostrar como os planejadores urbanos podem contribuir para a constituiao de um lugar onde o ambiente construído favorea uma relaao mais harmoniosa entre as pessoas, desenvolvendo as suas capacidades de lidar com a complexidade do mundo de forma mais abrangente e multipla.

Os Estudos Urbanos tomam a cidade como seu objeto de estudo tendo em conta a relaao indissociavel entre habitante e habitat. Diferenas de perspectivas sobre a relaao entre as duas partes tam bem se fazem presentes na maneira de abordar cada uma delas, ou seja, o lugar físico e o modo de vida na cidade. Considerando esses dois significados, descrevo como a cidade foi tomada como objeto de estudo e apresento os acontecimentos a partir da Revoluao Industrial. Tais perspectivas podem fornecer subsídios e conhecimentos para compor um entendimento de cidade que pode ser explorado pelas professoras da Educaao Bsica, no campo da Educaao.

2.1 O lugar físico como objeto de estudo dos Estudos Urbanos

Os estudos abrangentes sobre a cidade como lugar físico comeam juntamente com o crescimento intenso dos problemas urbanos, a partir da Revoluao Industrial, que teve início na Inglaterra no século XVIII⁶. Com a migraao de muitas pessoas do campo para a cidade, o aumento de bens e servios e a redistribuiao dos habitantes sobre o território urbano, a Revoluao Industrial mudou o curso dos acontecimentos na Inglaterra e, posteriormente, no resto do mundo (Benevolo, 1981).

As cidades de Londres e Paris foram as primeiras a passar por reformas urbanas com o objetivo de redistribuir a populaao, na busca por soluoes para acomodaao do proletariado, saneando reas centrais e constituindo as periferias urbanas (Goitia, 1968). As discussoes e reformas eram feitas com base em pensadores e suas formulaoes de cidades

⁶ Embora ainda questionado por historiadores, parto do pressuposto defendido pelos autores citados no texto, da formaao das cidades ocidentais a partir da queda do feudalismo e da formaao do capitalismo.

utópicas, ou seja, cidades concebidas com o status de “ideais” para acomodar populações. As cidades, portanto, sob um idealismo teórico, são pensadas como um objeto macro para acomodar grandes massas.

Dentre essas configurações urbanas utópicas, estavam as Cidades Jardins. Seus preceitos foram utilizados para conceber diversas cidades da Inglaterra, dos Estados Unidos e de outros países do mundo, incluindo o Brasil. Criado por Ebenezer Howard no final do século XIX, o plano das Cidades Jardins pretendia contrabalançar os benefícios existentes na cidade e no campo. Howard argumentou que, nessa alternativa, duas forças se fundiram em uma só, aproveitando o que há de melhor em cada uma delas, e dessa união nasceria “uma nova esperança, uma nova vida, uma nova civilização” (Howard, 1970, p. 110).

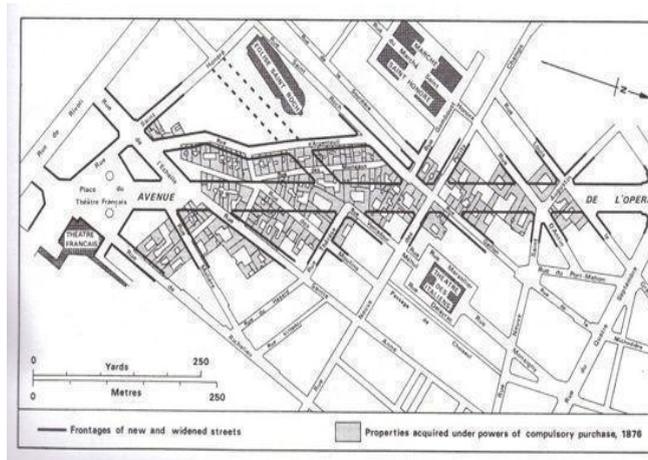
A proposta de novos tipos de cidade por urbanistas utópicos como Howard representou uma ruptura na concepção de cidades da época e teve grande influência no pensamento urbanístico posterior (Hall, 2002). No entanto, a concepção de cidade partindo de um pensamento único para as grandes massas negligenciou uma série de aprendizados relacionais entre a vida do habitante e seu habitat constituído ao longo do tempo. Conforme Gehl & Svarre (2018, p. 3),

[...] o crescimento orgânico das cidades medievais envolvia uma tradição construtiva baseada em várias gerações de experiência em como criar cidades com uma boa relação funcional entre vida e espaço. Esse conhecimento, porém, se perdeu em alguma parte do processo de industrialização e modernização, o que levou a ambientes urbanos disfuncionais para o segmento importante, porém ignorado, da atividade urbana realizada a pé. É claro que a sociedade mudou desde a Idade Média. A solução não é recriar cidades pré-modernas, mas desenvolver ferramentas contemporâneas que possam ser aplicadas analiticamente para, mais uma vez, forjar uma aliança entre vida e espaço nas cidades. (Gehl; Svarre, 2018, p. 3)

Junto com projetos elaborados com o pensamento voltado para as grandes escalas, vieram as grandes reformas. Na França, as mais significativas transformações urbanas foram geradas pela reforma idealizada por Georges-Eugène Haussmann para Paris, entre os anos de 1852 e 1870. Teve como intuito liberar o espaço da cidade para facilitar manobras militares e higienizar as áreas centrais. Foram criadas grandes avenidas (que hoje conhecemos por *boulevards*), com transformação de um terço do tecido da cidade, onde todas as edificações foram demolidas (Figuras 1 e 2), realocando-se a população na periferia (Benevolo, 1981). A Comuna de Paris é um evento histórico que tem atravessamentos com as reformas unilaterais de Haussmann, e a obra *Os miseráveis*, de Victor Hugo, descreve esse contexto. As lutas por

espaços urbanos tomam uma dimensão que extrapola o proletariado, surgindo, assim, o termo “precarizado” (Harvey, 2014).

Figura 1 - Sobreposição do Plano de Haussmann para a Avenida da Ópera, em Paris, com a marcação das edificações removidas



Fonte: Diseño de la ciudad, Benévolo (1981, p. 56).

Figura 2 - Imagem da atual Avenida da Ópera, em Paris



Fonte: France Tourism (2022).

Portanto, as concepções e reformas urbanas ocorridas no âmbito da Revolução Industrial mostram o contexto em que surgiu o Urbanismo como área de estudo, tendo a cidade como objeto de remodelagem e adequação por projetos e pensadores utópicos. Além disso, a tendência de destinar a parte física das periferias urbanas às populações menos abastadas atravessou esse período.

As primeiras grandes reformas urbanas do período da Modernidade influenciaram o pensamento sobre cidades no mundo todo. Por exemplo, uma avaliação dos trabalhos de

Hausmann foi publicada em 1942 por Robert Moses⁷, que, seguindo os modelos daquele autor, comandou a reforma da Região Metropolitana de Nova Iorque (Estados Unidos) até 1968. A transformação física da cidade de Nova Iorque, coordenada por Moses, tinha foco na construção de rodovias e remoção de aglomerações residenciais localizadas nas áreas centrais. Embora acreditando que esses empreendimentos incorporavam o progresso e tornavam a cidade mais eficiente, seus projetos inspirados em Hausmann interrompiam e às vezes arrasavam bairros e faziam a cidade ficar mais dependente do automóvel (Hall, 2002).

Nesse contexto, Jane Jacobs, jornalista e moradora de Nova Iorque, publica o livro *Morte e vida de grandes cidades* em 1961, criticando a política urbana vigente. Em sua obra, a autora defende a diversidade da paisagem e as pequenas intervenções urbanas no nível da rua em prol do convívio e da boa vizinhança, além de advogar contra o urbanismo autoritário e unilateral da época. Por meio do ativismo, batalhou durante anos, criticando a concepção de cidade de Robert Moses e evitando a destruição de bairros como Upper West Side, Greenwich Village, SoHo, Chinatown e Little Italy.

Jacobs (2011) dizia que as janelas eram os olhos da rua, que as calçadas e fachadas deveriam ser projetadas para proporcionar o convívio, o que, por sua vez, gera sensação de segurança e de pertencimento, favorecendo uma vida em comunidade. Segundo a autora, as pessoas devem ter um senso de responsabilidade umas pelas outras, algo que se aprende por meio do convívio sem responsabilidade formal, estreita amizade ou laços de parentesco (Jacobs, 2011).

O movimento intelectual urbano ocorrido em Nova Iorque foi importante por alguns motivos. O primeiro motivo é que essa discussão fortaleceu o entendimento de que o ambiente construído molda o comportamento das pessoas, ao mesmo tempo em que as pessoas produzem o espaço urbano (Bentley, 1985). Esse é o pressuposto da área de estudos do Planejamento Urbano em Ambiente-Comportamento⁸. Alguns conceitos importantes para entender as relações entre forma e função foram desenvolvidos nessa área da ciência, como, por exemplo, o conceito de imageabilidade, que é “a qualidade do lugar que lhe dá uma alta probabilidade de evocar uma imagem forte em qualquer observador” (Lynch, 2009, p.17).

Nos anos de 1960, Lynch (2009) publicou a obra *A imagem da cidade*, no qual relacionou elementos físicos do tecido urbano percebidos pelas pessoas e os classificou como Caminhos, Limites, Bairros, Pontos Nodais e Marcos. Seus estudos contribuem para a

⁷ Um artigo de dez páginas foi publicado na revista *Architectural Forum*, em julho de 1942.

⁸ Área de estudo de uma das linhas de pesquisa do programa de Pós-graduação em Planejamento Urbano e Regional (PROPUR/UFRGS), no qual defendi minha dissertação de mestrado, no ano de 2015.

orientação em espaços urbanos, bem como para estudos cartográficos e de territorialidade, até os dias de hoje. O autor concluiu que, para a percepção do espaço, o tempo é um elemento essencial, já que é impossível apreender toda a cidade de uma só vez, e que cada cidadão tem determinadas associações com partes da cidade, pois a imagem que cada um faz está impregnada de memórias e significados (Lynch, 2009).

O segundo motivo é que o movimento ocorrido em Nova Iorque fortaleceu a ideia de considerar a percepção das pessoas para pensar a cidade como um objeto de estudo. Aos poucos, os projetos, que eram concebidos unilateralmente por arquitetos e urbanistas utópicos (para as pessoas), foram substituídos por projetos baseados nas demandas, percepções e necessidades comunitárias (ou seja, pelas pessoas e com as pessoas).

O terceiro motivo é que, na época, Richard Sennett era amigo próximo de Jane Jacobs, e a obra do referido autor é uma resposta às questões não resolvidas e debatidas entre os dois. Sennett, ao tentar entender a relação entre o modo de vida e o lugar físico, ouvia de Jacobs: “Mas o que você faria?” (Sennett, 2018, p.107). Os conceitos de uma Cidade Aberta, apresentados no LABDOC - Cidade de Charqueadas com o intuito de tensionar as percepções do território, foram alternativas para as questões levantadas por Jane Jacobs no livro *Morte e vida de grandes cidades*.

O mais importante é que as mudanças de abordagem dos problemas que envolvem a cidade nos trazem para um momento atual em que a vida na cidade, antes negligenciada, é um campo constituído e reconhecido como de grande impacto na atratividade das cidades. Conforme Gehl & Svarre (2018, p. 159), “tornou-se campo legítimo que pode ser ensinado e estudado, de forma sistemática, bem como um setor considerado no mesmo nível de outros do campo do planejamento urbano”. Hoje, na formação inicial do arquiteto e urbanista, há um esforço para o desenvolvimento da aptidão de observar a cidade de forma técnica, sensível e qualificada, ao passo que, na formação básica, ainda procuramos o espaço urbano para significar conteúdos prescritos, e não para desenvolver a capacidade crítica de observação.

O poeta e romancista francês Georges Perec, em *Espécies de espaço*, publicado em 1974, instruiu os seus leitores a verem o que era negligenciado na cidade e tomarem nota do que viam, de preferência, usando algum sistema. Perec escreveu que, “se não notar nada, é porque você não aprendeu a observar. Tente mais devagar, quase tolamente. Force-se a notar o que não é interessante, o mais banal, comum, pálido ou sem graça” (Perec, 2023, p. 25).

Pioneiros no estudo da vida urbana, como os já citados Jane Jacobs, Richard Sennett e Jan Gehl, estimularam as pessoas a verem a interação entre a vida, a cidade e o espaço com seus próprios olhos, já que isso traz maior compreensão. Jacobs faz o seguinte apelo: “Por

favor, observe com cuidado as cidades reais. Enquanto você está olhando, você também pode ouvir, demorar-se e pensar no que está vendo” (Jacobs, 2011, p.3). Indo além da formação de um arquiteto e urbanista, creio que esse também seja um ponto crítico da formação básica do cidadão – aprender a observar criticamente o lugar onde vive, perceber as forças que movimentam o lugar, sentir a falta daquilo que a cidade não proporciona ou proporciona de forma desigual.

Naturalmente, existem outros movimentos da Arquitetura e do Urbanismo que foram importantes para a história dos Estudos Urbanos, mas não são imprescindíveis para entendermos o conceito de uma Cidade Aberta. Um deles é o Modernismo, que teve início com a Carta de Atenas, serviu de inspiração para a concepção urbanística de Brasília (DF) e hoje recebe críticas por não considerar a escala humana (Gehl, 2013). No entanto, existem alguns movimentos e perspectivas dos estudos humanos nos campos da Geografia, da Antropologia e da Sociologia que definem termos e conceitos importantes para este estudo e que estão ligados ao modo de vida na cidade, o que será abordado na próxima seção.

2.2 O modo de vida como objeto de estudo dos Estudos Urbanos

Na seção anterior, o foco foi o ambiente físico da cidade visto como objeto de estudo, com o surgimento das cidades industriais. Nesta seção, trato do modo de vida das pessoas na cidade. Parto do pressuposto de que esse modo de vida também é um dos objetos de estudo nas áreas das ciências, como a Geografia, a Antropologia e a Sociologia, cada uma com suas especificidades. Não tenho como objetivo discutir as diferentes abordagens de cada conceito, mas sim as definições que contribuem para a compreensão de algumas perspectivas adotadas em laboratório, fazendo uso do conceito de Cidade Aberta, de Richard Sennett, para retratar as relações entre as pessoas e o espaço onde vivem. Segundo esse autor, modos de vida referem-se às diferentes maneiras pelas quais as pessoas organizam suas vidas e interagem com o mundo ao seu redor, considerando as condições sociais, econômicas e culturais que influenciam as escolhas e comportamentos dos indivíduos (Sennett, 2018).

As cidades têm sido estudadas desde longa data por diversas áreas das ciências, e nisso residem tanto uma força quanto desafios, estes decorrentes da natureza dos debates multidisciplinares em torno de tal objeto (Frúgoli, 2009). A primeira importante tentativa de estudo dos centros urbanos combinando conceitos teóricos e pesquisa de campo de caráter etnográfico foi feita na Escola de Chicago, no início do século XX, em estudos antropológicos e sociais que tomavam a cidade como um laboratório de mudanças sociais. O

meio urbano era o principal foco de análise, desencadeando estudos relacionados ao surgimento de favelas, à proliferação do crime e da violência e ao aumento populacional, sendo a cidade uma variável independente (Frúgoli, 2009), ou seja, a cidade era a variável manipulada e controlada pelo pesquisador e era considerada a causa do efeito medido da ação humana.

A crítica à Escola de Chicago veio de vários autores a partir dos anos 1960 (Lefebvre, 2016; Castells, 2020; Hannerz, 1980), apontando a ausência de reflexões mais claras sobre dimensões determinantes do plano da economia e da política e tratando a cidade como uma variável dependente (Frúgoli, 2009). Assim, a cidade, passando a ser medida ou observada como resultado de um fenômeno, subordinada ao processo de produção urbana, aproximou a Sociologia da Ciência Política, considerando-se as relações entre o construído e o vivido.

Em laboratório, tensionamos nossas percepções das formas urbanas inspirando-nos em Sennett (2018), que desenvolve suas teorias fazendo uso do conhecimento adquirido nas relações com indivíduos, e não em estudos sociológicos mais abrangentes com grupos sociais. O método é semelhante à prática de Agier (2011), que, mediante contatos com cidadãos, visa a atingir significados urbanos mais abrangentes, para então compreender o modo como essas pessoas constroem redes mais amplas de relações.

Segundo Frúgoli (2009), na análise individual ou de pequenos grupos, detecta-se a presença de redes de relações que representam espécies de esferas de continuidade entre os espaços mais próximos dos habitantes e dos quadros públicos de criação e representação de identidades coletivas (Frúgoli, 2009). Os cidadãos de Sennett (2018) são sujeitos sociais que interagem no espaço construído, tendo sua maneira de colocar-se no mundo moldada pelo espaço físico. O mesmo pode ocorrer com esses sujeitos moldando e agindo sobre o espaço físico, o que está mais próximo da definição de ator social, ou agente de mudança, em um determinado território. Trata-se de alguém que, “engajado em relações concretas, profissionais, econômicas, mas também igualmente ligado à nacionalidade ou gênero, procura aumentar a sua autonomia, controlar o tempo e as suas condições de trabalho ou de existência” (Touraine, 1998, p. 37).

Ao descrever as interações entre as pessoas e o meio onde vivem, que ocorrem em um determinado território, Sennett (2018) define-as como interações fechadas ou abertas. Tais definições aproximam-se dos estudos do geógrafo Haesbaert (2014) sobre os diferentes territórios. Um território pode ser hegemônico – ou fechado –, visto como um instrumento de dominação, um espaço a ser explorado; ou pode ser um espaço vivido – aberto –, densificado pelas múltiplas relações sociais e culturais que fomentam os vínculos sociais.

Apesar de o espaço geográfico ser conceitualmente mais amplo que o território, sendo a cidade esse espaço, Sennett (2018) discute uma Cidade Fechada ou Aberta, levando em conta as relações existentes entre o vivido e o construído. Tem-se uma Cidade Fechada quando o território é visto como o paradigma hegemônico, e uma Cidade Aberta quando o território é vivido como o paradigma territorial contra-hegemônico, de Haesbaert. A compreensão de território vai ao encontro da visão de Santos (1999), para quem “[...] o território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si” (Santos, 1999, p.8).

Em uma escala mais aproximada, o território pode ser subdividido em espaço e lugar. Segundo Sennett (2018), os seres humanos movimentam-se em um espaço e habitam em um lugar. Um lugar é um espaço com significado, corroborando a tese do geógrafo Yi-fu Tuan (1997), de que o lugar é identificado mediante uma experiência sensível e estética. Consequentemente, a percepção de lugar inclui a sensibilidade através dos sentidos, além de concepção e simbolização de construção mental. Conforme Lefebvre (2016), as relações de poder têm um componente indissociável, tanto na relação de funções quanto na de significados.

Outros conceitos amplamente discutidos em Sociologia, Geografia e Antropologia estão presentes nos estudos urbanos de Sennett (2018), em que: vizinhança é onde pessoas não pertencentes à mesma família estabelecem relações amistosas ou hostis, de forma cotidiana; em uma comunidade, pessoas realizam encontros personalizados frente a frente; em uma sociedade, pessoas realizam acertos impessoais e instrumentais; população é um grupo submetido às estatísticas para fins de regulação e política; e, por fim, paisagem é uma imagem obtida de um determinado ponto de vista. Apesar da importância de fixar o entendimento de alguns termos para compreender uma Cidade Aberta, esses e outros conceitos serão discutidos mais amplamente na produção de dados e na análise.

A partir da tese de Lefebvre (2016), que transfere os movimentos revolucionários do trabalhador fabril para o trabalhador urbano e transforma a revolução trabalhista em uma revolução urbana, os Estudos Urbanos tratam o vivido na cidade como um direito à produção do espaço. Para estudar o modo de vida, é preciso entender a cidade como uma incubadora de ideias e movimentos revolucionários. Segundo Harvey (2014), somente quando se entende que aqueles que constroem e mantêm a vida urbana têm o direito inalienável de criar uma cidade em conformidade com seus desejos, se chega a um urbano que venha a fazer sentido.

Concluindo, estudando os conceitos e as diferentes maneiras de interpretar a cidade ao longo do tempo, é possível compreender de modo mais profundo o conceito de Cidade Aberta, colocando a cidade como um objeto de estudo amplo e complexo. O Urbanismo não é neutro nem alheio às pressões dos poderes, dos processos especulativos e dos momentos históricos. Josep Maria Montaner e Zaida Muxí (2021), autores que defendem o urbanismo para o bem comum, trazem a noção de que esse conceito se situa na constante disputa entre a redistribuição dos valores do urbano para todos os cidadãos e o favorecimento do benefício privado. No entanto, até mesmo o comum tem diferentes interpretações e vertentes. No entendimento de Montaner e Muxí (2021),

Um urbanismo do comum deve ser interpretado como uma ação constante, uma atividade compartilhada e aberta, um exercício de corresponsabilidade, e como um pertence, uma propriedade, uma posse. Uma postura que busca o equilíbrio a favor da distribuição equitativa de bens, serviços e oportunidades que não coloquem em perigo a continuidade futura desses elementos. O comum não é uma coisa, mas as relações sociais que comportam uma dinâmica viva do autogoverno dos bens sociais (Montaner; Muxí, 2021, p. 100).

No contexto de dinâmicas urbanas descrito por Montaner & Muxí (2021) é que coloquei em questão as formas urbanas da cidade de Charqueadas e suas respectivas relações humanas, apresentando questões e alternativas urbanas discutidas por estudiosos da área, mais fortemente desde os anos de 1960. Sabemos que vivemos em um contexto educativo que fragmenta a realidade, incluindo a realidade urbana, a fim de analisá-la, e que cada componente curricular faz uso de seus métodos, em seus domínios, mas quem reúne todos esses dados? Lefebvre (2016, p. 47) afirma que “[...] é a cidade, essa soma de indícios e de indicações, de variáveis e de parâmetros de correlações, essa correlação de fatos, de descrições, de análises fragmentárias”.

Assim, desenvolver uma docência a partir da lógica da soma torna-se um exercício oposto ao de uma docência que tem sua base em compartimentados conteúdos e competências. Nesse sentido, as instituições educativas, como as escolas e universidades, têm muito a trabalhar com seus alunos, pois é preciso que estes aprendam desde muito cedo a habitar a cidade, a contribuir com ela e a receber dela contribuições que os fazem assumir sua posição de cidadãos que constroem, se responsabilizam e habitam a cidade.

A perspectiva de cidade apresentada neste capítulo foi uma opção para a formação em laboratório, que objetivou encontrar alternativas pedagógicas na cidade em uma direção diferente das registradas nas análises dos achados da revisão de literatura e dos dados iniciais

produzidos no LABDOC - Cidade de Charqueadas. Veremos que a educação na cidade se encontra muito pautada no resgate histórico e que, “inversamente, não há dúvida nenhuma que o conhecimento da realidade urbana possa incidir sobre o possível ou sobre as possibilidades, e não apenas sobre o acabado ou sobre o passado” (Lefebvre, 2016, p. 36). Para contribuir com a justificativa da importância de trazer as abordagens educativas na cidade para o presente, apresento, a seguir, um importante movimento da pesquisa, a revisão de literatura.



3 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE CIDADE E EDUCAÇÃO

As cidades invisíveis é o livro onde penso ter dito mais coisas, talvez porque tenha conseguido concentrar em um único símbolo todas as minhas reflexões. A cidade deixa de ser um conceito geográfico para se tornar o símbolo complexo e inesgotável da existência humana (Calvino, 1990, p.1).

Calvino (1990, p. 1) descreve a cidade como “símbolo complexo e inesgotável da existência humana”, e é partindo desse olhar que construí a revisão de literatura, a qual passo a apresentar. Realizei uma pesquisa abrangente, incluindo diferentes áreas da ciência e vários descritores. Foi possível compreender de forma positiva as contribuições dos objetivos de cada pesquisa. Ao mesmo tempo, busquei identificar as direções da maioria das teorizações, conclusões e pensamentos, para, então, caminhar para outro lado, em busca de outras descobertas.

Organizei a escrita desta tese de modo que alguns conceitos urbanos fossem aprofundados e apresentados antes da revisão de literatura, para que termos como “Cidade Aberta” fizessem mais sentido neste momento. Em um contexto em que pesquisar sobre a cidade na Educação tem forte relação com o movimento das Cidades Educadoras, torna-se importante esclarecer: fazer uso das formas de uma Cidade Aberta para pensar a cidade na Educação vem ao encontro dos propósitos do movimento das Cidades Educadoras. O conceito de Cidade Educadora implica a constituição de espaços urbanos com intencionalidade educativa, e minha pesquisa procura ampliar o olhar do professor para que ele constitua a sua intencionalidade educativa nos espaços comuns da cidade.

Embora a presente pesquisa formativa não tenha sido feita pela perspectiva da Cidade Educadora, o referido conceito está presente na revisão de literatura, por ser, até então, a principal forma de abordagem do tema. Desde o início da concepção do laboratório de docências, os princípios de uma Cidade Aberta foram definidos como conceitos a serem abordados junto com as professoras para tensionar as questões relativas ao espaço urbano; dessa forma, justifico a presença do referido conceito como um dos descritores.

Diante de uma vasta quantidade de repositórios, portais, bancos de dados, redes de pesquisa e bibliotecas, escolher fontes de pesquisa para uma revisão significa renunciar a outras. Procurei realizar uma revisão de literatura que fosse ampla e, ao mesmo tempo, representasse a contribuição que a Unisinos, com seus professores, tem feito nos últimos anos, tendo a educação na cidade como tema de orientações, pesquisas e publicações. A presente revisão englobou três ações: (1) a busca em bancos de teses e dissertações; (2) a

busca em portais de periódicos; e (3) a busca de publicações vinculadas à Cátedra UNESCO UniTwin - A Cidade que Educa e Transforma, da qual a Unisinos faz parte.

A primeira ação, a busca de teses e dissertações, foi realizada com o intuito de apresentar estudos relativos à cidade feitos tanto na área da Ciência da Educação quanto na dos Estudos Urbanos para a Educação. Além das pesquisas encontradas com os descritores “cidade aberta” e “cidade educadora”, busquei saber quais os temas abordados quando a escola básica inclui a cidade no ensino e na aprendizagem e verificar quais estratégias pedagógicas são adotadas quando a universidade forma um especialista em cidades. O recorte temporal escolhido para essa ação foi o de oito anos, desde 2016, marco temporal das discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), até 2023, ano de realização desta revisão.

Esse movimento inicial de busca investigativa resultou em uma sistematização de dados sobre as temáticas da Educação e da cidade. Diante da abrangência alcançada até mesmo com o refinamento de descritores, procurei exercitar o que Sennett (2013) descreve como as habilidades essenciais que constituem a base da perícia artesanal, quais sejam: as capacidades de localizar, questionar e abrir. Segundo o autor, “a primeira tem a ver com tornar algo concreto, a segunda, com refletir sobre suas qualidades, e a terceira, com expandir o seu sentido” (Sennett, 2013, p. 309).

Fiz uso de diferentes vias de busca nos Bancos de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos (RDBU) e do Portal Europeu de Teses e Dissertações DART - Europe Thesis Portal. Primeiramente, foram realizadas buscas com os descritores “cidade aberta”, por se tratar de um dos principais conceitos abordados na pesquisa formativa, e “cidade educadora”, por ser este o termo mais difundido nos estudos sobre cidade e educação.

Em um segundo momento, o termo “cidade”, com suas variantes, foi utilizado como descritor para pesquisas realizadas na área da educação, ensino e aprendizagem. Por fim, os descritores relacionados com educação, pedagogia e metodologia de ensino foram utilizados para pesquisas na área de conhecimento da Arquitetura e do Planejamento Urbano. Tal movimento foi feito pensando também na iminente constituição de um laboratório de docências voltado para os estudos sobre cidades. Tais resultados são apresentados separadamente, a seguir.

3.1 As pesquisas sobre o conceito de Cidade Aberta

O termo “Cidade Aberta”, como vimos, refere-se ao conceito trazido por Sennett (2018) para a concepção de cidade em que o espaço construído fomenta, entre outras coisas, a igualdade e a democracia. O referido termo, ainda pouco difundido, já foi mencionado em algumas áreas de conhecimento, sendo utilizado com outros significados. Dos 29 trabalhos encontrados nos bancos de teses e dissertações da CAPES, BDTD e RBDU (Tabela 1) e DART-Europe (Tabela 2), a maioria faz referência ao Laboratório Construtivo de Arquitetura da cidade de Valparaíso, no Chile, que é mundialmente conhecido como a “Cidade Aberta”⁹. O referido descritor também é um termo militar, que faz referência a uma cidade sem suas defesas, durante uma guerra.

O quantitativo reduzido de pesquisas encontradas no banco da CAPES levou-me a realizar buscas em outro banco de dados, o DART - Europe Theses Portal, que contribuiu quantitativamente com 12 pesquisas sobre o tema, sendo dez dissertações e duas teses (Tabela 2).

Tabela 1 - Teses e dissertações sobre outros significados de Cidade Aberta

Dados da revisão de literatura			
Local da pesquisa:	Banco de Teses e Dissertações da CAPES, BDTD e RBDU	Data do levantamento:	25/01/2023
Descritor:	"Cidade Aberta"	Recorte temporal:	2016 - 2023
Área de conhecimento		Dissertações	Teses
Ciências Sociais		8	0
Arquitetura e Urbanismo		4	1
Administração		1	0
Educação		0	0
Psicologia		2	0
Cinema		0	1
Quantitativo parcial		15	2
Quantitativo encontrado		17	

Fonte: - Banco de Teses e Dissertações (CAPES, RDBU e BDTD)

Entre as pesquisas nacionais, a dissertação de Rafael Lemieszek Pinheiro, intitulada “Por uma cidade aberta: aproximando conhecimento e ação no espaço urbano”, defendida em 2016 no Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo da Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais, traz contribuições relevantes para as reflexões

⁹ A Cidade Aberta, de Valparaíso, é um laboratório experimental existente há mais de 60 anos que realiza o estudo das metodologias construtivas da Escola de Arquitetura, em um terreno de topografia irregular da cidade de Valparaíso, no Chile.

sobre uma Cidade Aberta. A pesquisa trata do gerenciamento de dados de forma aberta para o planejamento urbano. O autor argumenta que as cidades não podem ser gerenciadas unilateralmente, pois, dentro delas, cada pessoa vive como quer. O poder público que rege o sistema operacional das cidades necessita ser aberto e colaborativo em suas ações (Pinheiro, 2016).

A pesquisa de Pinheiro parte da premissa de que a soma das inteligências individuais só resulta em uma atuação coletiva inteligente se os indivíduos contam com um meio pelo qual interagem de maneira qualificada. Abrir o código fonte da cidade permitirá tirar do meio político-financeiro a atribuição de planejá-la e chamar todos os cidadãos para que o façam (Pinheiro, 2016). Na cidade, a mais importante plataforma colaborativa da humanidade, percebe-se que a grande informalidade e a complexidade da legislação não resultam em qualidade urbana e são provas da necessidade de criação de interfaces. O papel do planejamento urbano, mais do que desenvolver fórmulas precisas para cada pedaço da cidade, é criar plataformas para permitir que as boas ideias dos milhões de habitantes das cidades deixem de depender de ações centralizadas e encontrem aplicação na produção do espaço.

Tabela 2 - Teses e dissertações sobre outros significados de Cidade Aberta ou Open City

Dados de revisão de literatura			
Local da pesquisa:	Dart - Europe	Data Do Levantamento:	25/01/2023
Descritor:	"Cidade Aberta" E "Open City"	Recorte Temporal:	2016 - 2023
Área De Conhecimento		Dissertações	Teses
Artes		1	2
Arquitetura e Urbanismo		5	0
Ciências Sociais		4	0
Educação		0	0
Quantitativo Parcial		10	2
Quantitativo Encontrado			12

Fonte: Banco de dados DART - Europe.

A pesquisa traz conclusões relevantes para a área da educação, pensando na função da escola como formadora do cidadão. Para Pinheiro (2016), ainda que a população dedique o tempo necessário à participação formal nos processos de planejamento, o acesso efetivo às decisões depende da capacidade de ler, compreender e agir sobre a complexidade, o que é efetivamente acessível a uma parcela pequena da população. A outra demanda é que o conhecimento chegue até a ação com mais rapidez. A ligação do conhecimento à ação tem

que acontecer por algum processo mais rápido e imparcial. É por isso que o foco deste trabalho, mais do que a cidade inteligente ou a cidade complexa, é a Cidade Aberta. Só é possível incorporar processos dessa complexidade se a possibilidade de escrutínio popular crescer exponencialmente e na mesma medida (Pinheiro, 2016).

A cidade é a primeira instância de participação política da humanidade. É justo que seja por meio dela que se desenvolvam as próximas formas de organização política da sociedade. Porém, aglomerar pessoas em uma determinada região não basta, segundo Pinheiro (2016), e é preciso que essas pessoas tenham acesso umas às outras, aos serviços e às instituições nas quais se encontram para produzir avanços. A escola, portanto, é um agente potente de acessibilidade e preparação de um cidadão ativo e transformador.

3.2 As pesquisas sobre a Cidade Educadora

Em comparação com as pesquisas sobre Cidade Aberta, as obras sobre Cidade Educadora apresentam-se mais numerosas nos Bancos de Teses e Dissertações da CAPES, RDBU e BDTD. Foram encontradas 49 pesquisas nos últimos sete anos, em algumas áreas de pesquisa das Humanidades (Tabela 3). Todas fazem referência à Cidade Educadora como conceito de um lugar que trabalha para educar de forma coletiva, em busca de dignidade e igualdade (AICE, 2022). Procurando uma maior abrangência regional nas pesquisas analisadas, apresento a contribuições de cinco trabalhos, sendo dois deles defendidos em Programas de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo e três em Programas de Pós-Graduação na área de Educação.

A dissertação de Soluanny Hunheviz Barbosa, intitulada “Cidades que educam: desvelando o potencial de aprendizagem no espaço público”, foi defendida no PPG em Planejamento Urbano da Universidade Federal do Paraná. A pesquisa tem como referencial teórico-metodológico os conceitos do educador espanhol Jaume Trilla Bernet, que abrange três dimensões da relação educação-cidade: aprender na cidade – contexto; aprender da cidade – agente; aprender a cidade – conteúdo. Conforme Barbosa (2019), a primeira dimensão refere-se ao conjunto de espaços que podem ser identificados no mapa educativo de determinado município, onde ocorrem ações de educação formal, não formal e informal. A segunda dimensão tem a cidade como um agente educativo, com potencial para ensinar, em virtude da diversidade de interações entre as pessoas e dessas com o ambiente.

Tabela 3 - Teses e dissertações sobre Cidade Educadora

Dados de revisão de literatura			
Local da pesquisa:	Banco de Teses e Dissertações da CAPES, BDTD e RBDU	Data do levantamento:	27/01/2023
Descritor:	"cidade educadora"	Recorte temporal:	2016 - 2023
Área de conhecimento		Dissertações	Teses
Políticas Públicas de Educação		4	2
Arquitetura e Urbanismo		6	1
Ciências Sociais		9	2
Educação		6	5
Sustentabilidade		11	1
Geografia		2	0
Quantitativo parcial		38	11
Quantitativo encontrado		49	

Fonte: Banco de Teses e Dissertações (CAPES, RBDU e BDTD)

Por fim, a terceira dimensão reconhece a necessidade de aprender a utilizar os recursos que a cidade oferece, a orientar-se espacialmente, a decodificar os processos conformadores do território, a identificar-se com o lugar e a participar nas decisões sobre o futuro da urbe, concebendo-se a cidade como conteúdo formativo. Portanto, o foco de minha pesquisa encontra-se também na terceira dimensão trazida por Barbosa (2019), sobre a leitura do que a cidade tem para oferecer que não esteja institucionalizado, não esteja no mapa e não seja certificado como espaço educativo.

As conclusões da pesquisa apresentadas para a área do Planejamento Urbano são significativas para a área da Educação. Para Barbosa (2019), dos espaços da cidade que são educadores, aqueles que são concebidos com o envolvimento da comunidade tendem a ser mais eficazes e duradouros. Trata-se de conhecer aspectos da composição populacional, de suas individualidades e coletividades, da cultura local, das relações com a fauna e a flora, da história nacional e de seus personagens aclamados e esquecidos, entre outras características próprias de uma comunidade (Barbosa, 2019).

A autora da pesquisa também apresenta técnicas de produção de dados utilizadas na área de pesquisa em Planejamento Urbano que podem registrar ações educativas e outros eventos programados, recorrentes ou espontâneos que acontecem pela cidade. O mapeamento dinâmico, por exemplo, possibilita visualizar áreas a priorizar, tanto na construção de bens públicos que promovam novas oportunidades de formação, quanto na implementação de

ações que dinamizem as oportunidades existentes. A delimitação espacial é importante para compreender as relações de proximidade entre elementos urbanos nos processos educativos (Barbosa, 2019). As técnicas utilizadas pela pesquisadora podem revelar possíveis cooperações, visando a um intercâmbio de saberes, por exemplo, entre uma instituição educativa e um centro comunitário.

A pesquisa de Barbosa (2019) mostra que, no projeto de uma cidade que educa, tanto o planejado quanto o espontâneo devem ser considerados, levando em conta as diferentes escalas, as ações informais, as múltiplas vivências dos indivíduos na cidade e as indicações da paisagem. Isso possibilitará a criação de conexões entre instituições de ensino formal e equipamentos públicos culturais, esportivos e comunitários, bem como com os espaços públicos. A diversidade de vivências cotidianas permite ao cidadão ir conhecendo o território para, paulatinamente, apropriar-se do espaço, identificar-se com o lugar e participar nas decisões sobre os rumos da Cidade Educadora (Barbosa, 2019).

Outra pesquisa, a dissertação intitulada “O novo paradigma do saber e os dispositivos urbanos para uma cidade educadora”, de Agnes Leite Thompson Dantas Ferreira, defendida em 2016 no Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo do Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo, traz contribuições no âmbito das Políticas Públicas. A autora discute a formação de dispositivos urbanos que têm como característica promover a interação, a conexão, a inclusão e o aprendizado dentro do ciberespaço. Por meio de entrevistas e mapas cognitivos, o objetivo foi investigar a relação dos dispositivos urbanos nos processos de reivindicação e ativismo social alicerçados no ciberespaço, tendo como princípio a cidade educadora.

A pesquisa de Ferreira (2016) apresenta referenciais teóricos e estuda espaços urbanos produzidos para que determinados processos sociais se desenvolvam nas cidades. Estudos de autores que se vinculam à Associação Internacional de Cidades Educadoras (AIEC) também são trazidos para discutir a relação entre o aprendizado, o saber e a cidade, dentro de uma relação intrínseca e de retroalimentação.

A contribuição desse estudo está em relacionar espaços físicos a espaços cibernéticos, fortalecendo a participação comunitária na consolidação de tais espaços. Ferreira (2016) ressalta a importância de espaços urbanos configurados por estudantes e organizações não governamentais, independentes da presença ou não do Estado. Ainda, a pesquisadora chama atenção para os espaços controlados e patrocinados decorrentes de políticas urbanas que fomentam a adoção e o patrocínio de espaços públicos por empresas privadas. Ao tentar

minimizar os enclaves sociais existentes na cidade, a municipalidade deve estar atenta para não construir outros, que surgem de forma física ou cibernética (Ferreira, 2016).

A tese defendida na área da Educação, de Tarcio Minto Fabrício, cujo título é “A cidade educadora e o enfoque CTS: articulações possíveis a partir dos professores de ciências em formação”, foi defendida no ano de 2016 no PPG em Educação da Universidade de São Carlos. O objetivo foi ampliar a compreensão da percepção de futuros educadores quanto à utilização integrada das abordagens de ensino do enfoque CTS (Ciência, Tecnologia e Educação) e das Cidades Educadoras.

O enfoque ou abordagem CTS teve início em 1968, a partir de um conjunto de reflexões sobre o impacto que a Ciência e a Tecnologia tinham na sociedade. Objetivava desenvolver a alfabetização científica e tecnológica dos cidadãos, construindo conhecimentos, habilidades e valores necessários para tomar decisões. De acordo com Firme e Amaral (2011), tal perspectiva para o ensino de Ciências busca articular os conhecimentos científicos e tecnológicos com o contexto social e preparar cidadãos capacitados para avaliar e julgar as possibilidades, limitações e implicações do desenvolvimento científico e tecnológico.

Em conclusão, de forma geral, as concepções pedagógicas planejadas pelos professores da pesquisa apresentam: uma abordagem multidisciplinar; o diagnóstico de questões locais e propostas de solução; a articulação entre questões locais e globais, além do envolvimento de outros atores sociais nas práticas educativas. No ensino de Ciências na cidade, há distinção entre duas categorias: a primeira refere-se a uma perspectiva de ensino conservadora, centrada no conteúdo científico propriamente dito e na formação de cientistas, ou ainda, na percepção do ensino de Ciências como apenas mais uma etapa de escolarização; já a segunda categoria tem seus sentidos atribuídos a uma percepção de ensino de Ciências sob uma perspectiva de letramento científico (Fabrício, 2016).

Os resultados apresentam a cidade como espaço de educação científica na concepção dos professores em formação, participantes da pesquisa. Para Fabrício (2016), a utilização da cidade passa por duas perspectivas, sendo a primeira delas associada à utilização do espaço somente de forma pontual e ilustrativa, enquanto a segunda reconhece a cidade como possibilidade de contextualização e compartilhamento. Por fim, os currículos e a formação de professores são apontados como os principais obstáculos à adoção de tais perspectivas. As possibilidades de concretização de uma visão de cidade como espaço para ensinar e aprender são diminuídas pela carência de utilização de abordagens não tradicionais de ensino por parte dos professores (Fabrício, 2016).

Até esta primeira parte da revisão de literatura, utilizei os descritores “cidade aberta” e “cidade educadora” para realizar buscas em todas as áreas de pesquisa, o que me permitiu tecer algumas considerações, mas não encontrei os conceitos mencionados por Sennett (2018) nas teses e dissertações pesquisadas. Portanto, tal conceito apresenta-se como um tema novo e, portanto, como possibilidade de pesquisa.

Em relação à Cidade Educadora, o conceito é estudado em diversas áreas da ciência, principalmente na Educação e na área de Planejamento Urbano. No entanto, a Cidade Educadora é discutida principalmente no âmbito das políticas urbanas e de planejamentos educacionais. A exceção é o trabalho de Fabrício (2016), que estuda as práticas de professores de Ciências em formação e suas relações com as localidades próximas à escola. Tal pesquisa recomenda estudos similares da temática entre professores dos Anos Iniciais, de outras áreas, bem como conclui que os métodos que a tese descreve como sendo clássicos de ensino, como aulas expositivas e exclusivamente teóricas, são um entrave para a efetiva relação entre educação e cidade. As dimensões trazidas por Barbosa (2019) sobre as relações entre a educação e a cidade – contextos, agentes e conteúdos – também contribuíram para a organização e para o recorte temático de minha pesquisa.

3.3 As pesquisas sobre a cidade na área da Educação

Aqui, apresento os resultados de revisão de literatura tendo como descritor o termo “cidade”, com suas variantes, para pesquisas realizadas na área da Educação, Ensino e Aprendizagem. Utilizando-se somente esse descritor, foram encontrados 1.678 trabalhos publicados em Programas de Pós-Graduação de Educação nos últimos sete anos (Tabela 4). Os títulos de todas as 427 teses foram lidos, e, em sua maioria, o termo “cidade” foi utilizado para indicar o local da pesquisa ou estudo de caso. Políticas Públicas, Cidadania, História da Cidade, Percepção Ambiental, Redes Informais e Formas de Educação, Racismo, Feminismo e Propostas Educativas para Museus e Espaços Públicos foram temáticas apontadas na busca.

Ao refinar a busca na área das Ciências da Educação, com descritores que relacionam educação e cidade de forma mais específica (“educação para a cidade”, “ensino e cidade” e “escola e cidade”), foram encontradas 362 dissertações e 81 teses, defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação, nos bancos de dados da CAPES, RDBU e BDTD (Tabela 5). Muitas pesquisas sobre a cidade estão relacionadas à Educação Infantil, discutindo a percepção e o lugar da criança no meio urbano. O Instituto Federal do Espírito Santo mantém

uma linha de pesquisa voltada para Educação e Cidade, o que fez com que grande parte das pesquisas encontradas tivesse origem em tal instituição de ensino.

Tabela 4 - Teses e dissertações sobre cidades na área da Educação

Dados de revisão de literatura			
Local da pesquisa:	Banco de Teses e Dissertações da CAPES, BDTD e RBDU	Data do levantamento:	02/02/2023
Descritor:	"Cidade Ou Cidades"	Recorte temporal:	2016 - 2023
Área de conhecimento		Dissertações	Teses
Educação		1208	413
Ensino E Aprendizagem		43	14
Quantitativo parcial		1251	427
Quantitativo encontrado		1678	

Fonte: Banco de Teses e Dissertações (CAPES, RBDU e BDTD).

O resultado da busca de dados na área da Educação com descritores relativos às cidades foi classificado em três grupos temáticos: (1) Reflexões sobre o espaço da cidade e a relação com os conteúdos escolares; (2) Formação de professores e a relação com a cidade; (3) Conceitos de cidade educadora, cidadania, cidades inteligentes e sustentáveis.

As pesquisas envolvendo a cidade reforçam a importância de haver uma política de educação na cidade para a criança, no sentido de garantir o espaço de vivência infantil no ambiente urbano. Tais estudos relatam experiências de Educação Infantil na cidade, objetivando ressaltar a potência da prática da educação na cidade para significar conteúdos e formar o cidadão. No âmbito da formação de professores, as pesquisas problematizam a docência em relação ao cotidiano da cidade e ao próprio professor, indicando a urbe como lugar potente para abarcar saberes e sensibilidades. Nessas abordagens, leva-se em consideração o território como espaço físico e cibernético. Os trabalhos foram catalogados com suas principais informações em uma tabela (Apêndice A), e os grupos temáticos foram criados conforme as similaridades temáticas descritas nos resumos.

O primeiro grupo temático, que trata das reflexões sobre o espaço da cidade e a relação com os conteúdos escolares, é formado por teses e dissertações defendidas na área da Educação que analisaram as vivências e as possibilidades do ensino dos conteúdos urbanos na Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental para a formação da cidadania. Os procedimentos metodológicos incluíram os estudos de caso, a pesquisa participante com interação entre o pesquisador, o professor e a turma observada, a coprodução de conhecimentos, o uso dessa prática de investigação como estratégia de

formação de desenvolvimento profissional e a mudança das práticas educativas, via mediação do pesquisador.

Tabela 5 – Teses e dissertações em Educação nas cidades

Dados de revisão de literatura			
Local da pesquisa:	Banco de Teses e Dissertações da CAPES, BDTD e RBDU	Data do levantamento:	02/02/2023
Área de conhecimento	Educação	Recorte Temporal:	2016 - 2023
Descritores específicos		Dissertações	Teses
Educação "Para A", "Com A", "E A"		209	51
"Ensino Cidade"		30	7
"Escola Cidade"		123	23
		362	81
Quantitativo Encontrado		443	

Fonte: Banco de Teses e Dissertações (CAPES, RDBU e BDTD).

Entre as contribuições para o tema, há a verificação da articulação entre sociedade e espaço. Pereira (2019) conclui que, por meio de leituras contextualizadas no ensino da Geografia, o aluno é levado a refletir sobre cidadania e direito à vida urbana, com leitura e produção de dados por meio de desenho de observação e mapas mentais. O pesquisador ressalta a importância de aperfeiçoar práticas que levem o aluno a ser sujeito ativo no processo de formação cidadã. Ainda, as conexões entre o que é estudado nas distintas matérias para aplicação na vida ficam sob a responsabilidade do próprio sujeito, de forma individual (Sarmiento, 2018).

Pesquisas vinculadas ao Grupo de Pesquisa em Educação na Cidade e Humanidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - IFES, como, por exemplo, as de Fraga (2018) e Paula (2018), percebem o conteúdo relacionado à cidade colocado à margem do eixo principal da organização curricular da escola e enfatizam a importância de construir possibilidades de olhar para a urbe. Os autores defendem os estudos do habitat da maior parte da população mundial atualmente, de modo diferenciado, conferindo mais humanidade e promovendo a compreensão do local onde podemos usufruir da felicidade.

As pesquisas direcionadas para a Educação Infantil apontaram que as crianças vivenciam situações de restrição da cidadania, quais sejam: institucionalização e domesticação, insularização, dualização, fragmentação e restrição da autonomia e da mobilidade. Conforme Sarmiento (2018), as crianças valorizam a ludicidade e a interatividade

e, independentemente do espaço de vivência, preferem a interação com os pares. As vivências das crianças são afetadas pela classe socioeconômica, pela rotina dos responsáveis, bem como pelo conhecimento e cultura destes. As pesquisas demonstram que as crianças precisam de mais tempo e espaços para brincar, livres e fora de casa, o que requer uma mudança cultural que priorize o brincar nos espaços públicos e a interatividade. Por exemplo, Evangelista (2020) conclui que é importante ressignificar a cidade, ouvir as demandas das crianças e investir em espaços de brincar acolhedores, seguros, arborizados, iluminados, favorecendo a imaginação e a criatividade.

O segundo grupo temático das pesquisas em Educação cujos descritores estão relacionados com a cidade trata da formação de professores e da relação com a urbe. As pesquisas objetivam compreender relações entre a escola e a cidade para contribuir com o conhecimento na Educação Infantil e com a valorização do patrimônio cultural existente, de modo a propor material educativo a ser compartilhado na formação de professores. Nesse grupo, os professores são os sujeitos das pesquisas por meio da formação docente, trazendo para o debate a articulação entre experiências vividas (no tempo, no espaço e nas relações sociais), além de produção coletiva e dialógica do conhecimento.

Nesse grupo temático, as visitas técnicas ou passeios pela cidade são compreendidos como potencialmente educativos, estabelecendo diálogos e convivências, dando a perceber o valor da interação entre os participantes. A pesquisa de Fraga (2018), por exemplo, trata das práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil na cidade, considerando o seu patrimônio cultural. Dessa forma, compreendem-se os tempos e espaços da cidade como potencialmente educativos, com diálogos, convivências e percepção do valor da interação entre eles. Os resultados da pesquisa apontaram uma possibilidade de trabalho que estimula nos professores o desejo de conhecer a cidade, sua constituição, seu patrimônio cultural, o que pode ampliar o conhecimento na Educação Infantil (Fraga, 2018).

Além de educativos, os espaços da cidade foram considerados humanizantes, ampliando a sensibilidade de professores em formação. As pesquisas de Franzin (2020), Pinto (2018) e Cunha (2016) abarcam diferentes saberes e experiências vividos pelos professores, atravessados por diversas sensibilidades que nos constituem humanos no tempo, no espaço e nas relações. O trabalho com a cidade, memórias e linguagens favoreceu uma visão estendida dos professores em formação e do cidadão, por meio de uma relação humana extremamente delicada e transformadora (Cunha, 2016). Ao fazer uma releitura dos espaços da cidade como educativos e ao refletir sobre a possibilidade de uma consciência de transformação da

realidade social e cultural de indivíduos pela formação humana, Franzin (2020) também apresenta a cidade como um espaço de possibilidades para a formação de professores.

No tocante aos conceitos de cidade educadora, cidadania, cidades inteligentes e sustentáveis, um terceiro grupo temático concentrou-se em tais conceitos e suas implicações. O conceito Cidade Educadora, que surgiu com a obra de Edgar Faure (1973), teve como resultado uma série de princípios básicos que uma cidade deveria objetivar para integrar o quadro das chamadas Cidades Educadoras. Nesse sentido, Pinto (2018) salienta a importância dos projetos realizados pelas escolas, que devem convergir em propostas de valorização do cidadão como parte da cidade, promovendo o equilíbrio entre identidade e diversidade, além de fazer com que os cidadãos se reconheçam e possam participar da cidade onde habitam.

A cidadania é definida nas pesquisas deste grupo temático com base em Lefebvre (2001), que a define como sendo o processo de inclusão de toda a sociedade nos benefícios gerados pela vida urbana. Ribeiro (2020) apresenta uma proposta de educação cidadã por meio da articulação entre ciberespaço e territorialidade, estando as cidades inteligentes relacionadas e baseadas em uma sociedade do conhecimento. Assim, traça-se uma nova linha de inclusão e exclusão entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem; entre aqueles que tiveram acesso a uma educação que os preparou para esse novo contexto e aqueles que foram educados para uma cidadania limitada àquilo que acontece em seu entorno imediato.

A pesquisa de Ribeiro (2020) apresenta uma cidadania fundamentada na ideia de limite territorial físico-geográfico, em contraposição a um tipo de cidadania “transgeográfica”, que atravessa diversos tipos de território e é por eles atravessada. O currículo é uma forma de ocupação territorial dos saberes, dando sentido às culturas e contextos dos atores envolvidos em práticas educacionais “cíbridas”, nem só digitais, nem só analógicas, mas uma mistura desses dois pólos. O termo “cíbrido” foi criado pelo arquiteto Peter Anders para designar um meio híbrido em que se desenvolvem as práticas sociais relacionadas à cibercultura (Ribeiro, 2020).

Apresento, na sequência, as contribuições da tese de Sandra Lilian Silveira Grohe, chamada “Cidades Sustentáveis: Princípios Orientadores de Educação para a Sustentabilidade em Contextos Urbanos”, defendida no ano de 2021 no PPGEdu da Unisinos. O estudo reforça que o princípio da educação deve ser o principal foco em uma cidade que pretende ser sustentável. Para Grohe (2021), a educação pode ser uma facilitadora das vivências de pertencimento à cidade, com atuação estreitamente relacionada à divulgação, à comunicação e à visibilidade de práticas ambientais e comunitárias. Uma cidade educa para a

sustentabilidade quando educa, governa e mobiliza os moradores para novos começos (Grohe, 2021).

A tese defendida em 2022 no PPGEduc da Unisinos, intitulada “Nos rastros de algoritmos pela cidade: cartografia no desenvolvimento do pensamento computacional na perspectiva da Educação OnLIFE”, de Janaína Menezes, buscou compreender como o pensamento computacional pode ser potencializado na cidade. A pesquisa fez uso da cartografia para a produção e análise de dados. Em um percurso inventivo pela cidade, constituíram-se experiências que estabeleceram relações entre os estudantes, a arquitetura, a geometria, a biodiversidade, a arte e a programação. Segundo Menezes (2022), na cidade, os estudantes construíram suas aprendizagens sem limites impostos por regras invariantes, abertos para a pergunta, em percurso que foi de cunho imprevisível, único para cada um, produzindo sentidos.

Ao pesquisar o pensamento computacional, Menezes (2022) apresenta a cidade sendo conhecida, interpretada e habitada em uma transformação contínua, tendo o ser humano como um “comembro”, produzido na relação entre a arquitetura e a descoberta dos ângulos, no movimento do corpo pelas ruas e no envolvimento com o patrimônio histórico e as tecnologias digitais. O “flanar” pela cidade possibilita uma compreensão mais ecológica do espaço da polis, superando dualismos em uma forma aberta de constituir práticas pedagógicas (Menezes, 2022).

Em suma, as pesquisas selecionadas e organizadas por grupos temáticos – espaço da cidade e a relação com os conteúdos escolares; formação de professores e a relação com a cidade; e conceitos de cidade educadora, cidadania e cidades inteligentes e sustentáveis – trazem em comum a potência da urbe para significar conteúdos, além de apresentar possibilidades de formação. Os trabalhos apontam recomendações no sentido de qualificar a cidade para a realização de ações pedagógicas, sinalizando que lugares arborizados, equipados e culturalmente significativos se tornam mais apropriados para a realização de tais ações.

A discussão sobre o território cibernético e a cidade analisada como um processo, e não como um estado, também é uma importante contribuição das pesquisas que abordam a cidade na área da Educação. Por fim, a presente revisão de literatura traz, além do registro do conceito de Cidade Educadora e Educativa, outros conceitos, como os de Cidade Sustentável, Cidade Cibernética e Cidade Inteligente.

3.4 As pesquisas sobre ensino nas áreas de Arquitetura e Urbanismo

A busca de dados na área da ciência da Arquitetura e Urbanismo teve como objetivo fazer um levantamento de métodos de produção de dados envolvendo a leitura e o ensino da cidade. Usando descritores sobre metodologias de ensino, foi possível encontrar 39 trabalhos acadêmicos, sendo 28 dissertações e 11 teses (Tabela 6). Por meio da revisão, busquei subsídios que contribuíssem para a elaboração da metodologia de minha pesquisa e para a concepção do laboratório de docências sobre as práticas educativas relativas à cidade. Os trabalhos foram catalogados com suas principais informações em uma tabela (Apêndice B), e os grupos temáticos foram criados com base nas similaridades temáticas descritas nos resumos.

As pesquisas encontradas foram organizadas nos seguintes grupos temáticos: (1) Estudos de teorias pedagógicas aplicadas no ensino da arquitetura; (2) Reflexões sobre o estudo do espaço da cidade; (3) Interdisciplinaridade no ensino da arquitetura e urbanismo; e (4) Metodologias que emergem do ensino do design e da arquitetura. As pesquisas tratam, em sua maioria, de cidadania, ensino do desenho, novas mídias, tecnologias, potencial gerado por esses meios digitais, práticas projetuais, procedimentos pedagógicos em espaços colaborativos (ateliês) e práticas pedagógicas interdisciplinares.

Fazem parte do primeiro grupo temático as teses e dissertações dedicadas aos estudos de teorias pedagógicas aplicadas no ensino de arquitetura e design. As pesquisas objetivaram discutir o contexto do ensino desses cursos, testando diferentes métodos e teorias de ensino em diferentes disciplinas das grades curriculares da graduação. Analisando elementos teóricos, didáticos e institucionais, bem como as configurações espaciais que propiciam o ensino em ateliês, as pesquisas apontam os resultados positivos para a aprendizagem a partir do método de ensino dialógico de Paulo Freire e das teorias de Piaget e Edgar Morin. Metodologicamente, as pesquisas contribuem produzindo dados mediante observação participante das aulas, entrevistas semiestruturadas, testes de medição de conhecimento antes e depois da aplicação de métodos e uso de teorias da educação.

As pesquisas realizadas contribuem para a discussão quando trazem diferentes teorias e métodos pedagógicos aplicados aos estudos da cidade. Por exemplo, os resultados de Alves (2021) mostram que o método de ensino dialógico proposto e aplicado é uma alternativa eficaz para o ensino da disciplina de história da produção arquitetônica e paisagem urbana de um curso técnico de nível médio.

Tabela 6 - Teses e dissertações em arquitetura e planejamento urbano

Dados de revisão de literatura			
Local da pesquisa:	Banco de Teses e Dissertações da CAPES, BDTD e RBDU	Data do levantamento:	02/02/2023
Área de conhecimento:	Arquitetura e Planejamento Urbano	Recorte temporal:	2016 - 2023
descritores específicos		dissertações	teses
"metodologia(s) de ensino"		6	4
"método(s) de ensino"		6	0
"pedagogia"		16	7
		28	11
quantitativo encontrado		39	

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, RDBU e BDTD.

Medeiros (2020) evidencia que a aproximação de Paulo Freire tornou o ensino do design mais centrado nos dilemas sociais, mais voltado para a comunidade e menos para as capacidades tecnológicas. Essas pesquisas trazem como resultado comum a verificação de um aumento no repertório dos alunos, além de maior interesse dos discentes em participarem dessas aulas do que daquelas mais expositivas. Os métodos incluem a convivência e a cooperação entre pessoas diversas, a dialógica, a problematização da realidade com a totalidade, afeto e mudança de si mesmo.

Estudos do grupo temático de teorias pedagógicas aplicadas no ensino da arquitetura também demonstraram que a aprendizagem colaborativa desenvolvida em laboratórios e ateliês não se resume ao arranjo físico laboratorial e contempla uma dimensão mais ampla, abrangendo aspectos político-educacionais, estruturais e socioeconômicos, além de questões de fundo, como as relações interpessoais e burocráticas (Laverde, 2017). Tais conclusões aparecem embasadas em processos criativos e constituição de espaços de ensino envolvendo a artesanaria e a prática de Walter Gropius¹⁰ (Laverde, 2017).

O segundo grupo temático foi formado pelas pesquisas em que se reflete sobre o espaço da cidade e se discute o caráter pedagógico de experiências espaciais em espaços públicos. A partir da compreensão de que as práticas coletivas reconfiguram não apenas os espaços públicos, como também as subjetividades implicadas nessas ações, as teses e

¹⁰ É considerado um dos principais nomes da arquitetura do século XX, tendo sido fundador da Escola Bauhaus, um marco no design, arquitetura e arte moderna.

dissertações embasaram-se teoricamente em autores como Hannah Arendt, Henri Lefebvre, Richard Sennett, Milton Santos e Michel de Certeau. Como exemplo, cito a pesquisa de Ana Alves (2021), que, mediante atividades de ensino, realiza a análise espacial de um bairro nobre e de uma favela, por meio da etnografia, com relatos da vivência da autora. Ela conclui que as ações dos sujeitos nos espaços públicos, com protagonismo da tomada de decisões, podem ser vistas como ações políticas que ampliam a cidadania.

O terceiro grupo temático trata da interdisciplinaridade no ensino da arquitetura e urbanismo. As dissertações e teses têm em comum o estudo sobre a integração e a interdisciplinaridade no ensino de projetos de arquitetura por meio da aplicabilidade da sala de aula invertida e estudos da forma de cognição utilizada na resolução de projetos de design e no contexto dos processos projetuais. Metodologicamente, as pesquisas foram realizadas por meio da observação das trocas entre os especialistas e grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa. Da mesma forma, esteve presente a análise da integração de diferentes disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa, métodos cartográficos de pesquisa-intervenção inspirados em Deleuze e Guattari, além de entrevistas com alunos e professores para a organização de saberes embasados em Edgar Morin.

As contribuições para a Educação estão nas reflexões sobre interdisciplinaridade e seus respectivos desafios. Jácome (2016) afirma que a interdisciplinaridade vai além do currículo e requer uma postura humana de tempo e reflexões, necessitando da incorporação da cultura interdisciplinar na formação de base. Corroborando Jácome (2016), Cunha (2016) aponta as dificuldades de entender e realizar o trabalho em grupo ou de lidar com as diversas informações que constituem um projeto interdisciplinar.

O vínculo entre o processo criativo e tarefas que requerem colaboração e experimentação é detectado em pesquisas, como, por exemplo, em Goya (2019), que ressalta a importância do trabalho interdisciplinar devido à forte relação com o empreendedorismo, pois é na interdisciplinaridade que a percepção das pessoas envolvidas, dada a sua experiência, contribuem significativamente na formação do designer. Por sua vez, Lima (2019) concluiu que a Taxonomia de Benjamin S. Bloom¹¹ – que classifica hierarquicamente os objetivos de aprendizagem – se mostrou extremamente importante como instrumento de planejamento de ações interdisciplinares, considerando a necessidade de almejar objetivos

¹¹ Benjamin Samuel Bloom foi um psicólogo e pedagogo que fez importantes contribuições no campo da aprendizagem para o domínio e na taxonomia dos objetivos da educação. Seu trabalho influenciou vários campos pedagógicos, além de permitir uma compreensão mais clara do desenvolvimento cognitivo das crianças.

instrucionais com altos níveis de abstração, e não baseados somente na assimilação mecânica do conteúdo.

Por fim, o quarto grupo temático é o das pesquisas que tratam das metodologias emergentes do ensino do design e da arquitetura. Teses e dissertações defendidas em Programas de Pós-graduação em Arquitetura e Design propuseram diretrizes metodológicas, tendo em vista as especificidades do processo paramétrico de projeto, como auxílio do pensamento sistêmico, aplicando ferramentas e processos no ensino de projetos de arquitetura e design e considerando suas disciplinas e estruturas curriculares. Dentre as metodologias empregadas, estão a produção e análise de dados qualitativos e quantitativos, a pesquisa exploratório-descritiva, a aplicação de mapa comportamental e a análise curricular e taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom (domínios cognitivos, afetivos e psicomotores).

As pesquisas defendidas nos Programas de Pós-graduação em Arquitetura e Design em que se consideram métodos de ensino e aprendizagem buscam uma aproximação entre os processos de concepção e execução, além de uma visão processual do projeto; assim, espaços colaborativos de ensino, os chamados ateliês, são colocados como ambientes de experimentação e investigação de problemas e soluções. Romcy (2017) estuda a abordagem paramétrica¹² no ensino da arquitetura. Sua pesquisa registra um maior desenvolvimento de competências que vão além da expertise de uma única disciplina, enfatizando a necessidade de colaboração e resgatando a importância do pensamento sistêmico dentro de uma visão integrada de processo de projeto.

Lima (2019), ao pesquisar o conceito de sala de aula invertida, concluiu que a metodologia desenvolvida apresenta melhores resultados na aprendizagem quando há colaboração de professores de diferentes áreas, presença do ambiente de ensino colaborativo (ateliê) e aplicação dividida em níveis de compreensão. Observou, ainda, que a sala de aula invertida, no ensino de projeto, colabora com questões essenciais para o contexto pedagógico, como: o foco do ensino no processo; o ensino prático reflexivo; a aprendizagem baseada em problemas; a prática do Atelier de Projeto Integrado; e a colaboração entre professores e estudantes.

Outros pesquisadores (Braz, 2016; Batista, 2017) trazem contribuições para a área de educação por identificarem a necessidade de rever metodologias de ensino em face das

¹² A abordagem paramétrica tem por base a identificação da informação organizada por temas - ou parâmetros - com o objetivo de caracterizar e avaliar determinado problema, contexto ou tarefa. O processo analítico permite a identificação de diferentes parâmetros e a categorização dessa informação em classes vinculadas às aptidões.

Tecnologias da Informação e Comunicação para o ensino de arquitetura e urbanismo. Esses pesquisadores também levantam demandas de revisão dos espaços ou arranjos espaciais para repensar as dinâmicas do espaço educativo.

3.5 As contribuições das dissertações e teses sobre cidade e Educação

O movimento analítico que empreendi por meio da busca de pesquisas junto aos Bancos de Teses e Dissertações da CAPES, BDTD, RDBU e DART na área de Educação, Ensino e Aprendizagem e na área de conhecimento da Arquitetura e do Planejamento Urbano apresentam como principais contribuições:

- a) O conceito de Cidade Aberta, de Richard Sennett, não consta como conceito ou tema de pesquisa na área da Educação. Na área da Arquitetura, pesquisas sobre o gerenciamento de dados para o Planejamento Urbano ressaltam a importância da escola para ampliar a capacidade de leitura e o acesso efetivo às decisões, o qual depende de uma capacidade de ler, compreender e agir sobre a complexidade, o que é efetivamente acessível a uma parcela pequena da população;
- b) As pesquisas cuja temática é a Cidade Educadora apresentam a cidade como espaço de educação científica, na concepção dos professores em formação continuada. No entanto, a cidade como possibilidade de contextualização e compartilhamento tem os métodos clássicos de ensino (aulas exclusivamente expositivas e teóricas), os currículos e a formação de professores apontados como os principais obstáculos à adoção de tal perspectiva;
- c) As pesquisas sobre Educação que abordam o espaço da cidade ressaltam a potência desta como espaço educativo e reforçam a importância de uma política de educação na cidade, sobretudo, para as crianças. Relatos de experiências e de práticas coformativas, tanto em sala de aula quanto na formação continuada de professores, fortalecem o potencial criativo e educativo da cidade;
- d) As pesquisas sobre educação realizadas no âmbito da arquitetura apontam a interdisciplinaridade e o ensino em ateliês com métodos dialógicos e de coformação como positivos para a aprendizagem sobre o planejamento dos espaços da cidade. A criatividade, a consciência da cidadania e uma visão ampla dos problemas são potencializadas diante de estratégias pedagógicas que compreendem o aprendizado coletivo e a complexidade.

As teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Arquitetura contribuem para as discussões ao longo da pesquisa. A produção científica publicada em artigos, dossiês e livros desde 2020, após o início da pandemia de COVID-19, cujos resultados apresento a seguir, também colabora para a formulação desta pesquisa.

3.6 O que dizem as publicações científicas sobre a Educação na cidade

As publicações científicas em forma de artigos, dossiês e coletâneas cujas temáticas são voltadas para a educação na cidade foram quantificadas, categorizadas e analisadas em dois movimentos analíticos. Primeiramente, busquei artigos científicos vinculados ao Portal de Periódicos da CAPES, combinando diferentes descritores. Em uma janela temporal de cinco anos, foram encontradas 138 publicações (Tabela 7), originárias de seis diferentes países. Os temas incluem políticas públicas, relações pedagógicas tomando a cidade como território educativo e apresentação de práticas educativas no espaço da cidade. Alguns artigos foram selecionados para contribuir teoricamente com a escrita dos capítulos da tese.

Foi preciso uma análise dos títulos dos artigos para descartar as obras em que a palavra “cidade” foi utilizada apenas como indicação de localidade. Os resultados quantitativos foram divididos por áreas de conhecimento e são apresentados na Tabela 7, a seguir.

Tabela 7 - Artigos científicos vinculados ao Portal de Periódicos da CAPES

Dados de revisão de literatura			
Fonte da Pesquisa:	Portal de Periódicos da Capes	Data do levantamento:	15/02/2023
Descritor:	"Cidade Educadora" e Variantes	Recorte Temporal:	2019 - 2023
Descritores		Total de Artigos Científicos	
“Cidade(s) Educadora(s)”		70	
“Território(s) Educativo(s)”		61	
“Cidade(s) Educativa(s)”		06	
“Cidade Aberta”		00	
“Cidade(s) Que Educa(m)”		01	
Quantitativo parcial		138	
Quantitativo Encontrado		138	

Fonte: Portal de Periódicos da CAPES

O segundo movimento em busca das contribuições científicas foi a análise das publicações vinculadas à Cátedra UNESCO UniTwin¹³ - A cidade que educa e transforma. Desta, fazem parte a Unisinos e mais 11 instituições de ensino superior do Brasil, de Guiné-Bissau e de Portugal. Escolhi a Cátedra devido ao vínculo institucional da Unisinos, firmado em 2023. Tal rede de conhecimento objetiva investigar e refletir sobre as práticas baseadas em modelos de governança inspirados no conceito de Cidades Educadoras e suas respostas aos problemas emergentes da sociedade (UNESCO, 2023).

O material foi consultado no *site* oficial da Cátedra e está dividido em periódicos, livros, capítulos, *e-books* e dossiês. Os resumos de todos os textos foram analisados e separados em seis grupos, de acordo com a compatibilidade temática (Apêndice C). Os grupos temáticos são os seguintes:

- a) textos que discutem teorias, políticas, princípios e conceitos em defesa da Cidade Educadora democrática, em oposição à lógica capitalista e mercadológica;
- b) textos que abordam ações afirmativas de raça ou de gênero em locais/comunidades específicas;
- c) textos que apresentam práticas em espaços educativos intencionais da cidade e marcas urbanas reconhecidas;
- d) textos que discutem conceitos de território e da Educação Ambiental a partir dos Estudos Urbanos;
- e) textos que discutem cultura, saúde e bem-estar no território da cidade;
- f) textos que relacionam teorias pedagógicas e estudos sobre o currículo com a cidade.

As publicações que apresentam aproximação da proposta que desenvolvi – as formas de ver e educar na cidade –, bem como aquelas que abordam conceitos pedagógicos e suas relações com a cidade, foram selecionadas para contribuir teoricamente nesta tese, sobretudo, na problematização, justificativas e formulação da questão de pesquisa.

A revisão de literatura permitiu-me estabelecer algumas relações; por exemplo, a forma predominante de tomar a cidade na Educação, presente nas pesquisas que compõem a revisão de literatura, é a cidade como um espaço que deve ser moldado para promover a educação e o estudo. Sendo assim, busco aproximações e engendramentos entre Educação e cidade, apresentando outras possíveis relações entre as contribuições de autores que ajudam a pensar sobre a Educação, a cidade e as formas de uma Cidade Aberta.

¹³ A Cátedra foi aprovada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), cujas ações estão a cargo da Rede Internacional Cidade que Educa e Transforma (RICET).



4 A EDUCAÇÃO, A CIDADE E AS FORMAS PARA UMA CIDADE ABERTA

O inferno dos vivos não é algo que será; se existe, é aquele que já está aqui, o inferno no qual vivemos todos os dias, que formamos estando juntos. Existem duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço (Calvino, 1990, p. 150).

A epígrafe acima é a conclusão do argumento de Marco Polo sobre as ameaçadoras cidades infernais que assombram os pesadelos de Kublai Khan, ambos personagens da ficção de Ítalo Calvino. Como também se trata do parágrafo final de *As cidades invisíveis*, o excerto sintetiza alguns pensamentos sobre cidades que considero importantes e entendo como algo que vem ao encontro da discussão proposta aqui. O primeiro é sobre o fato de que, muitas vezes, as coisas pelas quais passamos, as formamos quando estamos juntos; o segundo é que precisamos reconhecer as potencialidades da cidade para criar possibilidades, abrir espaços.

Neste capítulo, minha intenção é dar mais um passo na defesa da importância de tomar a cidade como objeto de estudos na Educação Básica. Desta vez, apresento argumentos tendo como base autores que ajudam a pensar a Educação, em três momentos. No Capítulo 3, apresentei os processos, as escolhas e os resultados da revisão de literatura, com as respectivas contribuições para a pesquisa. Neste capítulo, retomo algumas das pesquisas encontradas na revisão, para, junto com outros autores, compor a discussão sobre a temática da educação na cidade.

Primeiramente, apresento um retrospecto da Educação envolvendo a cidade, de Platão até os entendimentos atuais encontrados na revisão de literatura. Depois, argumento em prol da importância do exercício de análise crítica dos territórios, fazendo um contraponto com o conceito de Cidade Educadora. Finalizo descrevendo as bases teóricas utilizadas em laboratório para tensionar os espaços da cidade, com argumentações sobre as formas de uma Cidade Aberta, de Sennett.

4.1 A Educação na cidade: abrindo caminhos para as escolhas da pesquisa

Educar na cidade ou com a cidade não é um tema novo; é uma ação que, na história ocidental, tem seus registros desde a Grécia Antiga, onde o ambiente urbano era o local de encontro para o exercício do pensamento e o próprio objeto de reflexões no campo filosófico. Platão apresenta uma concepção de cidade ideal, e, segundo ele, “assim como a cidade, a

alma obtém sua plenitude através da relação harmônica entre as partes que integram o todo” (Platão, 2017, p. 273). Sócrates, em 380 a.C., por meio do debate sobre a imortalidade da alma e das discussões sobre questões políticas, sociais e educacionais, já defendia a concepção de cidade com uma administração democrática, livre de anarquias e interesses particulares (Platão, 2017).

A cidade como ambiente para a realização de práticas educativas é uma questão antiga. Edgar Faure, em 1973, postulou seu modelo de cidade educativa com base na definição do filósofo Plutarco¹⁴, que afirmava ser a cidade o melhor instrutor, e não a escola. Outro exemplo do ambiente urbano tomado como educativo é o de Frago e Escolano (1995), ao apontarem as abordagens da arquitetura como currículo escolar no início do séc. XX. Os autores evidenciam que “[...] um espaço escolar era um cenário planejado a partir de pressupostos exclusivamente formais no qual se situam os atores que intervêm no processo de ensino e aprendizagem para executar um repertório de ações” (Frago; Escolano, 1995, p. 28).

Nesse contexto, a cidade não era tomada por si mesma em um programa onde são discutidas as suas materialidades e valores, a exemplo da Grécia Antiga, mas como um campo onde os atores da escola buscam subsídios para significar os conteúdos das aulas. De acordo com os pesquisadores, no final do séc. XIX e início do séc. XX:

[...] os arquivos do Museu Pedagógico Nacional de Madrid apontam que a escola propriamente dita, ou seja, a sala de aula, deve apenas representar para a criança o que representa o gabinete para o naturalista, o geógrafo, o historiador, um lugar de repouso onde firmar, ordenar e construir as ideias e dados recolhidos no campo, no museu, na fábrica, na sociedade e no meio de vida (Frago; Escolano, 1995, p.29).

A perspectiva do espaço urbano como ambiente de estudos, onde os professores buscam desenvolver práticas, experimentos e pesquisas, ainda se faz presente em estudos recentes, como apontou a revisão de literatura. Por exemplo, Fraga (2018) e Evangelista (2020) demonstram que a Educação Básica habita as cidades, em atividades em torno de temas como a reciclagem de resíduos sólidos, o exercício da cidadania, o direito ao brincar, a valorização patrimonial e a conservação ambiental. Já o ensino pela pesquisa e ações de extensão buscam respostas para os problemas do mundo em âmbito local. Pesquisas indicam que os professores, em sua maioria, realizam práticas extensivas ligadas a questões comunitárias e sociais de forma interdisciplinar e transversal, pois tais práticas emergem das diferentes áreas de formação dos professores (Cunha, 2016).

¹⁴ Plutarco foi um filósofo grego que produziu uma coleção extensa e variada de ensaios e tratados sobre uma ampla gama de tópicos, incluindo ética, filosofia, religião, educação e literatura. Entre os ensaios notáveis, estão “Sobre a educação das crianças” e “Como controlar a raiva”.

Na perspectiva de uma cidade como ambiente promotor da educação, temos o movimento das Cidades Educadoras, elaborado em 1990, no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Barcelona. De acordo com a Carta das Cidades Educadoras, “a educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade” (Aice, 2022, p. 2). Esse conceito é bastante disseminado no Brasil, e diversos órgãos e instituições dele fazem uso, ressaltando diferentes especificidades, por exemplo: o Ministério da Educação define que a Cidade Educadora deve fazer “a integração da oferta de atividades sociais e culturais para potencializar sua capacidade educativa formal e informalmente” (Brasil, 2022).

Na mesma linha, o Centro de Referência em Educação Integral¹⁵ tem o entendimento de que a concepção de Cidade Educadora é aquela em que seus “diferentes espaços, tempos e atores são compreendidos como agentes pedagógicos que assumem uma intencionalidade educativa” (CREI, 2023, p. 1). Conforme foi verificado na revisão de literatura, a Cátedra Unesco UniTwin também pesquisa as relações entre a Educação e a cidade sob a mesma perspectiva, na busca por intencionalidades pedagógicas existentes na cidade e em uma defesa da constituição de uma cidade que educa.

Para ilustrar a perspectiva de uma cidade a ser moldada para tornar-se educativa, Gadotti e Padilha (2004, p. 139) explica que “a cidade educadora pode ser pensada como um complexo educacional popular, cuja ideia é a de transformação de todos os espaços e equipamentos em um local de educação inclusiva, de formação permanente e de humanização das relações sociais”. Moll (2012), uma das estudiosas mais citadas nas pesquisas sobre educação e cidade, propõe uma

[...] educação integral pautada e associada à interação da escola com os territórios onde a **Cidade Educadora deve proporcionar espaços formais ou não formais** com o potencial de transformar pensamentos, realidades e vidas, otimizando o que já existe e inovando para oferecer mais e melhores oportunidades de aprendizagem (Moll, 2012, p. 452, grifos meus).

A extensa maioria das pesquisas relacionadas à educação na cidade vai em busca de boas práticas educativas existentes na cidade ou defende a constituição de espaços educativos nos territórios. Tais ações visam ao resgate das relações interpessoais, ao desenvolvimento da criticidade da população e ao incentivo à participação na organização de uma cultura democrática. No entanto, alcançar tais objetivos passa pela elaboração de políticas públicas

¹⁵ O programa é uma iniciativa de organizações governamentais e não governamentais de diversas regiões brasileiras e, desde 2013, promove a pesquisa, o desenvolvimento metodológico, o aprimoramento e a difusão gratuita de referências, estratégias e instrumentos que contribuam para o fortalecimento da agenda de Educação Integral no Brasil.

efetivas; pela valorização de diferentes saberes, culturas e identidades existentes na cidade; pela sensibilização docente por meio da formação continuada; e pela criação de redes entre órgãos formais e não formais de educação (Führ; Canci, 2022). Portanto, a intencionalidade pedagógica e a responsabilidade pela construção de novos sentidos e significados para os espaços públicos são atribuídas, na maioria das vezes, à cidade, aos seus gestores e às organizações não governamentais que promovem ações educativas não formais.

O conceito de Cidade Educadora torna-se predominante, de tal forma que as discussões sobre educação e cidade, no Brasil, são feitas sempre em torno do referido conceito. São as cidades que educam. Dessa maneira, o campo de luta predominante permanece sendo o das políticas públicas, e as soluções são propostas por meio do planejamento urbano e da intervenção política para que a cidade seja educativa para as pessoas. Sobre essa forma de abordar o problema, faço algumas considerações sobre a produção de uma educação voltada à ampliação da capacidade crítica do cidadão.

4.2 A importância da análise crítica dos territórios por parte do cidadão

Em primeira análise, apresento alguns argumentos para pensar sobre os espaços públicos que geralmente são preferidos para a realização de ações educativas. Ao discutirem as tendências para a realização de revitalização e requalificação de espaços públicos, pesquisadores concluem que, nesses espaços, são “reforçadas as tendências do planejamento estratégico contemporâneo, onde é visível o alastramento do idêntico, no tocante às subjetividades de um mundo em rede que favorecem enunciações massivas de sentido” (Paese; Perseu; Mariano, 2022, p. 403). Nos espaços públicos, há o imbricamento da economia e de uma realidade capitalista e neoliberal fabricada pelo poder público ou pelas empresas privadas às quais esses espaços são concedidos.

Sobre a fragmentação e a hierarquização de produção urbana em face de um desenvolvimento geográfico desigual por meio de tendências simultâneas de homogeneização, Soja (1993) chama atenção para as semelhanças entre tal processo e o discurso de Foucault sobre as heterotopias e as associações instrumentais do espaço, do conhecimento e do poder. Lugares heterotópicos, conforme Foucault (1986)¹⁶, são aqueles

¹⁶ Um texto intitulado “Des Espaces Autres”, publicado pela revista francesa *Architecture/Mouvement/Continuité* em outubro de 1984, havia servido de base para uma palestra proferida por Michel Foucault em março de 1967. Embora não tenha sido revisado para publicação pelo autor e, portanto, não faça parte do corpus oficial de sua obra, o manuscrito foi lançado em domínio público

que: 1 - existem em qualquer sociedade e são capazes de justapor vários usos, inicialmente incompatíveis, em um único lugar real; 2 - rompem com as questões temporais, como, por exemplo, os museus e bibliotecas; 3 não têm livre acesso e sempre pressupõem um sistema de abertura e fechamento que os isola e os torna penetráveis; 4 - têm o papel de criar um espaço que seja tão perfeito, tão meticuloso, tão bem organizado, enquanto o restante ao redor é mal construído e confuso.

Foucault (1984) diz que os espaços heterotópicos são relacionais, locais que revelam paradoxos. Segundo o autor, “têm a curiosa propriedade de estar em relação com todos os outros sítios, mas de modo a suspeitar, neutralizar ou inverter o conjunto de relações existentes ao seu redor” (Foucault, 1984, p. 249). As formas urbanas e arquitetônicas, para Foucault, só poderiam produzir efeitos positivos quando as intencionalidades coincidirem com a prática real das pessoas no exercício de sua liberdade (Foucault, 1984). Michel Foucault traz a dissonância entre o vivido e o construído, posteriormente abordada por Richard Sennett, além de entender que as formas dos espaços públicos produzem subjetividades.

Partindo do pressuposto de que os espaços são produzidos com intencionalidades específicas de regulação de comportamentos e subjetividades, penso que as ações educativas devem ter intencionalidade crítica, e não contemplativa, uma intencionalidade formativa que parte do professor, com o intuito de verificar as “contradições que deveriam ser analiticamente e dialeticamente ‘reveladas’ para nos permitir ver o que se esconde por trás do véu espacial” (Soja, 1993, p. 65). As praças, as orlas atualmente urbanizadas e os parques são espaços, em uma perspectiva dialética e marxista, “[...] conflitivos e dialetizados, onde se realiza a reprodução das relações de produção, com suas contradições múltiplas”. (Lefebvre, 2016). Sendo assim, torna-se importante refletir sobre a intencionalidade educativa, tendo em mente, por exemplo, os estudos sobre Foucault:

Michel Foucault nos interpela no sentido de que somos responsáveis, sempre onde estamos, pela produção e reprodução ou pelo questionamento e inflexão das figuras do saber, das relações de poder, das práticas e das estratégias que constituem espaços de exclusão, de segregação, de censura, de interdição, de reclusão, de silenciamento, que fazem parte da maquinaria social que sustentamos. Refletir, portanto, sobre onde estamos, onde nos situamos, quais espaços que constituímos e que nos constituem, que segmentação espacial atualizamos em cada uma de nossas ações, tem uma relevância política e ética. (Junior et al, 2011, p. 12).

para uma exposição em Berlim, pouco antes da morte de Foucault. Traduzido do francês por Jay Miskowic.

Refletir sobre os espaços que constituímos e que nos constituem contribui para melhor reivindicarmos projetos e planos para uma cidade educadora, pois a constituição de espaços urbanos dotados de intencionalidades para educar é recorrente nas discussões sobre a educação na cidade. Municípios produzem espaços urbanos criteriosos e realizam ações educativas em comunidades e bairros pontuais, em busca de certificação de “Cidade Educadora”. A revisão de literatura evidencia que as escolas recorrem a esses espaços previamente organizados para desenvolver suas ações educativas, e veremos mais adiante que a produção de dados no LABDOC - Cidade de Charqueadas também aponta o desenvolvimento de ações educativas em locais produzidos pela gestão pública. Mas que forças regem esses lugares públicos? Que ensinamentos proporcionam sempre esses mesmos lugares apontados como educativos? Com que discernimento crítico os alunos analisam os locais apresentados como educativos? Por fim, que concepção de cidadania se constitui ao visitarmos esses espaços?

Diversos autores da área da ciência dos Estudos Urbanos dedicaram-se a evidenciar e compreender os efeitos do capitalismo e do neoliberalismo¹⁷ nos espaços urbanos e nas relações sociais (Lefebvre, 2016; Soja, 1993; Milton, Santos, 2024; Apple, 2017; Klein, 2021; Sassen, 2024; Sposito, 2020). Por exemplo, Lefebvre (2016) concentrou sua atenção nos traços característicos do capitalismo modernizado, que se consolidaram na virada do século, no que ele chamou de sociedade burocrática de consumo controlado, coreografada pelo Estado capitalista. Segundo Soja (1993, p. 64), para melhor entender os efeitos do capitalismo, Lefebvre evidenciou essencialmente, em suas reflexões, “[...] um planejamento espacial instrumentalizado que penetrou cada vez mais nas práticas recorrentes na vida cotidiana”.

Milton Santos (2024), em *O espaço do cidadão*, apresenta, como uma ideia a explorar, a de que a atividade econômica e a herança social distribuem os homens desigualmente no espaço, fazendo com que certas noções consagradas, como as de rede urbana e de sistema de cidades, não tenham validade para a maioria das pessoas, pois “o seu acesso efetivo aos bens e serviços, distribuídos conforme a hierarquia urbana, depende do seu lugar socioeconômico e também do seu lugar geográfico” (Milton, Santos, 2024, p. 11). Apple (2017, p. 21) corrobora a ideia de tais autores, dizendo que “o neoliberalismo abre

¹⁷Esses conceitos – capitalismo, liberalismo e neoliberalismo, entre outros –, embora inter-relacionados, têm nuances e variações que os distinguem em prática e teoria. São conceitos que colocam ênfase no indivíduo, no mercado livre, no estímulo à concorrência, à propriedade privada e à privatização. A partir do entendimento da similaridade das terminações e das afinidades no campo de luta, optei por respeitar os termos adotados pelos autores para manter a integridade dos excertos.

espaço para certas identidades e fecha para outras, dando às pessoas uma única opção de quem elas são: consumidoras". Para exemplificar o engendramento de tais forças econômicas nas pautas urbanas e educacionais, apresento alguns argumentos tendo em conta dois temas: a cidadania e os Planos Diretores de Desenvolvimento Urbano.

O Plano Diretor é a lei municipal que faz o ordenamento de usos dos espaços e deve ser elaborado mediante participação popular em audiências públicas, nas cidades com mais de 20 mil habitantes. Sobre as articulações governamentais para discutir e aprovar Planos Diretores no Brasil, Milton Santos (2024, p. 159) argumenta que “[...] nada é mais difícil ao comum dos mortais que poder consultar ou mesmo ver as informações que serviram de fundamento à redação de um texto que depois será apresentado como projeto ou plano” (Santos, Milton, 2024, p. 159). O geógrafo traz uma série de questões para o debate e pergunta:

Em que medida um espaço que nós mesmos construímos e que nos contém como coisas é um instrumento de agravação das condições criadas pelo mercado? Em que medida a organização do espaço é mais uma dessas organizações que conduzem a um processo de alienação? O espaço também contribui para o processo de socialização invertida a que agora assistimos e é utilizado como instrumento de política cognitiva, por meio da manipulação do significado, um marketing territorial que também é criador de anomia (Santos, 2024, p. 80).

O desconhecimento de direitos e a incompreensão de questões urbanas apresentadas de forma compartimentada, codificada e específica geram um abismo entre o cidadão e o governo durante a tramitação de propostas e planos urbanos, fazendo com que as pessoas se sintam incapazes de compreender, de duvidar do que pensam ser melhor para si. Sobre a anomia social ou o estado da sociedade em que desaparecem os padrões normativos de conduta e de crença, Apple (2017) afirma que essa dissociação da sensibilidade pode ser causada de propósito. O autor pensa que, em épocas de egoísmos e conservadorismos, se torna estratégico “não considerar um grupo de pessoas oprimidas que tem uma longa história de lutas por justiça social, mas considerar uma comunidade como alguém que escolhe mercadorias e serviços” (Apple, 2017, p. 21).

Ao discutirem sobre educação democrática, Laval e Vergne (2023) salientam que a dimensão jurídica das relações sociais estão pouco presentes na educação na França; a questão jurídica e política do direito de propriedade, por exemplo, não é objeto de um estudo acadêmico em seu caráter fundamental. Torna-se importante entender as forças que regem os instrumentos de planejamento e seus consequentes impactos na vida social, uma vez que “a

ciência social não impõe o fatalismo dos destinos quando mostra suficientemente os efeitos das atividades sociais sobre as situações sociais" (Laval; Vergne, 2023, p. 52).

As características do espaço influenciam o desenvolvimento social; como diz Soja (1993, p. 79), “entender o modo como a reestruturação espacial esconde as consequências de nós é a chave para dar sentido político e teórico à economia política mutável do mundo contemporâneo”. Como Laval e Vergne (2023, p. 56) concluem, “a ciência social deve dar a cada um de nós, os meios para compreender, julgar e transformar a organização da sociedade”. Sobre promover ações educativas para formar o cidadão crítico e conhecedor de seus direitos, sempre atento às ferramentas que regulam o território, Milton Santos afirma que

Falta o discurso coerente da cidade, pois o discurso incoerente, fragmentado e analiticamente indigente já existe. Os próprios intelectuais ainda buscam as variáveis adequadas para escrever essa pedagogia do urbano que codifique e difunda, em termos didáticos e de maneira simples, o emaranhado de situações em relações com que o mundo da cidade transforma um homem urbano em instrumento de trabalho, e não mais um sujeito. Entretanto, todos os dados estão praticamente em nossas mãos para tentar reverter a situação (Milton, Santos, 2024, p. 161).

Partindo da ideia de uma condução rigorosa da educação, no sentido de colidir com os interesses dominantes de uma sociedade desigual (Milton, Santos, 2024; Laval, Vergne, 2023), também podemos pensar no conceito de cidadania. Temáticas urbanas e sociais relativas ao território e à cidadania são trabalhadas na Educação Básica, visto que a formação do cidadão é um dos objetivos da educação brasileira. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Educação Básica prevê três objetivos: garantir o pleno desenvolvimento do indivíduo, prepará-lo para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o mercado de trabalho (Brasil, 1996).

O conceito de cidadania é discutido em muitas áreas das Ciências Humanas e Sociais, e não tenho como objetivo trabalhar com um conceito único, mas entendendo que, conforme Apple (2017, p. 173), cidadania “pode ter um significado deslizante que pode ser usado tanto para os interesses neoliberais quanto por tendências mais progressistas”. Segundo o autor, a categoria de cidadania serve como uma arma discursiva contra as noções rivais de cliente, ou freguês, com papel importantíssimo na linguagem do neoliberalismo. O autor esclarece, ainda, que “os próprios grupos hegemônicos estão constantemente tentando ganhar novamente o sentido de conceitos chave e reocupar o terreno de políticas educacionais e seus significados, portanto, a educação permanece sendo um local de luta” (Apple, 2017, p. 173).

A cidadania, sem dúvidas, aprende-se, e é assim que ela se torna um estado de espírito enraizado na cultura. Marshall e Bottomore (2023) já reconheciam, no interior das

democracias modernas, a existência de tensão entre o princípio da igualdade implícito no conceito de cidadania e a desigualdade inerente ao sistema capitalista e à sociedade de classe. É no território como ele atualmente é que a cidadania se dá de forma incompleta. “Mudanças de uso e na gestão do território se impõem, se quisermos criar um novo tipo de cidadania, uma cidadania que se nos ofereça como respeito à cultura e como busca da liberdade” (Milton, Santos, 2024, p. 18).

Berth (2023) traz a ideia de que a cidade em si é constituída de privilégios produzidos pelas dinâmicas e articulações das opressões que sustentam a sociedade; assim, pode-se definir cidadania como um status de pertencimento a uma coletividade que se qualifica pelo exercício dos direitos e pelo cumprimento de deveres. Dessa forma, a percepção da ausência do direito de ir e vir dos grupos minoritários é comprometida pela superficialidade com que somos ensinados a ver e sentir as cidades. A autora entende que, infelizmente, “[...] esse é um dos resultados de uma educação que não estimula a cidadania por meio do conhecimento e leitura dos espaços urbanos” (Berth, 2023, 159). Ela sugere que

podemos realizar um trabalho de empoderamento que é processual e leva tempo significativo, pela delicada articulação que deve se dar entre individual e coletivo. É nas cidades que a aplicação deve ser alimentada, convertida na articulação entre cidadania e cidade. Este talvez seja o principal caminho para o trabalho de empoderamento, pensar na simbiose entre cidade e cidadania (Berth, 2023, p. 255).

Abordo as temáticas dos Planos Diretores e da cidadania para reforçar a importância de diminuir a dissonância entre o vivido e o construído, por meio de uma formação crítica sobre o lugar onde se vive. Ressaltar que uma cidade seja transformada em educadora, que sejam promovidas políticas públicas na perspectiva de construção de um espaço educador, cidadão, democrático e solidário, é importante, mas não parece ser suficiente em uma sociedade onde as questões ambientais, territoriais e de produção de bens e serviços são conduzidas apenas com base em interesses econômicos, competitivos e do capital. A urbanista Ermínia Maricato resume a relação entre cidadania, planejamento, ou a falta dele, e o neoliberalismo, afirmando que a forma de gestão contemporânea

[...] é funcional para as relações políticas arcaicas, para o mercado imobiliário restrito, especulativo, para aplicação arbitrária da lei, de acordo com a relação de favor. Dependendo do ponto de vista, no entanto, esta forma é muito disfuncional para a sustentabilidade ambiental, para as relações democráticas e mais igualitárias, para a qualidade de vida urbana para ampliação da cidadania. A segregação territorial e todos os corolários que acompanham a falta de saneamento ambiental,

risco de desmoronamento, risco de enchente, violência, estão a ela vinculados (Maricato, 2023, p. 123).

No entanto, há algumas concepções que avançam em relação ao exposto. Por exemplo, Donato Silva & Márcio Santos (2021, p. 1136) apresentam uma distinção conceitual sobre cidades: “todas as cidades acabam por se constituir em um espaço educativo, e as Cidades Educadoras, por sua vez, são cidades que intencionalmente se definem como tal e implantam medidas e projetos para atingir tal objetivo”. Desta forma, podemos considerar as cidades como espaços educativos em potencial, cabe constituirmos uma docência com um olhar crítico e analítico sobre a cidade, conhecer, abrir espaços e definir a sua intencionalidade educativa em relação à cidade à sua volta. Nesse sentido, Rodrigo Silva (2023) apresenta o conceito de pedagogicidades como alternativa para uma pedagogia ancorada na pluralidade dos territórios e dos atores que os frequentam e constroem, em um contexto de metamorfose do mundo, voltado para a plenitude da vida. Conforme o referido autor,

Em nossa proposta conceitual, o termo “cidade educadora” não deve ser interpretado apenas no sentido de reconhecer potenciais aprendizagens dispersas no tecido urbano ou como instrumento para intervenções pedagógicas em contextos urbanos empobrecidos, mas, em perspectiva ampliada e crítica, dotar de intencionalidades novas a esse fecundo encontro entre a escola e a cidade, entre educação e territórios (Rodrigo, Silva, 2023, p. 29-30).

Essa perspectiva ampliada e crítica do mundo sobre as transformações ocorridas no território – muitas vezes com predomínio de visões mercantis – coloca a cidade como um promissor objeto de estudo para o desenvolvimento ético, crítico e humano. Lefebvre (2016, p. 86), referindo-se à cidade, diz que, “atravessa[ndo] tantas vicissitudes e metamorfoses, desde seus núcleos arcaicos que seguiram de perto a aldeia, essa forma social admirável, essa obra por excelência da práxis e da civilização, se desfaz e se refaz sob nossos olhos”. Mais do que qualquer outro objeto, a cidade tem um caráter de totalidade altamente complexo, com potencial para a pesquisa, o qual “[...] se descobre pouco a pouco, [e] que só se esgotará lentamente e mesmo nunca, talvez” (Lefebvre, 2016, p. 121).

As cidades são modificadas por crises econômicas, catástrofes ecológicas, uso de materiais diferentes e inovadores, assimilação de novos estilos de vida e, principalmente, pela industrialização, pela adoção de áreas verdes e, por que não, pela chegada de epidemias (Marandola Jr; Holzer; Oliveira, 2014). Em *Metamorfoses do espaço habitado*, Milton Santos explica que, do global ao regional, as porções do território ocupadas pelo homem vão

mudando desigualmente de natureza e de composição, exigindo novas definições metodológicas de estudo (Santos, 2014). Segundo o geógrafo, “[...] o fenômeno se agrava, na medida em que o uso do solo se torna especulativo e a determinação do seu valor vem de uma luta sem trégua entre os diversos tipos de capital que ocupam a cidade e o campo” (Milton, Santos, 2014, p. 48).

Os argumentos do geógrafo brasileiro sobre as metamorfoses desiguais do mundo apresentam-se mais atuais do que nunca diante das inundações que ocorreram no Rio Grande do Sul em maio de 2024. Bairros, comunidades e até mesmo cidades inteiras ocuparam forçosamente outros espaços e tiveram suas fronteiras redesenhadas de maneira temporária ou definitiva. Cabe aqui a sabedoria de Krenak (2022, p. 47) ao dizer que “os desastres ecológicos não nos ensinam nada, só a correr ou se esconder”. Em termos de urbanidade, estamos resgatando somente alguns conhecimentos já adquiridos para reconstruir as nossas cidades, respeitando as margens dos rios e suas matas ciliares, permeando a terra, mas ignorando outras premissas importantes, como a alocação de pessoas perto dos serviços urbanos, a viabilidade do sustento econômico e a preservação da cultura local.

Encaminho o fechamento do presente subcapítulo ressaltando a necessidade de novas alternativas metodológicas de estudos e enfrentamentos dos problemas da cidade apontados por autores como Lefebvre (2016), Milton Santos (2014) e Rodrigo Silva (2023). No segundo capítulo, partindo dos Estudos Urbanos, mostro a importância do desenvolvimento da observação e da criticidade por parte das pessoas envolvidas na concepção de espaços urbanos. Entendo que o desenvolvimento de uma postura observadora e crítica deve estender-se aos cidadãos, sendo importante a participação das pessoas nos processos de configuração urbana, e aponto a dissonância entre essa perspectiva e as características encontradas nas ações educativas que compõem o capítulo de revisão de literatura, com esforços dedicados prioritariamente às políticas públicas e à construção de espaços educativos por parte das gestões públicas.

Retomo os argumentos expostos neste capítulo: 1 - mesmo considerando uma cidade com certificação de educadora, educar tendo a cidade como uma extensão da escola, sem acompanhamento de um discernimento ético e crítico, pode não se coadunar com uma educação desenvolvedora de habilidades, valores e conhecimentos que contribuam para a concretização dos direitos urbanos do cidadão; 2 - as representações urbanas em mapas, leis e planos também devem ser estudadas pela população em geral, pois as legislações urbanas são atravessadas por intensas e diferenciadas relações de poder; e 3 - não podemos escolher um espaço urbano para o exercício da cidadania apenas com a justificativa de que é público ou

educativo, porque a cidadania é um conceito deslizando, e as subjetividades produzidas nessas relações de poder podem não servir aos interesses de uma educação que visa a um mundo igualitário, inclusivo e justo. A constituição e o exercício da cidadania para viver e habitar o urbano são atividades diárias que os cidadãos precisam assumir em cada lugar que escolherem para fazer sua morada de pertencimento.

Dados todos os argumentos e considerações, tomo como direcionada a mim a pergunta que a jornalista Jane Jacobs fez para o sociólogo e urbanista Richard Sennett ao tentar entender as relações entre o modo de vida e o lugar físico: “Mas o que você faria?” (Sennett, 2018, p.107). Minha hipótese foi investir na busca de possibilidades por meio da formação docente para que o professor amplie o seu olhar para a cidade e reconheça as relações existentes entre o espaço construído e o modo de vida. Como? Em um laboratório de docências contemporâneas, com foco nas práticas educativas na cidade, que possibilite definir, identificar e tensionar o território com a ajuda de conceitos dos Estudos Urbanos, sobretudo, com os princípios de uma Cidade Aberta, com os quais estabeleço aproximações no próximo subcapítulo.

4.3 As formas de uma Cidade Aberta e a Educação

A forma como Richard Sennett produz conhecimento concentra-se no relato de experiências e na análise de histórias de vida; ao interagir com as pessoas, ele busca entender como se tornam competentes em realizar suas próprias experiências. Em *Construir e habitar: ética para uma cidade aberta*, as formas de uma Cidade Aberta são apresentadas do ponto de vista do Sr. Sudhir, um vendedor de produtos ilegais de Nehru Place, área comercial formada em um estacionamento subterrâneo localizado no sudeste de Delhi, na Índia. Após apresentar as formas para uma Cidade Aberta, o autor supõe que o Sr. Sudhir tem todas as características de um urbanista competente e, ao conceber uma cidade, imprime tais características ao espaço construído. O autor supõe:

Imagine que o Sr. Sudhir tivesse, milagrosamente, o poder de conceber uma cidade. Ele já adquiriu habilidades do habitar que não são ensinadas nas universidades: é perfeitamente safo na vida urbana; é capaz de se orientar em ambientes desconhecidos; sabe muito bem lidar com estranhos; é um migrante que aprendeu as lições do deslocamento. Sua vida se abriu. Agora, bebericando o chá junto à caixa de papelão que lhe serve de balcão, ele contempla conferir a essas lições de vida uma forma física (Sennett, 2018, p.233).

Para Sennett (2018), um urbanita competente é aquela pessoa considerada um “safo de rua” na vida urbana, no sentido de ser experiente para enfrentar as complexidades do espaço urbano. O safo de rua é capaz de orientar-se em ambientes desconhecidos, já que sabe reconhecer os aspectos genéricos e universais da cidade. Sabe muito bem lidar com estranhos, pois acolhe, se coloca no lugar do outro e respeita as diversidades. Por fim, é um migrante que respeita os costumes e culturas de um lugar novo. No entanto, as formas para uma Cidade Aberta podem possibilitar aprendizados que vão além das características do urbanita competente descrito pelo autor. Por isso, apresento a seguir as formas de uma Cidade Aberta, buscando estabelecer um diálogo com autores estudados para pensar a Educação.

As cinco formas para uma Cidade Aberta de Sennett (2018): (1) estímulo a atividades síncronas; (2) marcadores monumentais e urbanos; (3) porosidade; (4) incompletude; e (5) multiplicidade, planejamento de sementeira. Elas foram propostas pelo autor no referido livro em uma abordagem dirigida aos urbanistas e com o intuito de refletir sobre o planejamento de cidades. Nesta pesquisa, as formas para uma Cidade Aberta servem para debater sobre os espaços da cidade e pensar em possibilidades educativas em um laboratório de docências com professoras da Educação Básica.

Explicando de outra maneira, tomando-se as formas para uma Cidade Aberta para pensar possibilidades na Educação Básica, foi possível desenvolver propostas educativas que estimulam e desenvolvem o olhar crítico, analítico, sobre a vida das pessoas que habitam o território, além de promover uma educação mais conectada com a cidade e vice-versa. Com este subcapítulo, procuro refletir sobre as possibilidades educativas passíveis de ser produzidas a partir das formas de uma Cidade Aberta. Em busca de possibilidades, procuro descrever cada um desses conceitos urbanos, estabelecendo relações com a Educação.

4.3.1 Estímulo às atividades síncronas

Para pensar sobre sincronicidade na cidade, é preciso entender o espaço urbano como local onde as pessoas vivenciam e experimentam sensações diferentes em tempos distintos, pois tanto a diversidade do público quanto a sincronicidade de suas atividades fazem parte da natureza dos espaços urbanos. Um livro que aborda atividades síncronas no espaço urbano é *Cidade para pessoas*, do arquiteto e urbanista Jan Gehl, publicado em 2013. O autor é referência do urbanismo moderno, com intervenções urbanas e produção de dados para elencar características de uma cidade viva, segura, sustentável e voltada para o conforto dos

pedestres. Segundo Gehl (2013), a vida na cidade é uma questão de números e tempo, quantidade de tempo e qualidade do tempo.

Para Gehl (2013), os estudos científicos que buscam o incentivo do movimento e da permanência nos espaços da cidade têm quatro objetivos-chave: cidades com vitalidade, segurança, sustentabilidade e saúde. O cálculo tanto do número quanto do tempo é uma ferramenta de planejamento necessária para estimular a vida na cidade. Além de buscarem entender quais as características urbanas que estimulam as pessoas a vivenciarem e permanecerem em determinados espaços, os estudos científicos sobre as cidades têm em conta o comportamento, os sentidos e as características biológicas dos seres humanos, para constituir lugares mais atrativos e estimulantes.

O ser humano, com suas características, sua cultura, seus instintos, desejos, sentimentos, emoções, fragilidades e forças, é sempre lembrado nos estudos científicos sobre a cidade. Gehl (2013) defende que o natural ponto de partida do trabalho de projetar cidades para as pessoas são os sentidos humanos, já que fornecem a base biológica das atividades, do comportamento e da comunicação no espaço urbano. Então, o tempo a ser considerado nos Estudos Urbanos é o do ser humano ao realizar suas atividades – tempo no sentido de permanência e tempo no sentido de velocidade.

De acordo com Gehl (2013), em uma cidade boa para vivenciar, é fundamental que existam oportunidades para três atividades humanas básicas: ver, ouvir e falar, sendo que tais atividades podem ser classificadas em necessárias, opcionais e sociais. Seus estudos demonstram que, quando a velocidade nas áreas urbanas aumenta de cinco para 60 quilômetros por hora, toda a dimensão espacial aumenta dramaticamente, e as imagens e percepções da paisagem urbana, igualmente, se transformam (Gehl, 2013). Então, trabalhar com a escala humana de tempo significa, basicamente, criar bons espaços urbanos prioritários para pedestres, levando em consideração as possibilidades e limitações ditadas pelo corpo humano.

Os argumentos sob a perspectiva dos Estudos Urbanos sobre uma cidade concebida a partir do tempo e dos limites do ser humano foram importantes para pensar na possibilidade da cidade como um ambiente que, assim como a escola, é tomado pela aceleração dos tempos. Nóvoa (2022, p. 39) diz que “a escola precisa da calma do tempo e que não pode ceder aos ritmos da cidade, ao frenesi de um presente permanente ocupado”. O autor entende que a cidade reflete a aceleração vinda da condição dos tempos em que vivemos. Diante disso, podemos pensar na cidade não como causa da aceleração, mas como um ambiente tomado pelas mesmas consequências que afetam o ambiente escolar. Do mesmo modo,

podemos tomar o ambiente acelerado da cidade como um campo de possibilidades para problematizar o próprio tempo, assim como os nossos sentidos e nossos limites.

Uma das formas para constituirmos uma Cidade Aberta é estimular as atividades síncronas. Segundo Sennett (2018), uma cidade favorece a sua abertura quando tem lugares que possibilitem a realização de atividades síncronas compatíveis com diferentes faixas etárias, classes sociais, raças, etnias, gêneros e crenças. Lugares onde acontecem atividades com pessoas de diferentes idades e classes sociais são mais democráticos, pois diferentes objetivos podem ser atingidos de maneira simultaneamente coordenada.

Os ensinamentos proporcionados por lugares síncronos vão ao encontro do pensamento de Charlot (2013, p.70), que afirma: “o que distingue a educação de muitas outras práticas humanas é o fato de que ela não funciona em relação a só um propósito, mas, na verdade, funciona em relação a uma série de domínios de propósitos”. Em um ambiente com pessoas diversas, realizando atividades distintas, aumentam as possibilidades de trabalhar diferentes propósitos e até mesmo de surgir o inusitado, em detrimento dos espaços homogêneos, controlados e com atividades previstas, que muitas vezes são preferidos para a realização de atividades educativas.

O convívio com o diferente é uma das práticas ressaltadas por bell hooks (2021) para fortalecer laços comunitários. Segundo a autora (hooks, 2021, p. 244), “ensinar sobre comunidade não se trata apenas de fornecer informações, mas de envolver e de nos transformar de dentro para fora”. A autora argumenta que pensamos equivocadamente sobre comunidade em termos de estar com pessoas parecidas conosco: mesma classe, mesma raça, mesma etnia, mesma posição social e afins, ao passo que a falta de exclusividade nos faz mais sensíveis na busca de similaridades e no exercício da compaixão (hooks, 2021), ou seja, algo acontece quando estamos em sincronia espacial com o outro.

Um ambiente com simultaneidade de tarefas pode ser um convite à mistura de pessoas diferentes, além de uma oportunidade de convívio com diferentes sensações e sentidos. “A fragmentação da comunicação verbal na praça da cidade pode forçar a usar os olhos e ouvidos, a se movimentar, a manter-se fisicamente alertas” (Sennett, 2018, p. 236).

Em laboratório, procuramos identificar a existência da sincronicidade nos espaços da cidade de Charqueadas. Por meio do estudo do conceito, buscamos analisar como as professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental percebiam os espaços de sincronicidade na cidade de Charqueadas e onde se encontravam esses espaços, para então pensarmos em quais eram as possibilidades educativas potencializadas nesses locais.

4.3.2 Marcadores monumentais e mundanos

Fazer uso de elementos da paisagem urbana como marcadores de espaços importantes consistiu em conferir caráter a determinados lugares da cidade, isso porque criar lugares com características singulares e marcantes, como já visto, pode transmitir à cidade certa legibilidade e imaginabilidade. Sennett (2018) utiliza o conceito de Lynch (2009), para quem a imaginabilidade é uma característica que confere clareza à lembrança das pessoas sobre um determinado espaço urbano, facilitando a leitura de marcadores físicos. Os caminhos, limites, pontos de encontro, marcos e bairros, quando facilmente identificáveis, facilitam a leitura do espaço pelo usuário da cidade (Sennett, 2018).

O estudo de Lynch (2009) sobre a imagem da cidade surgiu de entrevistas com moradores de Boston (EUA) sobre como se relacionavam com o ambiente construído. O autor concluiu que as pessoas pensam e guardam imagens fixas e instantâneas de como se parecem suas casas ou outros lugares da cidade que são importantes para elas. Essa prática serve como exemplo para definição do conceito de legibilidade, ou seja: “quanto mais definido for um lugar, mais o usuário será capaz de sentir que aquele é seu bairro, que lá é o seu lugar” (Lynch, 2009, p.14). Sobre o conceito de imagem, Bueno (2000, p. 138) esclarece que “imagem é o que se produz através de várias atividades sensório-perceptivas e motoras [...] corresponde a uma percepção que se tem, substituindo visualmente o que não está ali.”

Os marcadores físicos da cidade, sejam os monumentais ou os mais simples, “contribuem para caracterizar um lugar, tanto pelo seu contraste quanto pela similaridade” (Sennett, 2018, p. 244). O exercício de encontrar certas características únicas em Charqueadas foi feito ao prestarmos atenção em postes, bancos, diferentes tipos de calçadas, árvores – pequenos e modestos detalhes que dão vida às diferentes áreas da cidade. Essa forma de Cidade Aberta contribuiu para o que hooks (2021) acredita ser uma das urgências da Educação: valorizar o que temos em comum, independentemente de nossas origens, crenças ou ideias, pois as similaridades existentes em meio às diferenças possibilitam “criar confiança mútua ligada ao pertencimento do que temos em comum” (hooks, 2021, p. 176).

Tuan (1997), em suas pesquisas sobre espaço geográfico, distância cognitiva e atenção focal, concluiu que o aprendizado sobre o lugar não acontece em um só movimento, uma vez que o viandante precisa repetir suas perambulações para aprender a navegar. Além disso, a escola de Tuan sustenta que, ao escolher marcos de orientação, o aprendiz pensa, em termos críticos, quais objetos ou imagens servem melhor para orientá-lo. Assim, entende-se que a busca por marcadores mundanos dá liberdade para aguçar a percepção e decidir de forma

mais autônoma e crítica o que marca, o que guia, o que chama a atenção, possibilitando o distanciamento do que é institucionalizado, do que é comercial, do que nos é imposto como referência para vivenciarmos a cidade.

4.3.3 Porosidade

Para Foucault, aquilo que uma sociedade exclui, joga para as margens, é o que constitui seus limites, as suas fronteiras, e é justamente o que a define, o que lhe dá seus contornos e seu desenho. As experiências de fora, das margens, dos limites, das fronteiras, seriam as experiências que permitem cartografar novos desenhos, novas configurações para o acontecer de uma dada sociedade (Junior et al, 2011, p. 9 - 10). Foi pensando nisso que buscamos identificar as possíveis fronteiras invisíveis de Charqueadas, ver o que acontece nas divisas entre os bairros e nos contornos das indústrias e vias expressas da cidade.

Partimos do entendimento de Sennett (2018) de que, nas cidades, há dois tipos de limite, que as caracterizam como: porosas, permitindo a troca entre os ambientes interno e externo, ou não porosas. O autor denomina os limites urbanos de fronteiras, quando são porosos e permitem a interação de diferentes grupos, ou de divisas, quando não são porosos. Ele atenta a duas características comuns das cidades. Uma é a forma mais disseminada de novos empreendimentos residenciais: os condomínios fechados, onde a comunidade é cercada por um muro limitador. Os moradores, isolados, não se sentem muito estimulados pelas condições externas, e as trocas entre diferentes comunidades raciais, étnicas e de classe são fracas (Sennett, 2018). A outra é a priorização, por parte das instâncias governamentais, de investimentos nas áreas centrais, em detrimento das periferias. Conforme o autor, “desenvolver e estimular o centro e negligenciar os limites é um erro de planejamento” (Sennett, 2018, p. 252).

Portanto, identificar locais que funcionem como fronteiras de intercâmbio cultural ou social entre diferentes comunidades raciais, étnicas e de classe foi um relevante exercício de laboratório, em consonância com o entendimento de Gatti (2020) sobre a importância da Educação para propiciar a formação de valores de vida, com base em conhecimentos de diversas culturas. “É no encontro das diferentes culturas que estamos diante da possibilidade de criação de nova consciência e posturas diante da vida, nas relações, na sociedade, na educação das futuras gerações” (Gatti, 2020, p. 39). Estudos como os de Veiga-Neto (2003), Candau (2008) e outros pesquisadores da área da Educação enfatizam as relações

interculturais e uma concepção de cultura que não possibilite o silenciamento e o apagamento de certas culturas.

Em *Ensinando comunidade*, hooks (2021) fala da importância de estabelecer conexões e atravessar fronteiras para se engajar em estudos aprofundados e pensar de forma crítica. Discutindo-se a diversidade em suas múltiplas especificidades de raça, gênero, classe e sexualidade, aumenta-se a consciência de todos sobre a relevância dessas questões, mesmo para indivíduos que não concordam com essa perspectiva (hooks, 2021). No mesmo sentido, Biesta (2020), ao refletir sobre a formação do sujeito pela Educação, defende que “existir como sujeito significa que nos engajamos não apenas para nossas próprias vidas, mas também para a vida que tentamos viver com os outros em um planeta em que tem capacidade limitada para satisfazer todos os desejos projetados sobre ele” (Biesta, 2020, p.26).

Sobre a pluralidade em sala de aula, hooks (2021) frisa a importância de discutirmos tendo como base o que testemunhamos nas fronteiras em que vivemos, e não apenas o que sabemos pela definição da mídia. Segundo a autora, pluralismo é uma resposta à existência da diversidade; no pluralismo, há o compromisso de engajar-se com a outra pessoa, com um vizinho muito diferente ou com uma comunidade distante. “Ao conviver com pessoas diferentes, que não têm aparência e nem discurso semelhante, que não comem a mesma comida e não falam a mesma língua, fugimos da cultura da dominação” (hooks, 2021, p. 44).

Os espaços porosos da cidade são os lugares onde, na diversidade, se encontra possibilidade para o exercício da pluralidade. Em laboratório, pensamos que deveriam ser a praça central, o parque, mas também poderiam ser a rua de comércio mais intenso localizada perto da escola, a rua que estabelece o limite entre dois bairros de classes distintas, ou esses espaços síncronos poderiam estar localizados nos arredores de uma Unidade Básica de Saúde. Já os espaços não porosos podem ser encontrados nos contornos das penitenciárias, indústrias e condomínios. Coube, então, a partir dessa forma para uma Cidade Aberta, localizar os espaços e dar-lhes intencionalidades, tornando-os possibilidades educativas.

4.3.4 Incompletude

Para Sennett (2018), a Cidade Aberta é aquela cujo ambiente físico se apresenta flexível e passível de mudanças, adaptações e atualizações. É uma cidade que acolhe as necessidades das diferenças. O autor sublinha que a lógica por trás das formas incompletas instiga a população a envolver-se com a constituição do seu próprio meio. A incompletude possibilita diferentes abordagens investigativas, a detecção de uma forma-tipo e o estudo das

suas variações. “Uma forma-tipo é um pedaço de DNA urbano que assume diferentes formas em diferentes circunstâncias, segue uma certa lógica e desperta a curiosidade” (Sennett, 2018, p. 261).

A realização de um experimento pedagógico envolvendo ambientes inacabados da cidade veio ao encontro do conceito de pedagogicidades (Silva, Rodrigo 2023) – práticas pedagógicas desenvolvidas em diversos ambientes sociais, que intervêm em contextos urbanos com a finalidade de transformá-los. Os espaços incompletos possibilitaram o exercício da imaginação sobre o que a cidade poderia ser, pois permitem a intervenção no espaço urbano. Ao desenvolver o conceito de pedagogicidades, o autor enfatiza que o ato de olhar a cidade ajuda a compreender os problemas da vida pública associados às formas de apropriação coletiva que se expressam nos lugares comuns (Silva, Rodrigo, 2023 *apud* Kuri, 2006).

Detectar a forma-tipo significou procurar pelas similaridades para ressaltá-las em relação às diferenças. “Ao criar uma comunidade de aprendizado que valoriza o todo acima da divisão, da desassociação, da separação, o educador democrático empenha-se para propiciar proximidade – e isso se chama intimidade que não aniquila a diferença” (hooks, 2021, p. 97).

Os espaços urbanos incompletos de Charqueadas foram um convite ao questionamento. Entendemos que uma das melhores coisas que é possível fazer para os estudantes é não os forçar a aterm-se a teorias e conceitos sólidos, mas, em vez disso, encorajar os momentos de não saber, com todas as incertezas inerentes a essa dinâmica, o que é uma forma de abertura (hooks, 2021). Esse princípio também foi estimulado no laboratório: fazer perguntas, ainda que no momento não haja respostas, mesmo porque sabemos que as respostas que temos não são definitivas; a qualquer momento, um novo conhecimento pode ser incorporado ou até mesmo suplantar certas verdades.

Em seus estudos sobre as principais referências históricas da Educação Ambiental no Brasil, Calixto (2019) aborda o conceito de Ecologia Cosmocena, do professor Vilmar Alves Pereira, e uma das oito teses que fundamentam o tema é a condição da incompletude. Pereira (2019, p. 299) convoca-nos para “a compreensão de que somos seres inconclusos com multideterminações”. A incompletude da cidade como forma para uma Cidade Aberta e o conceito de Ecologia Cosmocena podem encontrar ressonância nas múltiplas oscilações da cenografia urbana, que, segundo La Rocca (2018, p. 38), “é uma oscilação do sensível: a rua que abre as portas dos sentidos, permitindo-nos encontrar uma viagem do imaginário urbano e uma leitura sensível da recomposição metropolitana”.

Quando desenvolvemos ações educativas em espaços institucionalizados e projetados, dificilmente deparamo-nos com a incompletude, já que os espaços geralmente são pensados para serem completos e com finalidades explícitas e específicas. A incompletude está ao lado da escola, na rua onde mora o aluno, e é nesses lugares que faltam serviços, obras, adequações para o atendimento de direitos e o exercício da plena vivência. Diante disso, foi importante pousar a intencionalidade educativa também nesses lugares tortos e modestos, pois todos eles compõem uma cidade.

4.3.5 Multiplicidade, planejar a sementeira

A característica da multiplicidade ressalta a defesa de Sennett (2018) sobre a inexistência de um único modelo de Cidade Aberta. O autor faz uma analogia com as práticas de sementeira da agricultura, para exemplificar que o espaço urbano deve ser múltiplo e ao mesmo tempo peculiar e único. Ele afirma que, “assim como as plantas, as cidades mudam o caráter em diferentes circunstâncias, uma mesma semente pode mudar a dinâmica de desenvolvimento conforme as características do solo, do clima e do tempo dedicado ao cuidado” (Sennett, 2018, p. 267).

Ampliar o olhar para o múltiplo cultivado na cidade permite que nos afastemos dos planos impostos, valorizando a dinâmica, e não a estática. Um ambiente múltiplo, que reflete a cultura, alinha-se ao pensamento de Biesta (2020), que pensa um mundo onde os alunos geram possibilidades de existir, criando suas respostas por meio do dissenso, em uma condição de diálogo aberto e possibilidade de ensino capaz de produzir um sujeito emancipado. Trata-se de “fazer o aluno pensar numa pergunta diferente sobre a singularidade, pensar sobre o que eu tenho que me torna diferente de todos, e em que ocasião é que importa que eu seja diferente” (Biesta, 2020, p.42).

A Psicologia Positiva, conforme Calixto (2019, p. 19), “é um ramo da ciência que baseia-se nas emoções positivas, na construção do sentido de vida, nas relações interpessoais de interdependência e nas forças do caráter para promover o bem-estar”. Nessa abordagem da psicologia, considera-se a multiplicidade como um aspecto importante para a Educação. Ao tratar dos contributos da Psicologia Positiva para a escola, Calixto (2019, p. 21) defende esta instituição como sendo

[...] um espaço de convivência complexa que reúne sujeitos múltiplos com vivências e marcas próprias, é o meio no qual a experiência com a Psicologia Positiva pode ser encantadora. Esses espaços onde se dão tantos encontros com o

mundo científico precisa estar aberto à multiplicidade de visões de mundo e, por isso, na perspectiva de contribuir com uma formação humana para a vida para além do mundo escolar (Calixto, 2019, p. 21).

A autora defende uma escola aberta para a multiplicidade de visões de mundo na formação para a vida além dos muros. No mesmo sentido, Nóvoa (2022) faz a defesa de uma escola que valoriza a multiplicidade e a educação por meio da investigação dos problemas da cidade e propõe a substituição dos currículos normativos pela organização do estudo em grandes temas e problemas, valorizando a convergência das disciplinas e as dinâmicas de investigação.

Estando a cidade em constante movimentação e adaptação, a multiplicidade nela existente possibilitou refletir sobre as características do ser humano, da sociedade, e serviu de inspiração para refletirmos sobre nós mesmos. A incompletude de cada cidade é única, e o olhar plural de cada indivíduo multiplica cada vez mais as possibilidades de pensar como as coisas se constituem. Debates sobre quais são as possíveis forças que constituem as incompletudes, na perspectiva do pluralismo de hooks (2021), que acredita que um dos saldos mais importantes dessa abordagem é o compromisso com a “abertura radical”, ou seja, o desejo de explorar diferentes perspectivas e mudar a visão das pessoas à medida que novas informações são apresentadas.

4.4 Outras formas para a educação ver a cidade

Segundo Sennett (2018), uma cidade Aberta é marcada por cinco formas, ou características, que contribuem para que os modos de vida se tornem complexos: (1) ter espaços públicos que promovem atividades síncronas; (2) ter espaços que fomentam a troca cultural e social nas fronteiras e divisas, com o objetivo de tornar porosas as relações entre as partes da cidade; (3) ter marcas modestas em sua morfologia, usando materiais simples e citando marcos arbitrariamente que chamem atenção para lugares cotidianos e simples; (4) possuir uma forma-tipo em sua construção para criar uma versão urbana do tema em variações de música; e, por fim, (5) por meio de planejamento de sementeira, estabelecer locais para escolas, habitações, lojas e parques que permitam os seus desenvolvimentos, proporcionando uma imagem complexa do todo urbano. Uma cidade onde o Sr. Sudhir, de Richard Sennett,

[...] poderá ir em busca de uma localização para o seu negócio que estivesse conectado com o resto da cidade, trazendo-lhe clientes de toda a parte, mas por uma

conexão irregular, deixando-o livre para promover seu negócio sem se sujeitar a controles centrais. A cidade que poderia lhe servir nessa busca seria estruturada por cinco formas abertas (Sennett, 2018, p. 272).

Considerando a descrição de uma Cidade Aberta e retomando a epígrafe deste capítulo, em que uma das maneiras de não sofrer em uma suposta cidade infernal, contextualizada em *As cidades invisíveis*, “exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço” (Calvino, 1990, p. 150), é possível pensar que o Sr. Sudhir seria capaz, por meio da Educação, de aprender a identificar e até mesmo a reivindicar com propriedade essa tal Cidade Aberta e complexa? Essa foi a principal questão que me moveu a realizar minha pesquisa.

Saber fazer uma boa leitura da cidade, em diferentes escalas e levando em conta os direitos que todo cidadão tem de usufruir de serviços de saúde, lazer, cultura, educação, transporte, em consonância com o direito à segurança, tem a ver com uma série de aspirações da Educação (ONU, 2022; Nóvoa, 2022). Fortuna (2020), ao discutir sobre as cidades da América Latina, não defende a existência de uma convenção homogênea e definidora, mas entende que nossas cidades atualmente exigem uma revisão conceitual e interpretativa. O autor argumenta que leituras interdisciplinares da cidade são urgentes, pois “a cidade é uma realidade multifacetada que dificilmente pode permanecer contida dentro dos limites epistemológicos de qualquer uma das disciplinas convencionais das ciências sociais e/ou humanas” (Fortuna, 2020, p. 36).

Nos Estudos Urbanos, há uma luta permanente para produzir uma cidade em conformidade com os desejos do cidadão, ou seja, uma cidade como lugar para articular exigências coletivas (Nygaard, 2010; Serres, 2017; Castells, 2020). Há também um alerta sobre o impacto negativo das cidades divididas, fragmentadas, muradas, propensas a conflitos, e dos espaços públicos mantidos sob vigilância constante (Bauman, 2009; Gehl, 2013; Harvey, 2014). Tudo isso em um contexto em que “a maior parte das pedagogias vigentes no último século perderam sua vitalidade, na razão em que se mostraram incapazes de questionar sua sociedade e expandir a consciência humana a fim de compreender mais e melhor sua vida” (Silva, Rodrigo, 2023, p. 31).

Sennett pressupõe que a cidade, no mundo de hoje, para promover a democracia, a igualdade, o bom convívio com as diferenças e a inclusão, precisa ser aberta. Uma Cidade Aberta só poderá ser constituída com o envolvimento entre a sociedade, o ambiente

construído e o planejador urbano (Sennett, 2018). A escola básica, por contribuir com a formação social, também é um dos componentes dessa tríade.

De forma similar, a tríade composta por construir, habitar e pensar é objeto de pensamento de Di Felice (2009). Ao buscar a compreensão de habitar, em uma conferência de Heidegger, em 1951, sugere uma nova forma de habitar, o que o autor chama de trocas informativas. Assim, a busca por uma leitura dos lugares comuns da cidade faz eco ao pensamento de educadores que compreendem a existência de “espaços públicos que oferecem inúmeros traços ou características que nem sempre são cotejados à luz da qualificação da vida na cidade” (Silva, Rodrigo, 2023, p. 22).

Muitas questões urbanas e de convívio envolvem o medo e o preconceito que temos um em relação ao outro, o que, segundo Sennett (2018, p. 197), “representa uma doença crônica que precisa ser administrada nas cidades”. Independentemente da concepção de espaços, sejam eles certificados ou não como educadores, as cidades podem esquivar-se das camadas mais vulneráveis por meio de diversos instrumentos e processos que, por sua vez, precisam ser percebidos por todos, pois é justamente aí que os processos de exclusão se intensificam. Essas pautas urbanas são discutidas considerando-se, predominantemente, as metrópoles ou as favelas, sendo que, de forma contraditória, 87% das cidades brasileiras (4.890 de 5.570 unidades) têm menos de 50 mil habitantes (IBGE, 2023), todas constituídas de desigualdades e, portanto, com muito a contribuir com a temática da Educação e cidade, sob diferentes aspectos e em diferentes âmbitos.

Também podemos pensar em aproximações entre a Cidade Aberta e as políticas e diretrizes educacionais. Ao problematizar, por meio da análise documental, a Educação Matemática e suas relações com o esmaecimento do campo político e formativo da cidadania, Birnfeldt e Lopes (2024) concluem que diretrizes e orientações para a Educação incentivam o desenvolvimento de habilidades necessárias ao cidadão para que este saiba resolver problemas em situações de incerteza e de risco. No entanto, diante das conclusões, as autoras frisam “a importância de uma Educação Básica que forme cidadãos responsáveis com a sociedade, críticos, que consigam ler o mundo e as situações desiguais que o marcam” (Birnfeldt, Lopes, 2024, p. 15), entendendo os espaços urbanos como “lugares de experimentação de novas formas de cidadania climática, novas maneiras de habitar o mundo e novas formas de reinventar a democracia” (Beck, 2018, p. 235).

Por fim, no tocante à formação docente, Nóvoa (2022, p. 62) afirma que, “do mesmo modo que a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo, também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para

a formação profissional docente”. Os Estudos Urbanos, que, segundo Alexander (2013), contribuem para a organização do movimento intencional e do tempo na cidade, talvez possam ampliar discussões da Educação, em aproximação com a compreensão de Veiga-Neto (1996) sobre o currículo escolar, em que a disciplina é uma tecnologia usada para distribuir o espaço e o tempo ao longo do currículo.

Criar propostas educativas com esse desafio, tendo como condução um olhar aberto para a cidade, pode tanto auxiliar na criação de novas relações na escola, na universidade e nas cidades, quanto criar condições de ampliar para o mundo essas propostas (Fabris, 2021). Minha pesquisa localiza-se no centro dessa questão. Trata-se de um projeto investigativo que envolve a pesquisa formativa e colaborativa com os professores. Analisa a cidade e propõe ações educativas a partir do estudo de conceitos urbanos por professores da Educação Básica, tendo a cidade como um objeto de estudo. Uma proposta que não abre mão dos conhecimentos e habilidades do “safo de rua” (Sennett, 2018) e que se compõe com os conhecimentos científicos da Educação e dos Estudos Urbanos.

Finalizo este movimento de aproximação entre autores que ajudam a pensar a Educação e as formas para uma Cidade Aberta, com a formulação de muitas possibilidades educativas discutidas em laboratório de formação docente, por meio de experimentos e exercícios de pensamento que puderam ser desenvolvidos em prol da formação básica do cidadão. Foram ideias que, em um espaço laboratorial, constituíram rizomas, ligações e possibilidades para a Educação envolvendo a cidade. Com isso, parto para o próximo movimento desta pesquisa, onde apresento e justifico minhas escolhas teórico-metodológicas do laboratório de formação docente e da pesquisa formativa.

Capítulo 5

ESCOLHAS TEÓRICO METODOLÓGICAS DE UMA PESQUISA FORMATIVA:
as formas da cidade como objeto de estudos em laboratório



5 ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE UMA PESQUISA FORMATIVA:

AS FORMAS DA CIDADE COMO OBJETO DE ESTUDOS EM LABORATÓRIO

Em Esmeraldina, cidade aquática, uma rede de canais e uma rede de ruas sobrepõem-se e entrecruzam-se. Para ir de um lugar a outro, pode-se sempre escolher entre o percurso terrestre e o de barco: e, como em Esmeraldina a linha mais curta entre dois pontos não é uma reta mas um zigue-zague que se ramifica em tortuosas variantes, os caminhos que se abrem para o transeunte não são dois, mas muitos, e aumentam ainda mais para quem alterna trajetos de barco e transbordos em terra firme (Calvino, 1990, p. 83).

Inspirado em Esmeraldina, cidade fictícia de Calvino (1990), delineei os caminhos teórico-metodológicos desta pesquisa, para poder ir de um lugar a outro em ziguezague, por terra firme e pela água, na busca de variantes. Cairia bem, em Esmeraldina, a metodologia desenvolvida para o LABDOC - Cidade de Charqueadas, com base na Cartografia Anfíbia, de Grinberg (2020). Esta serve para ambos os meios e é pensada “para que o cartógrafo do presente cumpra a tarefa de produzir uma abordagem metodológica que permita capturar o múltiplo” (Grinberg, 2020, p. 5). Para esta pesquisa, isso significa capturar as multiplicidades de formas de ver e educar com a cidade, as diversas possibilidades de exploração, bem como os variados modos de conhecer, viver e educar na cidade que cada etapa da Educação Básica pode acionar, com o apoio dos conhecimentos dos Estudos Urbanos e da área da Educação, para que se constituam cidadãos de uma cidade, estado, nação e mundo.

Há uma série de fatores e condicionantes que influenciaram as escolhas, e, nesse sentido, faço algumas considerações sobre a natureza desta pesquisa e os conceitos em que ela se apoia. A pesquisa formativa foi composta de dois eixos: um que sustenta a constituição do laboratório de docências contemporâneas com experimentos educativos envolvendo a cidade, o LABDOC - Cidade de Charqueadas, propiciando dados para a pesquisa no próprio processo formativo; e outro que sustenta a forma de organização do material produzido e os movimentos analíticos.

Um fator determinante para essas escolhas foi o fato de a pesquisa estar inserida em uma ação de formação continuada sobre as docências envolvendo a cidade. A pesquisa formativa foi concebida com o propósito de apresentar e estudar conceitos urbanos para ampliar o olhar sobre os territórios, contribuindo para o aprimoramento e produção de propostas educativas sobre a cidade; visava, ainda, a apresentar a cidade de Charqueadas sob o olhar dos Estudos Urbanos e da Educação, para que, com experimentos e a experiência coformativa, o grupo de professoras pudesse redescobrir outra cidade de Charqueadas e criar possibilidades para viver com seus alunos, nas escolas, a experiência de conhecimento e

pertencimento a partes que não eram conhecidas nem reconhecidas como Charqueadas. Portanto, o aprendizado e o uso desses conhecimentos, por parte das professoras participantes, foram pressupostos do objetivo da pesquisa formativa, qual seja: *descrever e analisar as propostas educativas envolvendo a cidade que foram desenvolvidas pelas professoras da Educação Básica ao explorarem as formas urbanas de Charqueadas/RS como objeto de estudo.*

A pesquisa desenvolveu-se no âmbito de um laboratório de docências, o LABDOC - Cidade de Charqueadas, considerando-se experiências coformativas e colaborativas inspiradas nos estudos de Fabris (2017; 2021) sobre pesquisa (de)formação, em que a formação passa pela ação de troca vivenciada por um professor na relação com o outro ou com o grupo, com o intuito de “[...] buscar deslocamentos, pensar de outros modos, ver sob outros ângulos e perspectivas” (Fabris, 2017, p. 9). A pesquisa formativa não objetiva somente a análise de um estado. Visa ao acompanhamento de um exercício de pensamento sobre um tema, por um determinado período, o que permitiu que cada professora criasse outras possibilidades para as suas docências, em um processo constante e sistemático de crítica radical, de exercícios do pensamento e de criação.

O processo contínuo de formação como (de)formação aconteceu na interação com experiências e saberes do grupo de professoras, provocadas para a exposição e participação ativa no laboratório, em exploração não apenas de seus conhecimentos sobre a cidade e educação, mas também dos experimentos propostos a elas, especialmente referenciais sobre Estudos Urbanos. A (de)formação dessas professoras da rede municipal de Educação de Charqueadas foi mútua e conjunta, abrangendo as suas subjetividades ou, conforme definição do conceito foucaultiano por Revel (2011, p. 144), [...] “um processo contínuo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou, mais exatamente, de uma subjetividade”. Esses processos de subjetivação pela (de)formação exigiam estudar, retomar, pensar, trocar, expor-se e criar propostas.

No entanto, a pesquisa aconteceu com a conexão de um novo elemento no processo formativo, um conjunto específico de conceitos dos Estudos Urbanos. O estudo dos conceitos urbanos foi organizado em três etapas: 1 - estudo de conceitos que ajudam a definir os elementos que compõem a forma urbana; 2 - estudo de conceitos que ajudam a identificar os elementos da forma urbana existentes no tecido da cidade; 3 - estudo de conceitos que ajudam a tensionar as relações existentes entre o espaço construído e os modos de vida.

Os conceitos abordados para refletir e discutir sobre territórios foram os relativos às formas para uma Cidade Aberta, de Sennett (2018). Parti do entendimento de que o estudo

das formas para uma Cidade Aberta era uma alternativa assertiva para promover discussões sobre o território da cidade. Como será visto mais adiante, outros conceitos do referido autor, como artesanania e cooperação, foram fundamentais para a organização das dinâmicas de laboratório e a realização dos experimentos.

Uma vez constituído, o laboratório de docências foi compreendido e analisado por meio dos pressupostos da cartografia, tendo como principal aporte teórico os processos rizomáticos de Gilles Deleuze e Félix Guattari, para quem, “a partir de uma nova conexão, algo que parece fechado em si mesmo, surge um novo arranjo, muitas vezes minúsculo, o que abre a possibilidade da invenção dentro de uma estrutura” (Deleuze; Guattari, 2021, p. 28). Sobre as dinâmicas de um rizoma, Simonini (2019, p. 5) explica que:

[...] ao se pesquisar a dinâmica de um rizoma, não seria mais a questão de buscar pela profundidade e/ou pontos de origem das raízes, mas sim a de seguir as linhas que se emaranham na construção de tramas cujas trajetórias são ativadas e/ou abortadas no processo vivo e maquínico de composições, rupturas e alianças.

Um dos princípios rizomáticos apresentados por Deleuze e Guattari (2021) é o conceito de cartografia. Na Geografia, a cartografia é uma linguagem gráfica, um modo de comunicação e expressão, uma representação gráfica de uma superfície que constitui um mapa (Almeida, 2010). As malhas rizomáticas de Deleuze e Guattari (2021) são inspiradas nesse conceito geográfico. Trata-se de engendramentos de linhas que indicam movimentos e delineiam um mapa que compõe realidades, afetos e territórios existenciais. Para seguir essas linhas rizomáticas, é preciso:

[...] instalar-se sobre um estrato, experimentar as oportunidades que ele nos oferece, buscar aí um lugar favorável, eventuais movimentos de desterritorialização, linhas de fuga possíveis, vivenciá-las, assegurar aqui e ali conjunções de fluxos, experimentar segmento por segmento dos contínuos de intensidades, ter sempre um pequeno pedaço de uma nova terra (Deleuze; Guattari, 2021, p. 27).

Dessa forma, a pesquisa formativa, ao ser ampliada com a cartografia, provocou movimentos no laboratório e nas análises do material ali produzido. Nesta pesquisa, foram acompanhadas e analisadas as formulações de possibilidades educativas de exploração da cidade de Charqueadas, a partir do estudo das formas urbanas e de conhecimentos pedagógicos. A escolha de uma pesquisa formativa cartográfica ocorreu porque, “[...] no processo de se praticar a cartografia, a principal preocupação não é a de descrever a realidade de um grupo, mas a de acompanhar os processos múltiplos que ativam movimentos singulares de produção de realidade” (Simonini, 2019, p. 6) e, em complemento, de produção

de sentidos para a cidade que está sendo analisada, mediante experimentos oportunizados no laboratório e considerando dados da pesquisa desenvolvida com o grupo de professoras de Charqueadas.

Os múltiplos processos que ativam movimentos singulares de produção de realidades acontecem no âmbito do LABDOC - Cidade de Charqueadas, em uma pesquisa formativa que buscou sensibilizar o olhar para a cidade e que é acompanhada, registrada e analisada por meio da cartografia. Portanto, há duas bases conceituais em sua estrutura: uma composta do conceito de pesquisa (de)formação de Fabris (2017, 2021) e dos estudos de Sennett (2018) sobre as formas para uma Cidade Aberta; e a outra é a cartografia, com os pressupostos rizomáticos de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2021).

Aqui, apresento os movimentos necessários para viabilizar o itinerário de pesquisa formativa com as professoras da Educação Básica de Charqueadas. O primeiro foi o da organização anterior ao laboratório de docências, com a descrição do local da pesquisa e procedimentos de organização da ação formativa; o segundo consistiu do relato dos encontros e percursos do LABDOC - Cidade de Charqueadas; o terceiro movimento foi o da forma cartográfica, com a descrição do que chamei de território existencial da pesquisa, rizomas e atividades, com as devidas justificativas dos procedimentos.

5.1 Charqueadas/RS: a cidade onde desenvolvi a pesquisa

Em Maurília, o viajante é convidado a visitar a cidade ao mesmo tempo em que observa uns velhos cartões-postais ilustrados que mostram como esta havia sido: a praça idêntica, mas com uma galinha no lugar da estação de ônibus, o coreto no lugar do viaduto, duas moças com sombrinhas brancas no lugar da fábrica de explosivos. Para não decepcionar os habitantes, é necessário que o viajante louve a cidade dos cartões-postais e prefira-a à atual, tomando cuidado, porém, em conter seu pesar em relação às mudanças nos limites de regras bem precisas (Calvino, 1990, p. 30).

Ao apresentar uma cidade por meio da escrita, possibilito que o leitor se torne também um viajante e, ao mesmo tempo, pela literatura, que também é arte, provoco uma experiência estética com esse uso e fruição da literatura de Ítalo Calvino, que tem me acompanhado desde os momentos em laboratório. Penso ser comum apresentar uma cidade, mostrando ao mesmo tempo os antigos cartões-postais, exibindo o que é e ressaltando o que era, deixando o viajante em dúvida sobre o que prefere, se é o hoje ou o ontem. Não sei se há outra maneira de fazer isso sem que pareçam duas cidades sobrepostas, a do presente e a do passado. Como explico mais adiante, a pesquisa ocorre dentro do que Deleuze e Guattari (2022) chamam de

“território existencial”, um conceito importante para localizar a produção de dados em um limite de tempo e espaço, com o intuito de proteger o cartógrafo do caos. Antes de adentrar nesse lugar existencial de pesquisa, descrevo o que os referidos autores chamam de caos.

Charqueadas, no estado do Rio Grande do Sul, é a cidade onde a pesquisa foi desenvolvida. Eu a escolhi para a realização do estudo por ser o local de minha vivência e residência, objeto de estudos de grande parte de minhas pesquisas, tanto na área da Educação quanto na área dos Estudos Urbanos. A escolha também foi movida pela questão de responsabilidade ética e profissional em produzir conhecimento científico significativo no território onde se situa o IFSul - Campus Charqueadas, onde exerço a minha docência. Portanto, como cidadão e professor, sinto-me pertencente a Charqueadas.

Além da descrição histórica e estatística de um município, meu objetivo é apresentar, para o leitor, elementos que ajudam a conhecer as singularidades da cidade e contribuem para a compreensão de algumas questões trazidas pelas professoras no âmbito do laboratório. Apresento alguns fatos que marcaram a constituição da cidade, dados estatísticos e relatos pessoais, na qualidade de morador, de alguém que vive em Charqueadas desde que nasceu e lá trabalha como professor, para contextualizar alguns pontos abertos na produção de dados.

5.1.1 Charqueadas e sua constituição: fazendas de charque, penitenciárias, minas de carvão e outras indústrias

Os primeiros registros das aglomerações urbanas existentes onde hoje está situado o município de Charqueadas são os de fazendas de charque, descritas nas observações de naturalistas em expedições pelo canal do Rio Jacuí. Segundo o historiador Saldino Antônio Pires:

[...] datam de 1821, quando Auguste de Saint-Hilaire relata, em sua viagem pelo Rio Jacuí, a presença de instalações saladeiris: “Um pouco abaixo da freguesia de Triunfo existem várias charqueadas, ao longo da margem esquerda do Rio Jacuí, por mais de uma légua”. Ainda, Arsène Isabelle que passou pela mesma localidade em março de 1834 descreve, além das charqueadas, “casas belas, solidamente construídas e cercadas de jardins” (Pires, 1986, p. 9).

As casas eram de estancieiros e de produtores de carne bovina seca ao sol, o charque. O nome da localidade, Charqueadas, foi-lhe atribuído em virtude da produção desse alimento típico gaúcho, cuja produção em grande escala foi extinta no Rio Grande do Sul ainda no séc. XIX. Tempos depois, na década de 1930, o governo do estado do Rio Grande do Sul implantou, nas proximidades da vila de Charqueadas, até então pertencente ao município de

São Jerônimo, duas unidades penitenciárias: a Penitenciária Estadual do Jacuí e a Colônia Penal Agrícola (SSPS, 2023).

A formação de um aglomerado urbano significativo começou em 1956, com a inauguração do poço de extração de carvão mineral Otávio Reis, o mais profundo ponto de mineração da América do Sul, construído pela Companhia de Mineração (Simch, 1961). O então chamado CADEM – Consórcio Administrativo de Empresas de Mineração, erigiu um conjunto de casas de madeira, a Vila dos Mineiros, atual bairro Centro da cidade (Pires, 1986). O traçado retilíneo das ruas e avenidas formou quarteirões com lotes irregulares, que abrigavam construções unifamiliares, dispostas nos lotes com recuo de quatro metros em relação à rua. As casas, distribuídas em quatro avenidas e oito ruas, foram doadas pelo CADEM aos trabalhadores, que fixaram residência para trabalhar na extração de carvão.

Em 1962, a Termochar – Termoelétrica de Charqueadas S.A., localizada ao lado do Poço Otávio Reis, começa a produzir energia em escala industrial para o sistema da Companhia Estadual de Energia Elétrica do Rio Grande do Sul (CEEE) (Hamilton, 2012). As obras civis foram concluídas em 1964, incluindo uma vila e um hotel para abrigar os técnicos responsáveis pela montagem dos equipamentos. Depois, dezenas de outras vilas surgiram, compondo o tecido urbano em torno das indústrias (Pires, 1986). Ao lado do Poço Otávio Reis e da Usina Termoelétrica, foi implantada a indústria estatal Aços Finos Piratini S.A. O projeto teve início em 1961, e, juntamente com a siderúrgica, estabeleceu-se a Vila Residencial AFP - Aços Finos Piratini, a fim de atender à demanda de moradia de cerca de cinco mil trabalhadores do empreendimento. A estatal do ramo do aço foi inaugurada em 1973 pelo então Presidente da República, Emílio Garrastazu Médici.

O projeto da vila vinculada à siderúrgica foi idealizado em 1962 pelo arquiteto Manfredo Weihmann, tendo como premissa as características do modelo de cidade jardim (Scarpatti, 2013). As obras de construção da Vila Residencial AFP iniciaram em 1965, obedecendo à morfologia típica das cidades jardins, como, por exemplo, a continuidade de espaços livres, o traçado irregular, as habitações com jardins fronteiros, a separação dos caminhos de pedestres e automóveis, o zoneamento de atividades e a forte presença da vegetação. Foram elaborados projetos paisagísticos para as áreas da vila e da empresa, e, logo em seguida, foi criado um setor com a responsabilidade de arborizar e manter os 350.000 metros quadrados de gramados e jardins, além de implantar um cinturão verde que circundaria o conjunto habitacional (Scarpatti, 2008). Assim, o bairro tornou-se um local de moradia de elite em relação ao restante da cidade.

Na zona sul da cidade, outros bairros residenciais surgiram. O principal empreendimento foi inaugurado em 1971, com 720 casas construídas pela extinta COHAB¹⁸ - Companhia de Habitação. Outros loteamentos formaram-se no entorno, constituindo o que hoje é o Bairro Sul América. Em 1977, foi assinado um convênio entre a prefeitura e o Banco Nacional de Habitação para o financiamento de obras de urbanização em Charqueadas, ainda distrito de São Jerônimo, pelo Projeto CURA - Comunidade Urbana para Recuperação Acelerada. Esse projeto gerou uma dívida que é paga até hoje por Charqueadas para o município de origem, causando a atual escassez de recursos para investimentos.

As obras de implantação do projeto foram concluídas em 1980, com 170.000 metros quadrados de pavimentação, 20 quilômetros de rede de coleta pluvial, iluminação, sinalização e desapropriação de áreas para implantação de praças, além da construção de prédios públicos (Veit, 2011). Na década de 1960, a população urbana do distrito de Charqueadas aumentou de 1.151 para 9.457 habitantes. Na década de 1970, até o início da década de 1980, a população urbana da localidade dobrou. Em 28 de março de 1982, Charqueadas emancipa-se de São Jerônimo, tornando-se um município.

A partir de 1983, outras unidades prisionais foram implantadas em áreas do município cedidas para o estado e para a União. A Superintendência dos Serviços Penitenciários (SSPS), órgão do Governo do Estado responsável por planejar e executar a política penitenciária estadual, implantou a 9ª Delegacia Penitenciária Regional – 9ª DPR; o Centro de Custódia Hospitalar de Charqueadas; o Instituto Penal de Charqueadas; a Penitenciária Estadual de Charqueadas; a Penitenciária Modulada Estadual de Charqueadas; e o anexo feminino da Penitenciária Modulada Estadual de Charqueadas. Além das oito unidades estaduais, foi implantada a Penitenciária de Alta Segurança de Charqueadas (PASC), em 1991.

Em meados de 1980, encerrou-se a atividade de extração de carvão mineral na cidade. Com isso, cerca de 5 mil trabalhadores ficaram, de uma vez só, sem emprego. A siderúrgica Aços Finos Piratini, até então estatal, foi privatizada e assumida pelo Grupo Gerdau S.A., mudando também a dinâmica social e econômica da comunidade. No início dos anos 2000, a Usina Termelétrica de Charqueadas também encerrou as suas atividades, após funcionar por pouco mais de 50 anos (Hamilton, 2012). Tanto a vinda de órgãos públicos do sistema carcerário quanto os ciclos econômicos do charque, do carvão, do aço e da energia deixaram

¹⁸ As Companhias de Habitação (COHABs), empresas estaduais e municipais, foram criadas a partir das décadas de 1960 e 1970 para atuarem como agentes promotores e financeiros do Sistema Financeiro da Habitação Popular (SIFHAP), instituído por duas resoluções da Diretoria do BNH: RD 1/73 e RD 46/73.

marcas que ainda são visíveis no espaço físico da cidade e estão presentes em histórias e costumes dos charqueadenses.

Essa síntese histórica da cidade torna-se importante para ressaltar que a cidade teve seu desenvolvimento vinculado à implantação de empreendimentos econômicos, como indústrias e outras atividades que se refletiram na criação de novos bairros e no aumento acelerado da população. O desenvolvimento da cidade vinculado a esses eventos proporcionou a vinda de pessoas de diversas localidades em busca de trabalho, ou seja, Charqueadas não é uma cidade com origem vinculada à colonização por uma cultura específica. Em ambas as figuras a seguir, é possível observar a relação entre a cidade e o Rio Jacuí, assim como o desenho diversificado da malha urbana.

A malha urbana sofreu interferência de configurações morfológicas diversificadas em seu espaço territorial, pois não houve planejamento urbano institucionalizado pelo poder público. Desse modo, a margem do Rio Jacuí foi ocupada por indústrias e moradias, sem planejamento, impossibilitando o acesso a vários pontos. A malha urbana é um desenho formado pela conexão de diversos bairros e vilas (Fotografia 1 e 2).

Fotografia 1 - Imagem aérea 1 de Charqueadas



Fonte: Prefeitura Municipal de Charqueadas (2020)

Fotografia 2 – Imagem aérea 2 de Charqueadas



Fonte: Prefeitura Municipal de Charqueadas (2020)

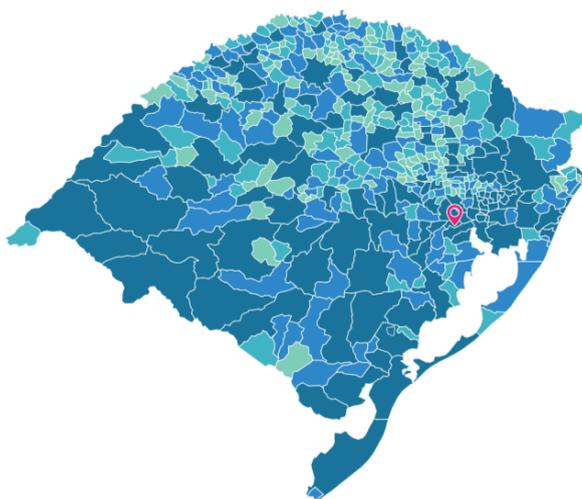
Alguns bairros foram concebidos tendo como critério o status dos trabalhadores na empresa; outros, em função das famílias vinculadas à população carcerária. Com isso, além das incongruências morfológicas causadas por um planejamento desarmônico, há o estigma do bairro ligado ao sistema carcerário, chamado de Colônia Penal (Borba, 2012), e uma diferença de classe social na configuração espacial das cidades jardins do Bairro Residencial AFP. Fazendo uso do conceito de Wacquant (2001) sobre a marginalidade urbana, entende-se que os mecanismos de agregação e segregação que determinam a constituição dos bairros não são os mesmos. Os moradores da área de segurança, que muitas vezes são temporários ou flutuantes, não são vistos como iguais pela população estabelecida, configurando um grupo de *outsiders*, no sentido dado por Elias e Scotson (1994), como aqueles que são discriminados ou excluídos socialmente por não se encaixarem nos padrões e normas estabelecidas pela sociedade.

5.1.2 A cidade de Charqueadas atualmente

O município de Charqueadas localiza-se a 54 km de Porto Alegre (Figuras 3 e 4), capital do estado do Rio Grande do Sul. Pertencente à Região Metropolitana de Porto Alegre

e à Região Carbonífera¹⁹ do estado, tem área territorial de 214 Km² e encontra-se às margens do Rio Jacuí e da rodovia BR-290. Subdividido em 17 bairros localizados no distrito sede e um distrito localizado na zona rural, o município tem uma população estimada em 35.012 habitantes (IBGE, 2022); em virtude da metodologia do IBGE, a população carcerária, com cerca de cinco mil pessoas, é incluída nas estatísticas populacionais do município. A maioria da população da cidade encontra-se na faixa etária de 25 a 44 anos e é formada por homens (IBGE, 2022), devido à população encarcerada. O município também conta com uma população indígena de 45 pessoas, que formam a comunidade Pecuriti.

Figura 3 - Situação do município de Charqueadas em relação ao estado do RS.



Fonte: Prefeitura Municipal de Charqueadas (2020)

Em 2021, o salário médio mensal era equivalente a 2,8 salários-mínimos, e Charqueadas ocupava a 41ª posição entre os 497 municípios do estado. No entanto, 40,1% da população vive em uma condição de sobrevivência com até meio salário-mínimo por pessoa no domicílio. Considerando o Produto Interno Bruto (PIB), é a 108ª economia do estado, com PIB de R\$ 31.141,14 per capita (IBGE, 2022). Tem caráter predominantemente industrial metalúrgico, e as principais empresas empregadoras são a Gerdau S.A. e a GKN Drivelines, ambas do ramo metalmeccânico. Há, ainda, o setor público da segurança, com a Superintendência de Serviços Penitenciários e o 28º Batalhão da Brigada Militar.

¹⁹ A Região Carbonífera do Rio Grande do Sul é composta por nove cidades, situadas sobre a reserva de carvão mineral, extrato que foi fonte de subsistência dessas cidades entre os anos de 1960 e 1990. Conforme a Associação dos Municípios da Região Carbonífera (ASMURC), os municípios são: Arroio dos Ratos, Barão do Triunfo, Butiá, Charqueadas, Eldorado do Sul, General Câmara, Minas do Leão, São Jerônimo e Triunfo.

Figura 4 - Localização de Charqueadas, na Região Metropolitana de Porto Alegre.



Fonte: IBGE- Malha Municipal Digital (2022) SEPLAG/RS (2023).

No tocante à educação, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade é de 99,5%; o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (rede pública) é de 5,4, e, para os Anos Finais, é de 4,8 (IBGE, 2022). Há 19 estabelecimentos que atendem à Educação Infantil; 15 escolas que oferecem o Ensino Fundamental; quatro escolas de Ensino Médio; uma unidade da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); e um Instituto Federal, que oferta três cursos de ensino médio técnico-integrado, sendo uma na modalidade PROEJA, três cursos de graduação, sendo um em Licenciatura em Pedagogia, modalidade presencial, e uma curso de mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Mais especificamente, a rede municipal de ensino de Charqueadas, parte componente da produção dos dados para esta pesquisa, atende o público por meio de 17 unidades de Educação Infantil e nove unidades de Ensino Fundamental. A rede municipal conta com 36 diretores, 368 professores, 96 monitores e 4.089 alunos em 266 turmas. Na Educação Infantil, 126 professores atendem 1.600 alunos, e, no Ensino Fundamental, são 242 professores para 2.489 alunos, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (PMC, 2023).

Com relação à saúde e ao meio ambiente, o município conta com 18 estabelecimentos de saúde, que atendem pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Um hospital propicia atendimento e internações, mas não realiza cirurgias e atendimentos de alta complexidade. Há pelo menos uma Unidade Básica de Saúde (UBS) em cada bairro da zona urbana, mas nenhuma unidade de atendimento na área rural.

Em Charqueadas, 91,5% dos domicílios têm esgotamento sanitário adequado; 95,8% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização; e 25,2% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada, presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio (IBGE, 2022). O baixo índice de urbanização completa dá-se pelo fato de a cidade ter suas calçadas para pedestres em condições inapropriadas, o que faz com que o morador seja conhecido na região por ser aquele cidadão que anda no meio da rua.

Culturalmente, desenvolvem-se atividades tradicionalistas gaúchas, tendo como principais eventos o Rodeio Internacional de Charqueadas, no mês de março, e a gincana municipal, que acontece há 34 anos, maior evento cultural da Região Carbonífera. Nesse evento anual, ocorrem atividades das mais variadas expressões esportivas, artísticas e culturais (Fotografias 3 e 4). Ao longo do ano, as atividades esportivas mais relevantes acontecem em competições escolares e torneios municipais e estaduais de futebol, basquete e vôlei.

Fotografia 3 - Espetáculo teatral de abertura da 32ª edição da Gincana de Charqueadas



Fonte: Acervo da Liga das Equipes de Gincana de Charqueadas (2023).

As Fotografias 3 e 4 mostram momentos de expressão cultural da Gincana de Charqueadas na sua 32ª edição, no ano de 2018. Na primeira fotografia, vê-se o espetáculo teatral de abertura de uma das equipes. Na segunda, a realização de uma tarefa esportiva e, ao fundo, as torcidas das equipes.

Fotografia 4 – Momentos de expressão cultural da 32ª Gincana de Charqueadas



Fonte: Acervo da Liga das Equipes de Gincana de Charqueadas (2023).

Em síntese, a formação urbana é constituída pela sucessão de diferentes ciclos industriais e pela instalação de órgãos públicos, sobretudo, as instituições carcerárias. A população é formada por pessoas de diversas localidades e etnias. As incongruências da forma da cidade advêm da ausência de visão ampla de planejamento urbano. A tradição cultural de promover eventos, como gincanas e festivais, configura Charqueadas como uma cidade onde locais que considero potentes para serem debatidos por meio da educação não são percebidos. Tais lugares podem abrir uma série de questões no âmbito da Educação e para a vida dos habitantes de Charqueadas.

5.2 O LABDOC - Cidade de Charqueadas

Como já mencionei, o LABDOC - Cidade de Charqueadas é parte integrante da pesquisa intitulada *A produção de docências contemporâneas: a experiência coformativa entre professores e futuros professores em tempos de Covid-19*, coordenada pela Prof.a Dra. Elí Fabris. A primeira edição do LABDOC - Unisinos/CNPq aconteceu no ano de 2022, na cidade de São Leopoldo. Em 2023, além do LABDOC - Cidade de Charqueadas, a pesquisa foi desenvolvida em laboratórios com os professores das redes municipais de ensino das cidades de São Leopoldo e Ivoti, com os alunos dos cursos de licenciatura em Biologia e Pedagogia do IFRS - Campus Vacaria, contando com a participação dos professores de Educação Física do IFRS - Campus Bento Gonçalves.

Para a rede de Educação Básica do município de Charqueadas, apresentei o LABDOC como proposta de pesquisa formativa e colaborativa, com um tema específico voltado para a

cidade. O laboratório foi disponibilizado para os professores interessados em discutir ações educativas que, alargando-se para a cidade, ampliam os sentidos da sala de aula. Nele, docentes e gestores da Educação Básica da rede municipal da cidade tiveram a oportunidade de estender o repertório profissional sobre as diferentes formas de estudar a vida na cidade na Educação Básica. Para tanto, foram propostos os seguintes objetivos:

- Promover a formação continuada de professores e ampliar o olhar para a cidade, a partir de experimentos em laboratório;
- Conhecer e operar com conceitos dos Estudos Urbanos;
- Estudar e operar em laboratório com as formas para uma Cidade Aberta, de Richard Sennett, em contato com a cidade de Charqueadas, buscando desenvolver um olhar sensível, crítico e cooperativo para com a cidade.

A seguir, descrevo as ações realizadas para viabilizar a implantação do laboratório na cidade de Charqueadas. Essas ações referem-se às tratativas com a Secretaria Municipal de Educação para estabelecimento de critérios de abrangência de vagas, meios de divulgação e critérios de inscrições para o LABDOC - Cidade de Charqueadas.

5.2.1 - A organização prévia do LABDOC - Cidade de Charqueadas

Início a descrição pelos procedimentos éticos. O projeto, submetido ao Comitê de Ética da Unisinos, pela Plataforma Brasil, foi aprovado. Ao estabelecer a parceria com a Unisinos para a realização da pesquisa formativa, foi apresentada uma carta de anuência assinada pela Secretaria Municipal de Educação de Charqueadas - SMED (Apêndice D). Além do consentimento institucional, as professoras participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em formulário de inscrição para participação do LABDOC - Cidade de Charqueadas, enviado via *Google Forms*, autorizando a utilização dos dados.

A organização do LABDOC - Cidade de Charqueadas teve início em novembro de 2022, quando expus a proposta de laboratório para a equipe pedagógica da SMED. A proposta de formação foi apresentada pela Secretaria Municipal em uma reunião de dirigentes das escolas municipais, sendo aceita em sua versão original. Esses encaminhamentos foram feitos no ano de 2022, para que a pesquisa formativa iniciasse com o ano letivo de 2023. O LABDOC - Cidade de Charqueadas foi registrado como uma ação de extensão da Unisinos, e

assim foi possível garantir a institucionalização da atividade, a certificação para as professoras participantes e o uso da Plataforma Moodle para a realização das atividades assíncronas.

No início do ano letivo de 2023, a pesquisa formativa foi divulgada para as professoras da rede municipal nos grupos de mensagens coletivas no WhatsApp das 17 escolas e no Instagram. Foram ofertadas 40 vagas para os 17 estabelecimentos de ensino do município (Tabela 8), buscando professores representantes de todas as unidades de ensino em seus diferentes níveis e áreas de formação, com vistas também a uma maior abrangência territorial. Na tabela, consideram-se: todas as escolas, a máxima abrangência territorial e a contemplação máxima das áreas de formação da Educação Básica.

Tabela 8 - Projeção de vagas da proposta formativa

ITEM	NOME DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO	MODALIDADE	VAGAS
01	EMEF Artur Dornelles	Séries Iniciais e Séries Finais	01 vaga Séries Iniciais 01 vaga Séries Finais
02	EMEF Horácio Prates	Séries Iniciais e Séries Finais	01 vaga Séries Iniciais 01 vaga Séries Finais
03	EMEF Maria de Lourdes Freitas de Andrade	Séries Iniciais e Séries Finais	01 vaga Séries Iniciais 01 vaga Séries Finais
04	EMEF Octávio Lázaro	Séries Iniciais e Séries Finais	01 vaga Séries Iniciais 01 vaga Séries Finais
05	EMEF Osmar Hoff Pacheco	Séries Iniciais e Séries Finais	01 vaga Séries Iniciais 01 vaga Séries Finais
06	EMEF Octávio Reis	Séries Iniciais e Séries Finais	01 vaga Séries Iniciais 01 vaga Séries Finais
07	EMEF Pio XII	Séries Iniciais e Séries Finais	01 vaga Séries Iniciais 01 vaga Séries Finais
08	EMEF São Miguel	Séries Iniciais e Séries Finais	01 vaga Séries Iniciais 01 vaga Séries Finais
09	EMEF Thietro Antônio Pires	Séries Iniciais e Séries Finais	01 vaga Séries Iniciais 01 vaga Séries Finais
10	EMEI Santo Antônio	Educação Infantil	01 vaga
11	EMEI Criança Feliz	Educação Infantil	01 vaga
12	EMEI Flora Luzia Heberle	Educação Infantil	01 vaga
13	EMEI Maria do carmo Florisbal	Educação Infantil	01 vaga
14	EMEI Nei Berbigier	Educação Infantil	01 vaga
15	EMEI Santa Bárbara	Educação Infantil	01 vaga
16	EMEI Tia Filó	Educação Infantil	01 vaga

17	EMEI Mônica	Educação Infantil	01 vaga
18	Vagas complementares de diferentes áreas de formação	Séries Iniciais e Séries Finais	14 vagas
TOTAL			40 vagas

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Charqueadas/RS (2023)

Foram propostos cinco encontros presenciais, mas um encontro a mais foi realizado²⁰ no salão da SMED. As reuniões aconteciam na última quinta-feira de cada mês, das 13h30 às 16h30, conforme cronograma (Tabela 9). A pesquisa formativa foi ministrada por mim, sob a orientação de minha professora orientadora. A UNISINOS disponibilizou a plataforma virtual Moodle para realização das atividades virtuais, consulta de materiais didáticos e envio de informações. A locação, organização, limpeza do espaço, o fornecimento de mobiliários, equipamentos e materiais permanentes de exposição de mídias foram disponibilizados pela SMED.

Tabela 9 - Cronograma de atividades de formação de professoras

DATA	TÍTULO	DESCRIÇÃO	CARGA HORÁRIA de FORMAÇÃO em LABORATÓRIO
Início do ano letivo	Divulgação	Divulgação, durante a abertura do ano letivo, do curso de formação para os servidores municipais da Educação Básica.	
Março	Inscrições e acessos	Escolha dos professores representantes das escolas, inscrições <i>on-line</i> e liberação de acessos ao Moodle da Unisinos.	
27 de abril	1º Encontro LABDOC - CIDADE	Apresentação de aportes teórico-metodológicos e realização de atividade individual prática.	Carga horária: Presencial = 3h. <i>Online</i> = 5h
25 de maio	2º Encontro LABDOC - CIDADE	Realização de atividade prática em grupos de três a quatro integrantes e apresentação e discussão dos resultados.	Carga horária: Presencial = 3h. <i>Online</i> = 5h
29 de junho	3º Encontro LABDOC - CIDADE	Apresentação de aportes teóricos e atividade prática em grupos.	Carga horária: Presencial = 3h. <i>Online</i> = 5h
31 de agosto	4º Encontro LABDOC - CIDADE	Apresentação de aportes teóricos e atividade prática em grupos.	Carga horária: Presencial = 3h. <i>Online</i> = 0h
28 de setembro	5º Encontro LABDOC - CIDADE	Atividade prática, visita técnica pela cidade de Charqueadas (RS).	Carga horária: Presencial = 2h. <i>Online</i> = 1h

²⁰ As alterações do cronograma de planejamento da ação formativa são relatadas e justificadas na seção sobre o percurso formativo, ainda neste capítulo.

26 de outubro	6º Encontro LABDOC - CIDADE	Atividade prática, reflexões e encerramento da formação.	Carga horária: Presencial = 3h. Online = 7h
TOTAL			40h

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A emissão de certificados foi feita pela UNISINOS, ao final da formação, para as participantes que obtiveram 75% de presença nos encontros presenciais da pesquisa formativa na modalidade trabalho em laboratório e que realizaram as atividades propostas no ambiente virtual Moodle. O tempo de emissão dos certificados obedeceu ao fluxo contínuo dos trâmites burocráticos da universidade.

Após a divulgação das informações sobre os objetivos, do cronograma e da certificação da proposta formativa para os professores da rede municipal, foi dado início ao período de inscrições, entre os dias 13 e 27 de março de 2023, via formulário do Google Docs. No ato da inscrição, além dos dados pessoais e do aceite no TCLE da pesquisa (Apêndice E), as professoras responderam um questionário que tinha como objetivo traçar o perfil das participantes e obter informações sobre suas ações educativas progressas, envolvendo a cidade.

O mapeamento inicial de como as professoras da Educação Básica do município de Charqueadas realizavam suas ações educativas relativas à cidade buscou delinear um panorama descritivo das suas práticas antes do início dos experimentos em laboratório. O objetivo dos dados produzidos por meio de um questionário *on-line* era mapear territórios na cidade onde acontecem as práticas educativas e suas respectivas formas.

Portanto, por meio do questionário inicial, em um primeiro movimento na pesquisa formativa, busquei compreender as práticas educativas anteriores ao exercício em laboratório, com o intuito de dar início às discussões sobre a cidade e as possibilidades de ação. Os dados produzidos por meio do questionário *on-line* são apresentados a seguir.

5.2.2 - Caracterização das participantes do LABDOC - Cidade de Charqueadas

Finalizado o prazo de inscrições para a pesquisa formativa, foram recebidos 25 formulários *on-line*, sendo 23 professoras e dois professores, com idade entre 24 e 49 anos. Com relação ao nível de ensino, 84% das participantes finalizaram a graduação (21 de 25 respondentes) e 8% estavam com a graduação em andamento (02 de 25 respondentes). Desse número total, 8% haviam concluído o mestrado (02 de 25 respondentes).

No tocante à etapa de ensino em que atuam, 32% atuam na Educação Infantil (oito de 25 respondentes), 28% atuam nos Anos Iniciais (07 de 25 respondentes), 20% atuam nos Anos Finais (05 de 25 respondentes), 8% atuam como supervisoras pedagógicas (02 de 25 respondentes), 8% atuam em cargos diretivos na escola (02 de 25 respondentes), e 4% ocupam cargo de gestão na SMED (01 de 25 respondentes).

Ao responderem sobre o tempo de exercício na profissão, a maioria informou que atua na docência há mais de dez anos, totalizando 72% (18 de 25 respondentes), e somente uma professora exerce a profissão há menos de um ano. Com relação ao tempo de residência em Charqueadas, a maioria reside há mais de dez anos na cidade, totalizando 80% (20 de 25 respondentes). Apenas uma professora é moradora há menos de dois anos, e quatro participantes não residem na cidade. Quanto ao conhecimento dos conceitos relacionados com as formas para uma Cidade Aberta, 92% das professoras (23 de 25 respondentes) indicaram não conhecer os conceitos, e 8% das professoras (02 de 25 respondentes) informaram que tinham conhecimento.

Na inscrição, as participantes da pesquisa formativa responderam quatro perguntas abertas. Por meio das respostas, tracei um panorama de como as professoras da Educação Básica do município de Charqueadas que se inscreveram percebiam a cidade e realizavam suas práticas educativas no meio urbano. O objetivo foi mapear a percepção das professoras em relação à cidade, marcar os locais que elas percebiam como potencialmente educativos, além de identificar quais ações educativas envolvendo o meio urbano eram propostas. As participantes responderam às seguintes questões:

1. Em sua docência, você já trabalhou algum conteúdo/competência envolvendo o entorno da escola? Se sim, descreva algumas ações. Se não, descreva os motivos:

2. Em sua docência, você já fez uso dos espaços da cidade para realizar práticas educativas? Se sim, descreva quais espaços e como foi feito o uso. Se não, descreva os motivos:

3. Cite espaços da cidade de Charqueadas/RS que você julga serem potentes para a realização de práticas educativas e explique o porquê:

4. De acordo com a sua percepção, descreva o entorno da escola em que você atua, se possível, estabelecendo relações entre a escola e seu entorno:

As respostas foram organizadas em um quadro (Apêndice F), resguardando as identidades das respondentes. De forma geral, sem considerar a etapa de ensino em que as professoras atuam, foram selecionadas respostas para outras perguntas elaboradas, a fim de mapear os locais da cidade e as estratégias e ações das professoras envolvendo a cidade em

sua docência. Os locais considerados com potencial educativo foram marcados em um mapa, e os verbos das ações propostas foram assinalados no quadro, também com cores, para ressaltar as similaridades entre as respostas.

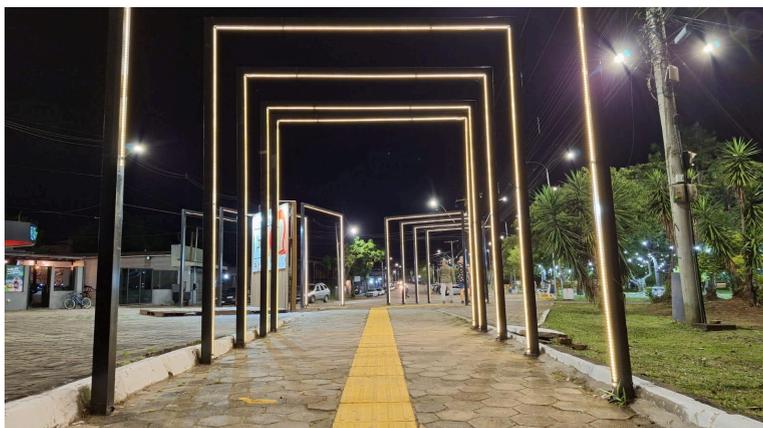
Primeiramente, utilizando a ferramenta gratuita Snazzy Map²¹, elaborei um mapa da cidade de Charqueadas com as marcações de todas as escolas municipais (Mapa 1), onde foi possível representar a abrangência territorial da rede municipal de Educação. Após, utilizando o Mapa 1 como base, mapeei os locais mencionados pelas respondentes como potencialmente educativos na cidade e os locais já utilizados nas práticas descritas nas respostas, marcando-os com um “X” da cor correspondente à escola onde a professora respondente atua (Mapa 2). Por fim, suprimi a marcação das escolas, para elaborar o mapa somente com a marcação dos locais considerados educativos, de acordo com a percepção das professoras respondentes (Mapa 3).

Embora o Mapa 2 apresente todas as informações produzidas, optei por trazer os três mapas, dois deles com as informações separadas e um deles com a sobreposição da rede municipal e dos locais potencialmente educativos, para apresentar os dados com mais clareza e, principalmente, ressaltar a concentração dos locais mencionados como educativos e a ausência da menção desses locais nos entornos das escolas.

Analisando as respostas do questionário e a representação gráfica por elas gerada, foi possível tecer algumas conclusões descritivas. Três locais são mais fortemente percebidos pelas professoras respondentes como potencialmente educativos na cidade de Charqueadas: 1 - o Parque Adhemar de Faria (O Parcão), onde está localizada a biblioteca municipal; 2 - A orla do Rio Jacuí; e 3 - o Parque de Eventos de Charqueadas (Parque de Rodeios), conforme fotografias abaixo. Todos os locais são espaços públicos e amplos, equipados com áreas de estar, brinquedos e bancos, e possibilitam o contato com a natureza. A descrição desses espaços vem ao encontro das justificativas dadas pelas professoras para lá realizarem atividades educativas: são amplos, têm opções para o lazer, são mencionados como pontos turísticos e de encontros, fazem parte da história do município, são usados para realização de eventos, promovem o contato com a natureza e possibilitam práticas esportivas.

²¹ Snazzy Map é uma ferramenta *on-line* e gratuita que possibilita criar modelos de mapas, publicar para compartilhar no *site*, baixar imagens, editar cores e escolher os elementos que aparecerão no mapa: nome de bairros, água, parques, pontos de interesse e assim por diante.

Fotografia 5 - Parque Adhemar de Faria, o Parcão (I)



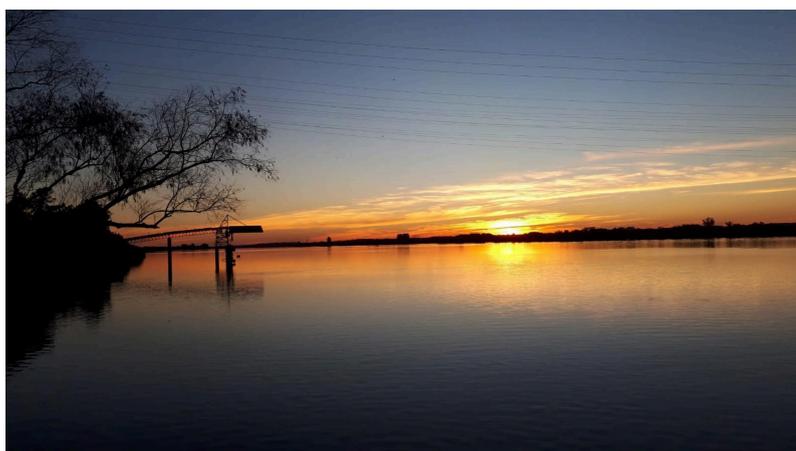
Fonte: Acervo do autor.

Fotografia 6 - Parque Adhemar de Faria, o Parcão (II)



Fonte: Acervo da prefeitura municipal.

Fotografia 7 - Orla do Rio Jacuí



Fonte: Acervo do autor.

Fotografia 8 - Parque de Eventos de Charqueadas (Parque de Rodeios)



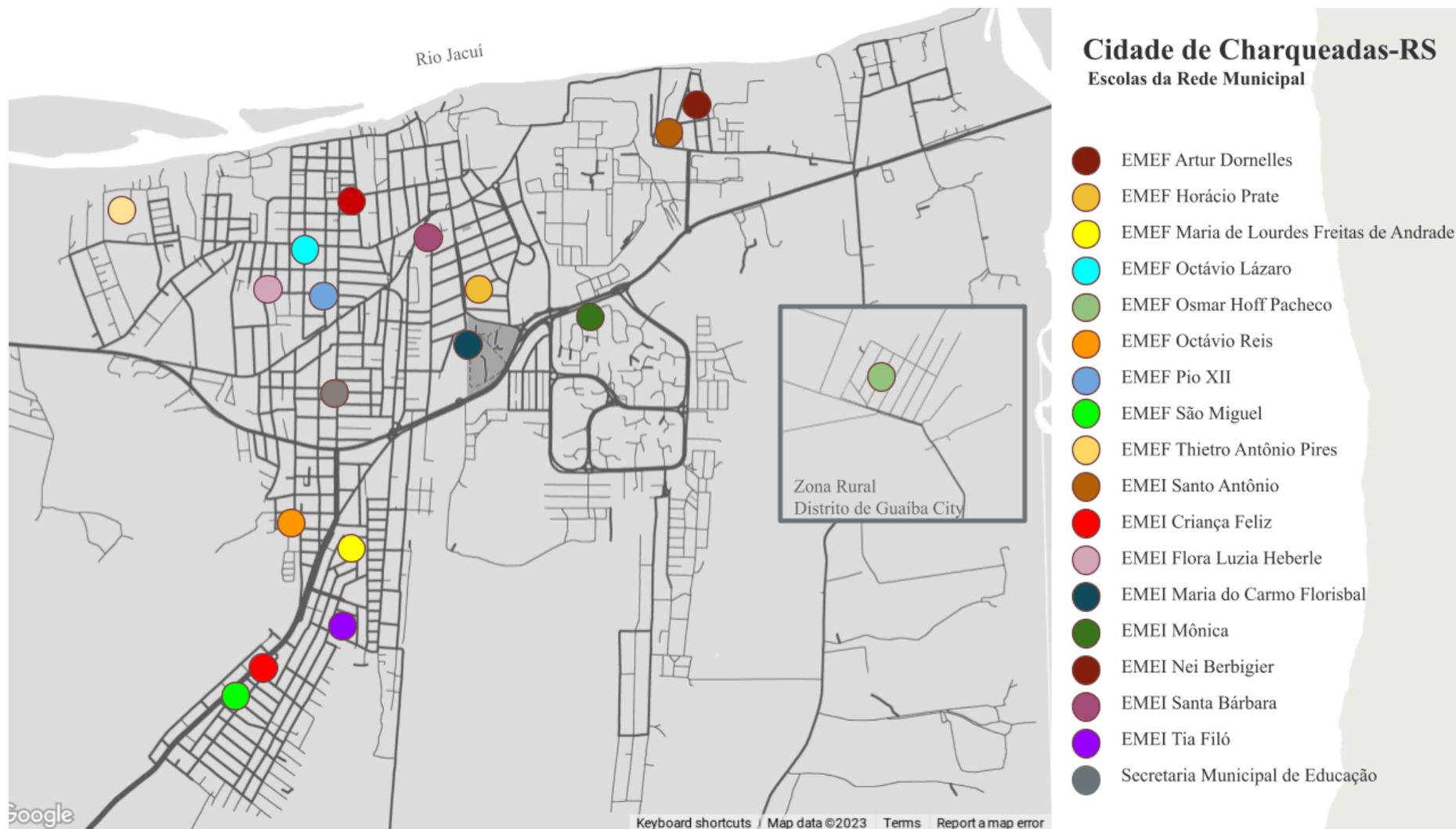
Fonte: Acervo da prefeitura municipal.

A presença de estudantes nesses espaços está associada à realização de eventos promovidos pela administração pública, como feiras do livro e de artesanato, comemorações do aniversário da cidade e eventos tradicionalistas. Órgãos públicos, como a prefeitura, o fórum jurídico e a câmara de vereadores, também foram mencionados, bem como a igreja católica matriz e algumas empresas privadas do ramo metalmeccânico. Na área rural, as professoras da escola mencionaram o entorno da instituição como espaço para práticas educativas, pois é o único local habitado e construído.

Por outro lado, tornaram-se visíveis os locais não usados e não percebidos como potencialmente educativos. Os entornos das escolas localizadas na área urbana não foram mencionados como locais de prática educativa na cidade, e a concentração das marcações em locais públicos conhecidos produziu vazios nos bairros periféricos, como é possível observar no Mapa 3. A não percepção do entorno da escola como um lugar potencialmente educativo é uma das justificativas apresentadas pelas professoras para que não sejam realizadas atividades na cidade; outra é a dificuldade de transportar os alunos até os locais mais conhecidos.

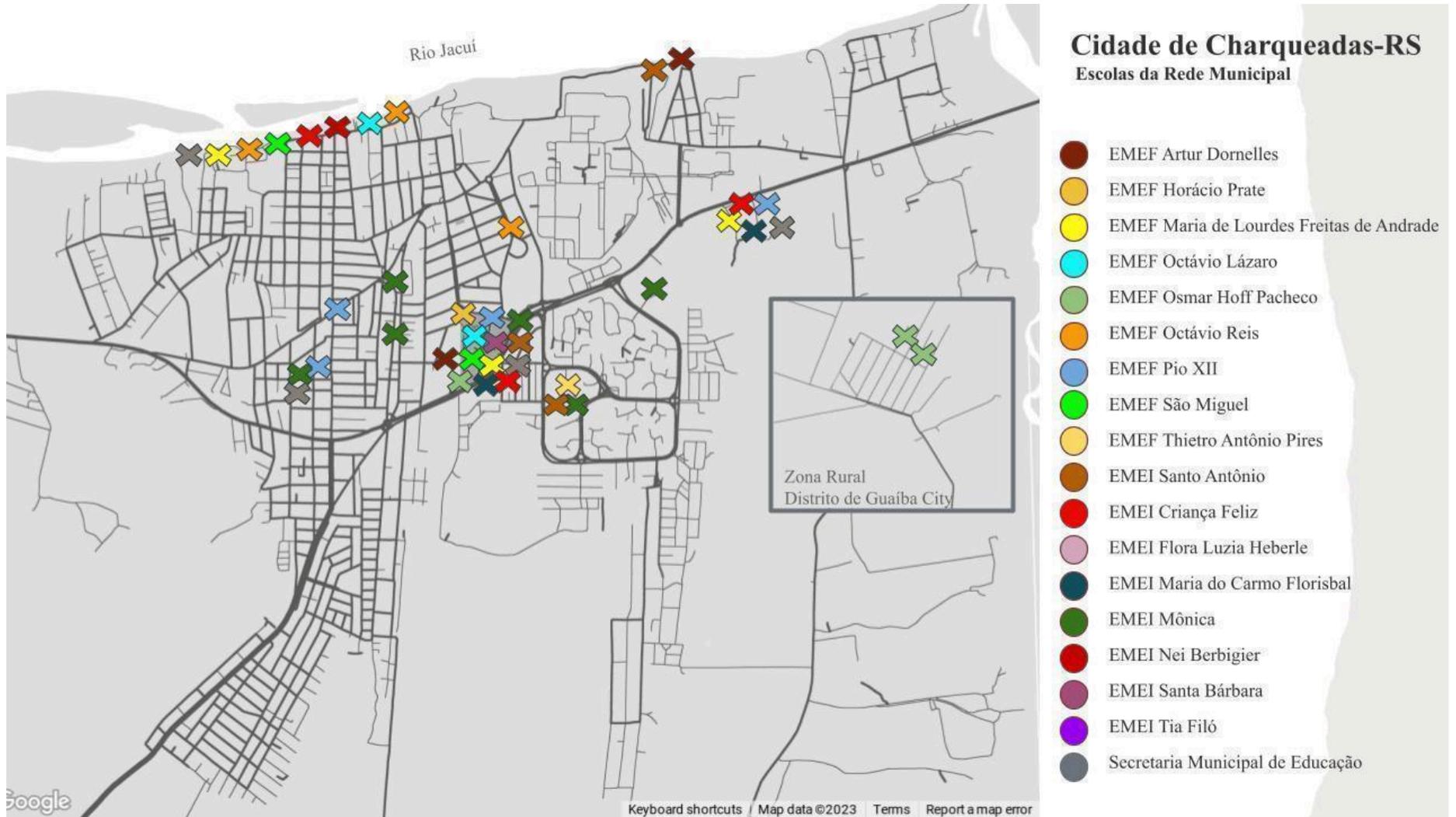
O Mapa 1 mostra a localização das 17 escolas do município. O Mapa 2 aponta os locais potencialmente educativos na cidade com um “X”. No Mapa 2, a cor do “X” (local potencialmente educativo) corresponde à cor do círculo que representa a escola onde a professora atua. O Mapa 3 traz as informações reunidas dos Mapas 1 e 2.

Mapa 1 - Localização das escolas municipais na malha urbana



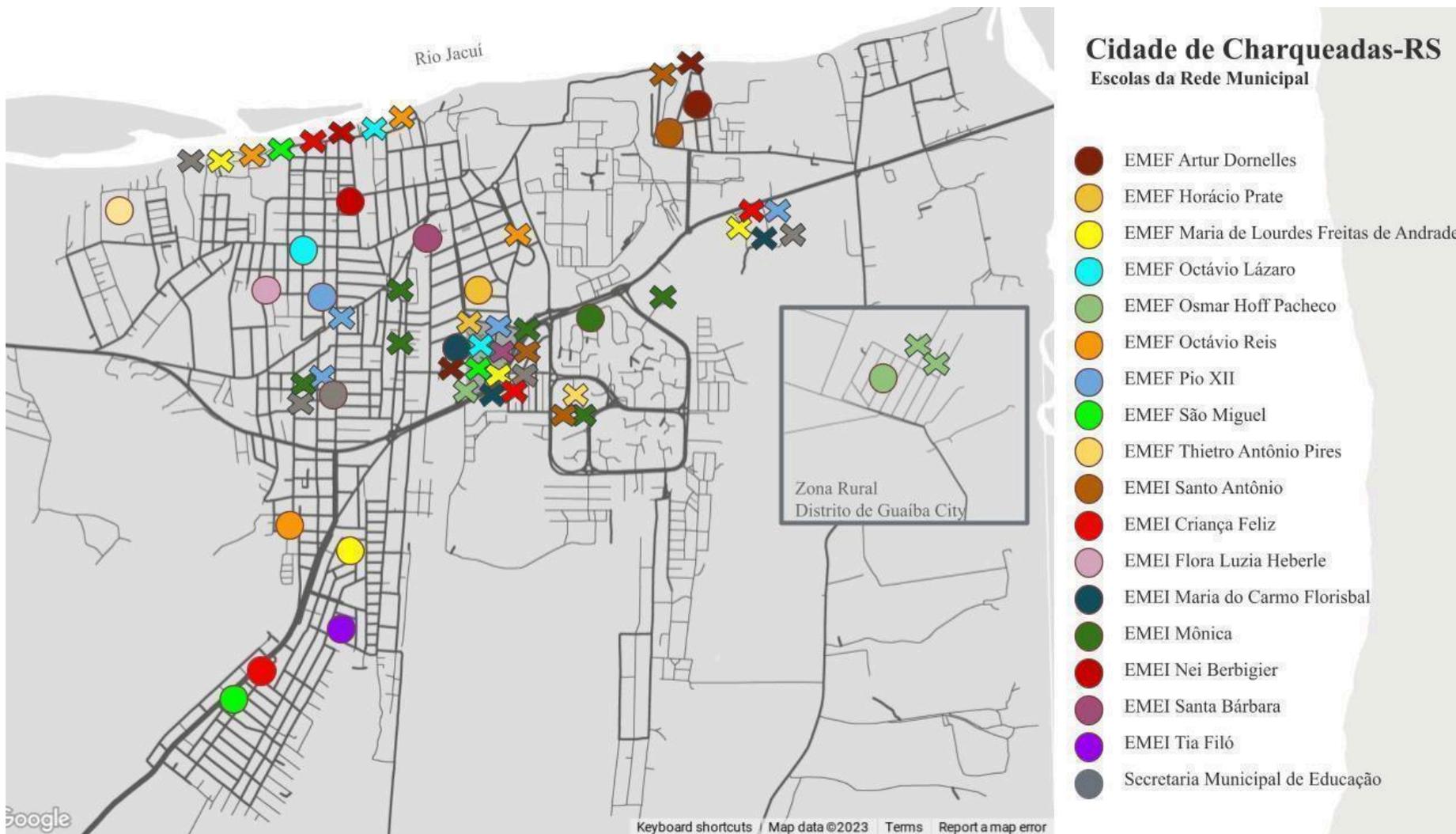
Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Mapa 2 – Locais demarcados como potencialmente educativos



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Mapa 3 – Mapa com a sobreposição das informações dos mapas anteriores



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Debater sobre a cidade em sala de aula também foi mencionado pelas respondentes como uma prática educativa que envolve o espaço urbano. Buscando mapear como a cidade é tomada para a realização de ações educativas, destaquei os temas e as atividades mencionadas pelas professoras.

Dentre as temáticas abordadas pelas professoras, estão: a história do município e as memórias dos moradores; a saúde coletiva, por meio de ações de prevenção contra doenças contagiosas; o cuidado e preservação ambiental; questões da comunidade, da sociedade e da população; datas comemorativas do município; turismo e cultura. Tais temas foram trabalhados por meio de ações conjuntas e interativas, manifestadas em verbos como *conviver, entrevistar, dialogar e colaborar*; ações ligadas ao desenvolvimento da percepção ambiental, indicadas com verbos como *observar, perceber, explorar, conhecer e relacionar*; e desenvolvimento de uma ação ou um produto, expressando-se por verbos como *projetar, pintar, limpar, coletar, executar e trabalhar*.

A caracterização das respondentes, o mapeamento dos lugares potencialmente educativos, as temáticas abordadas e as ações propostas pelas professoras respondentes foram importantes para dar início ao percurso formativo em laboratório. As professoras reconheceram-se como grupo, visualizaram as suas escolas como pertencentes à malha do espaço urbano da cidade e, principalmente, refletiram sobre os possíveis atravessamentos que as fazem pensar sempre nos mesmos lugares da cidade, embora cada uma esteja desenvolvendo sua docência em escolas diferentes. Os demais processos e métodos que compuseram os encontros presenciais e as atividades assíncronas são descritos a seguir.

5.2.3 - Descrição do percurso formativo em laboratório

A pesquisa formativa em Práticas Educativas Envolvendo a Cidade realizou-se na forma de uma ação de extensão, em parceria entre a Unisinos e a Secretaria de Educação do município de Charqueadas, ocorrida entre os meses de abril e outubro de 2023, com uma pausa no mês de julho, em virtude do recesso. A primeira ação realizada após as inscrições foi a criação de um grupo de WhatsApp com as professoras participantes para estabelecer comunicação e, principalmente, orientar sobre o acesso e uso da Plataforma Moodle.

Foram planejados ciclos de formação de oito horas (Figura 5), com periodicidade entre um encontro presencial e outro. Cada ciclo era composto de um encontro presencial de três horas e de atividades assíncronas estimadas em cinco horas. Foram planejados intervalos entre cada encontro presencial para as professoras realizarem as atividades remotas, para o material

produzido por elas ser analisado e para que o conteúdo específico do encontro presencial subsequente fosse elaborado.

Em cada encontro, houve sempre um momento de abertura e acolhimento, uma atividade de fala individual e escuta de cada participante, um momento de estudo do material produzido pelas participantes, intervalo para o lanche coletivo e um momento para o estudo dos conceitos urbanos. O espaço físico era organizado e preparado por mim durante a manhã, nos dias dos encontros, organizando as mesas de acordo com a atividade e instalando equipamentos de multimídia, como computador, tela e projetor.

Figura 5 - Primeiro ciclo de formação do LABDOC- Cidade de Charqueadas



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O percurso formativo foi planejado seguindo conceitos que serviram de princípios orientadores. O primeiro deles, já mencionado, é o de pesquisa (de)formação, a partir de experiências formativas e colaborativas, com inspiração nos estudos de Fabris (2017; 2021). Essa forma de pensar-fazer pesquisa tem compromisso com os saberes “infames”, no sentido que Foucault atribui a essa expressão, referindo-se aos conhecimentos sem fama (Fabris, 2021). Neste caso, reconhecem-se saberes que não chegam aos livros e muitas vezes não são socializados nem nas próprias escolas ou que são práticas docentes que circulam apenas nos espaços escolares, sem nunca serem tomadas como práticas legitimadas.

A Artesania como “o impulso humano básico e permanente de realizar um trabalho bem-feito por si mesmo, através da prática concreta e das ideias” (Sennett, 2020, p. 19), também foi um dos conceitos que orientaram o pensar e o fazer das práticas em laboratório.

Segundo Sennett (2020), o trabalho artesanal de cooperação é um sistema aberto em que todos podem cooperar, e as soluções são postas de forma recíproca. Desse modo, foi possível oportunizar reflexões sobre as práticas por meio da construção e reconstrução de atividades em um regime de cooperação.

Os conceitos descritos por Sennett (2018) em *Construir e habitar*, utilizados no desenvolvimento de projetos urbanos com a comunidade, foram trazidos para o contexto do laboratório e adotados como princípios de trabalho. O primeiro deles foi a coprodução. Segundo o autor, na coprodução, o planejador – aqui, o professor da pesquisa formativa – não somente explica, propõe um exercício e aguarda o resultado, como também coproduz com as participantes uma alternativa, partindo de um determinado problema ou conteúdo. Relatando suas experiências com consultas públicas para a elaboração e definição de alternativas urbanísticas em comunidades, o autor faz uma crítica ao modo unilateral de apresentação:

Em geral, se faz uso de documento, que quase ninguém na sala de aula leu de fato, acompanhado de viva-voz de uma apresentação de slides, sendo as imagens passadas rápido demais para realmente serem absorvidas. O ambiente físico pode militar contra o envolvimento; uma tribuna elevada, voltada para as fileiras de cadeiras, transforma o público em espectadores. Da mesma forma, as maquetes cuidadosamente preparadas, mostrando a proposta em toda a sua perfeição, são acompanhadas da mensagem “olhar, mas não tocar”. O resultado é a desmaterialização das próprias propostas; o público não pode envolver-se em como as propostas seriam percebidas fisicamente ou adequadas à experiência dos moradores com o tempo (Sennett, 2018, p. 274).

Sennett explica que a coprodução “é um tipo de procedimento que torna o planejamento aberto” (Sennett, 2018, p.282) e que rompe com o método de organização comunitária, adotado pela Escola de Chicago, de deixar as pessoas interpretarem por si mesmas as leis, regulamentos e critérios complexos vistos em poucos minutos. “Com o conhecimento ainda limitado das possibilidades, as pessoas tendem a recorrer ao que é conhecido e tradicional” (Sennett, 2018, p. 281).

Portanto, a coprodução pela coformação foi assumida como uma forma de trabalho durante as atividades coletivas do laboratório. Após a apresentação dos conceitos e ferramentas, juntava-me aos grupos para ouvi-los e ajudá-los a pensar em possibilidades, algo similar à formação do arquiteto, quando, na graduação, o professor se senta ao lado do aluno, e eles discutem conjuntamente sobre soluções para os projetos, em um ateliê próprio para esse fim. Sennett argumenta que “o bom da coprodução é que ela fala no plural, criando diferentes versões de uma Cidade Aberta” (Sennett, 2018, p. 285). No LABDOC, essa coprodução é assumida também como (co)formação (Fabris e Sebastiany, 2023), uma vez que se está em

um laboratório de docências para pensar sobre conhecimentos pedagógicos específicos e as formas e modos de ser e agir das professoras quando tomam a cidade como objeto de estudo e pesquisa em suas docências.

Até aqui, apresentei o primeiro e o segundo conceito. O terceiro é o de uma formação educativa como espaço de diálogo. Nóvoa (2022, p. 19), ao defender a escola como bem comum, chama atenção para “o comum que vem da comunicação, pois é nele que residem as possibilidades de diálogo e de partilha com os outros”. Conversar para compartilhar informações e trocar ideias é uma prática que, “tanto dentro quanto fora do ambiente acadêmico, contribui para que o aprendizado possa ocorrer em durações variadas e que o conhecimento possa ser compartilhado em diferentes registros do discurso” (hooks, 2021, p. 91). Além do compartilhamento de informações que oportunizaram os debates e a (de)formação, foi proporcionado um momento individual de fala para que, em cada encontro, todas as vozes fossem ouvidas ao menos uma vez. Oportunizar um momento de fala e escuta de cada aluno contribui para estabelecer uma conexão e criar um contexto positivo para o aprendizado (hooks, 2021), além de fomentar o engajamento e a participação no seu processo formativo na concepção de (de)formação.

O ato ou processo de estudar, associado a tantas outras ações realizadas com o intuito de compreender algo que se desconhece ou de que se tem pouco conhecimento, também foi um conceito fundamental para as ações do laboratório. Três autores fundamentaram os nossos atos de estudar. Larrosa (2018), em sua obra *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*, ao defender o protagonismo do estudo em sala de aula, apresenta-o como composição de sujeito, espaço e tempo, e somente com essas três presenças o estudo seria possível. Com Biesta (2020), por sua vez, entende-se que o estudo serve para construir significado e criar possibilidades de existir como sujeito no mundo. Por fim, a ideia de que, quando algo é escolhido para estudar, esse algo começa a fazer parte de nosso mundo e a nos formar é proposta por Masschelein & Simons (2019).

Ao exercitar essas ações, as professoras assumem a responsabilidade por sua formação e pela formação da colega, além de estudar permanentemente, pois sabe que precisa ter como justificar o que faz e por que o faz na sua docência. Em nosso grupo de pesquisa, esse saber justificar suas escolhas conceituais e metodológicas em sua docência faz parte do que definimos como experiência. Segundo a coordenadora do LABDOC, Prof.a Dra. Elí Fabris, uma vivência nem sempre se transforma em uma experiência – pode ser simples cópia, uso que quer experimentar. Porém, quando a professora é capaz de justificar suas ações na sua docência, mostra que isso é mais do que uma vivência; agora é capaz de relatar sua

experiência, que não pode ser trocada com outros; é algo dela, que ela pode relatar para que possam analisar, discutir e criar docências e inspirar outras criações e experiências.

No laboratório, estabeleceu-se como princípio o conceito de ubiquidade, no sentido de estarmos ao mesmo tempo em mais de um lugar, para reforçar a proposta de atividades e interações *on-line* da Plataforma Moodle. Também adotamos o princípio do exercício do pensamento, para realizar toda e qualquer ação de modo crítico e reflexivo, questionando e exercitando pensamentos, ações, capacidades e competências (Fabris, 2017).

No grupo, utilizou-se o conceito de caixa de ferramentas (Fabris, 2021), criado com base nos Estudos Foucaultianos, que concerne a ampliação de repertório de aportes teóricos e práticos relativos a diversas questões educacionais. Outro desafio da formação é o entendimento de teoria e prática como duas coisas separáveis e valorizadas desse modo, onde quase sempre a dimensão prática é destacada (Boff, 2019). No laboratório, realizamos vários experimentos para que todas pudessem entender que não há teoria sem sua dimensão prática, e vice-versa, sendo, portanto, indissociáveis. Dessa forma, entende-se que essa é uma estratégia para fugir das famosas “listas de boas práticas” e reforçar que a professora tem conhecimentos para criar sua docência; o que ela precisa é de boas ferramentas e conhecimentos para o exercício da profissão.

Os encontros não foram gravados, pois muitos dos experimentos seriam realizados em pequenos grupos produzindo falas concomitantes, tornando a gravação tecnicamente inviável. Também, tive o entendimento de que as professoras se sentiriam mais à vontade para exporem as suas opiniões e ideias, bem como apresentar os resultados de seus experimentos. Dessa forma, a autoria das falas, experimentos e aulas foram apresentados no capítulo de análise sempre como “professora” ou “participante”. As possibilidades educativas produzidas em laboratório foram apresentadas na forma de resultados de exercícios conjuntos de pensamento do grupo de participantes.

Por fim, antes de apresentar os relatos dos encontros, ressalto que o texto que segue não é o mesmo que compõe a minha Memória dos Encontros, uma das atividades sistemáticas realizadas para produzir o material analítico. O relato dos encontros foi escrito por mim com o objetivo de apresentar para o leitor um panorama das ações, acontecimentos e algumas percepções minhas e das participantes durante a realização dos encontros presenciais, que, pela cartografia, fui acompanhando e registrando, entrelaçando-os no desenvolvimento do laboratório e nas análises. Também saliento minha intencionalidade formativa em cada ação, no sentido dado por Enzweiler (2017, p. 47), que sustenta que “o professor em um exercício artesanal deve estar atento às capacidades e aos modos de aprendizagem dos sujeitos,

articulando suas intenções com os avanços e percalços que cada aluno possa apresentar”. O laboratório exigiu um constante exercício de seguir pistas para aproximações ou distanciamentos entre meus objetivos e aquilo que era compreendido pelo grupo. Seguindo essas pistas com a atenção de um cartógrafo aprendiz, tentei registrar, capturar e analisar elementos para compor esta proposta.

5.2.3.1 Relato do primeiro encontro presencial: o reconhecimento do grupo e de suas práticas educativas na cidade

O primeiro encontro presencial do LABDOC - Charqueadas aconteceu no dia 27 de abril de 2023 e contou com a presença de 21 participantes. O espaço físico foi organizado para a realização da primeira atividade, com mesas dispostas para acomodar grupos exatos de cinco pessoas. Via grupo de WhatsApp, algumas professoras se voluntariaram para proporcionar o lanche coletivo; assim, a mesa do café da tarde foi se formando à medida que todas chegavam.

Após a apresentação individual, em que as participantes compartilharam seus nomes, escola(s)²² e etapa de ensino em que atuam, dei início ao primeiro experimento, o Jogo dos Mudos, cujo nome remete à atitude de emudecer diante das demais. Cada professora recebeu um envelope fechado, com peças em formatos de figuras geométricas variadas, e, em grupos de cinco pessoas, tinha como meta a construção individual de um quadrado, sendo que: (1) não poderiam estabelecer nenhum tipo de comunicação verbal ou não verbal; (2) só poderiam pegar ou descartar peças utilizando as sobras do centro da mesa; (3) não poderiam ajudar na tarefa individual da colega; e (4) os quadrados deveriam ser todos iguais. Uma participante iniciou em pé e, ao circular pelos grupos, poderia trocar de lugar a qualquer momento, assumindo a posição de alguém que estivesse sentada. Cumpriria a missão o grupo que, seguindo as regras, conseguisse construir cinco quadrados iguais.

Após cerca de 20 minutos de silêncio, que por vezes era quebrado por alguns risos, murmúrios e expressões de desconfiança, os grupos foram completando a atividade. Aqueles que cumpriam a missão deveriam permanecer em silêncio até que todos encontrassem a solução, que era única, para realizar a missão coletiva (Fotografias 9 e 10). Finalizada a montagem dos quadrados de papel pelos grupos, passamos para a segunda parte da atividade, que consistiu em ouvir o relato individual sobre a sua participação no jogo, suas diferentes

²² Algumas das professoras participantes também exercem a docência em escolas da rede estadual ou em escolas municipais de outras cidades.

percepções e como se sentiu ao executar uma tarefa de forma coletiva e com as regras propostas no início.

Fotografia 9 – Primeiro encontro do LABDOC, apresentação do grupo



Fonte: Acervo do autor (2023).

Fotografia 10 – Primeiro encontro do LABDOC, dinâmica do Jogo dos Mudos



Fonte: Acervo do autor (2023).

Os relatos trouxeram variadas percepções e situações, por exemplo: algumas professoras afirmaram ser muito difícil e angustiante realizar a atividade sem poder estabelecer comunicação; algumas não se sentiram em um estado de cooperação, mesmo estando juntas, pois não estavam se comunicando; houve uma professora que reuniu todas as peças para si, com o intuito de resolver o quebra-cabeças sozinha; outras pensaram que havia algum erro na organização do jogo e, por esse motivo, não estariam encontrando a resposta; houve relatos indicando que o jogo se movimentava quando chegava uma integrante nova no grupo; muitas acabaram quebrando a regra da não comunicação ao indicarem algumas possíveis soluções para as colegas com olhares, gestos e palavras.

Cada participante teve oportunidade de expressar-se, e, à medida que as falas iam surgindo, os conceitos e princípios usados para planejar a formação foram sendo introduzidos por mim na conversa. As situações ocorridas na atividade inicial serviram de exemplo para significar os conceitos de cooperação, artesanaria, formação pela (de)formação e escola como bem comum. Na dinâmica, os grupos formados por cinco pessoas foram associados às escolas e ao fato de que, muitas vezes, trabalhamos no mesmo ambiente sem saber as dificuldades e soluções adotadas pelos colegas. Da mesma maneira, aquela integrante que circulava entre os grupos, levando as soluções de um grupo para outro, foi associada a alguém que circula entre as diferentes unidades escolares de uma mesma rede, em busca de experiências diversas e soluções para problemas comuns. A atividade resultou em uma forma lúdica e rica de abordar conceitos e princípios importantes para o processo formativo em curso e para a vida.

A conversa sobre o Jogo dos Mudos estendeu-se para o intervalo com o lanche coletivo, que teve duração de cerca de 20 minutos. Considerei esse momento como algo importante, em que a (de)formação aconteceu de maneira informal e espontânea. Além das reverberações da dinâmica inicial da formação, outras questões sobre o atual momento político, a situação das escolas, a falta de professores no início do ano letivo, a necessidade de contratações, a saúde e a família foram surgindo na conversa informal dos pequenos grupos.

Após o intervalo, fiz uso de projeção de *slides* para apresentar formalmente os conceitos norteadores da pesquisa formativa, estabelecer o contrato pedagógico e mostrar os resultados das respostas do questionário *on-line* fornecidas pelas participantes. No que concerne ao contrato pedagógico, combinamos os prazos para elaboração e postagem das propostas de atividades na Plataforma Moodle, falamos sobre a importância da participação e das trocas de vivências durante os encontros presenciais, do estudo e das leituras. Quanto às leituras, decidimos utilizar um sistema de “leitura posterior”, ou seja, a leitura de um material sobre determinado assunto seria feita depois da apresentação do tema no laboratório de docências, para que fossem significados os conteúdos apreendidos oralmente nos encontros presenciais.

Também apresentei a caracterização das respondentes, que gerou discussões bastante interessantes sobre o potencial e riqueza de uma formação cooperativa em um grupo com diferentes idades, tempo de docência e experiência de atuação em diferentes etapas da Educação Básica. Os dados produzidos sobre os locais considerados potencialmente educativos na cidade suscitaram bastante curiosidade e questões para reflexão. Por exemplo: por que a maioria citou os mesmos lugares na cidade, sendo que cada pessoa trabalha em uma escola diferente? Que atravessamentos padronizam essas escolhas? Essas foram algumas das

questões discutidas em decorrência do mapeamento das práticas educativas na cidade. Essa forma de convocar as participantes para pensarem e criarem juntas produziu agenciamentos e possibilidades de retorno e criação que as posicionavam como pesquisadoras da escola que estavam trabalhando junto comigo. O primeiro encontro finalizou com os combinados sobre o itinerário formativo e as atividades assíncronas. O grupo ficou com o compromisso de escrever a Memória do Primeiro Encontro e postar um Plano de Aula com uma prática educativa na cidade.

5.2.3.2 Relato do segundo encontro presencial: definindo os elementos da forma urbana

O segundo encontro presencial do LABDOC - Charqueadas aconteceu no dia 25 de maio de 2023 e contou com a presença de 19 participantes. O encontro foi elaborado seguindo o planejamento de duas etapas – uma sobre a produção do primeiro ciclo e outra sobre conceitos e ferramentas dos Estudos Urbanos. A primeira etapa foi elaborada com base no conteúdo de 18 memoriais do primeiro encontro e dos 17 Planos de Aula postados na Plataforma Moodle. A segunda etapa teve seu material complementado com termos e conceitos urbanos citados nos mesmos materiais.

Na abertura, lemos um trecho do livro *As cidades invisíveis*, de Calvino (1990), seguida pelo momento de fala individual e escuta sobre o significado, para cada uma, da expressão “Eu sou de Charqueadas”, considerando a declaração de uma professora no primeiro encontro. O momento individual proporcionou falas muito reveladoras. Destaco o depoimento de uma participante que se emocionou ao dizer que, apesar de morar há 12 anos na cidade, sempre falava que não era de Charqueadas. A professora disse: “Eu preciso mudar meu pensamento sobre isso, é importante para mim e para meus alunos. Se moro aqui há 12 anos, então, também sou daqui. Sou de mais de um lugar” (professora participante). Assim, a discussão inicial foi sobre o que é ser de um lugar. É nascer no lugar? É viver nesse lugar? Ficou o entendimento de que o sujeito é de um lugar quando ele passa a viver nele, mas sentindo-se pertencente a ele. Discutimos, então, os conceitos de espaço, lugar, território e territorialidade, importantes para o entendimento de uma cidade como objeto de estudos.

No segundo encontro, as mesas estavam dispostas em um formato de semicírculo para a realização de uma atividade coletiva, envolvendo todo o grupo (Fotografias 11 e 12). Com os Planos de Aula elaborados, formatei propostas de práticas educativas envolvendo a cidade, excluindo os nomes e as possíveis referências de identificação. Cada participante recebeu uma proposta para fazer a leitura individual e escrever algumas sugestões, com o objetivo de

aprimorá-la. Depois, cada professora leu a proposta e suas sugestões para o grupo, acrescentando outras ideias. Com as leituras, aos poucos, as professoras foram se dando conta de que as propostas educativas que estavam sendo apresentadas se tratavam, na verdade, das suas próprias propostas. A atividade foi finalizada com a ampliação do repertório, além de sugestões de aprimoramento das próprias ações. As práticas educativas e as sugestões foram os temas levados para o intervalo com o lanche coletivo.

O segundo momento do encontro foi dedicado à apresentação dos conceitos e definição de alguns elementos urbanos. Eu tinha o entendimento de que, para estudar e tensionar algumas questões relativas aos territórios, seria preciso trabalhar certos termos e conceitos importantes para o entendimento das relações estabelecidas entre o vivido e o construído. Pensando nisso, elaborei uma proposta de estudo de alguns conceitos e definições importantes em um trabalho voltado para as cidades. No entanto, nos Planos de Aula, identifiquei a utilização de outros termos, conceitos e nomenclaturas que geraram algumas dúvidas. Sendo assim, o conteúdo apresentado na formação foi o resultado de um planejamento prévio enriquecido com as necessidades de um grupo específico.

Fotografia 11 - Segundo encontro do LABDOC - Cidade de Charqueadas (I)



Fonte: Acervo do autor (2023).

Desenvolvi uma espécie de glossário de termos usados nos Estudos Urbanos, mostrando suas diferenças e semelhanças, ressaltando seu potencial para um trabalho educativo e apresentando alguns exemplos. Como exemplos, cito alguns tópicos: definição de cidade, município, meio urbano e rural; diferença entre território e territorialidade; conceitos de vizinhança, comunidade, sociedade e população, espaço e lugar, espaços públicos e

privados, entre outros. Também estudamos termos que, por vezes, são usados erroneamente como sinônimos, por exemplo, “fronteira”, “divisa”, “limite” e “perímetro”. Como há divergências entre autores, apresentei as abordagens adotadas por Sennett (2018).

Tudo isso exigiu exploração e estudo para que pudessem entender e olhar a cidade em estudo com a linguagem que, no laboratório, comporiam os experimentos com os conhecimentos que elas tinham sobre a cidade de Charqueadas. Foi um momento em que o olhar para a cidade se ampliou, e tínhamos agora uma linguagem comum para o estudo da cidade, o que se estenderia durante todos os encontros.

Fotografia 12 – Segundo encontro do LABDOC - Cidade de Charqueadas (II)



Fonte: Acervo do autor (2023).

Finalizamos o segundo encontro fazendo as combinações para o ciclo formativo seguinte e atividades assíncronas. Coube ao grupo a tarefa de escrever a Memória do Segundo Encontro e postar outro Plano de Aula, dessa vez com algumas especificidades. Esses momentos tinham o objetivo de levar a uma avaliação e ao exercício do pensamento, além de uma reflexão individual, para que cada participante pudesse ter a experiência da produção coletiva e da produção individual. Como os planos postados no primeiro ciclo foram redigidos livremente – cada participante usou o roteiro de sua preferência –, muitas escritas foram focadas em práticas educativas e tópicos específicos da docência, como introdução e alinhamento do conteúdo com a BNCC, formas de avaliação, combinados iniciais com os alunos, entre outros. Por isso, fiz uma sugestão de roteiro a ser seguido na elaboração da segunda atividade, e definimos uma temática comum, que foi a busca de realidades locais como um modo de exercitar o olhar para a cidade como objeto de estudos em si mesma, e não como cenário para o desenvolvimento de ações educativas.

5.2.3.3 Relato do terceiro encontro presencial: identificando os elementos da forma urbana

O terceiro encontro presencial do LABDOC - Charqueadas ocorreu no dia 29 de junho de 2023 e teve a presença de 16 participantes. O encontro foi elaborado seguindo o planejamento de duas etapas – uma que trata da produção do ciclo anterior e outra que trata dos conceitos e ferramentas sobre Estudos Urbanos. A primeira etapa foi elaborada com base no conteúdo de 13 memoriais do primeiro encontro e dos nove planos de aula. A segunda etapa foi construída a partir dos conceitos de Kevin Lynch (2009) desenvolvidos no livro *A imagem da cidade*, que ajudam a identificar os elementos da estrutura urbana. O terceiro encontro contou com a presença da Prof.a Dra. Elí Fabris.

Iniciamos a tarde do encontro com uma proposta de experimento individual: a elaboração de um Mapa Mental da cidade de Charqueadas. Cada participante recebeu uma folha em branco e, individualmente, por 15 minutos, elaborou um mapa da cidade, tentando representar os caminhos e referências na paisagem que são marcantes e perceptíveis (Fotografias 13 e 14). Posteriormente, cada professora fez uma fala individual, apresentando seu mapa para o restante do grupo. A apresentação dos desenhos gerou um momento de bastante descontração e de escuta individual, em que foram salientadas algumas similaridades e representações inusitadas. Alguns dos Mapas Mentais foram recolhidos por mim para auxiliar na segunda parte do encontro, sobre a identificação de elementos morfológicos da cidade.

Fotografia 13 – Momento da aplicação do Mapa Mental e da apreciação de publicações sobre o município (I)



Fonte: Acervo do autor (2023).

Finalizada a dinâmica de acolhimento, abordamos as realidades urbanas – tema dos Planos de Aula elaborados no percurso formativo –, com a fala da Prof.a Elí, tratando das vivências dos alunos, quando trabalhamos valorização de culturas e especificidades locais, diálogos e respeito pelo tempo de cada um. A fala, pela sua potência, foi um guia, uma introdução para que as participantes trouxessem para a pauta os exemplos de vivências e experiências em suas docências, com costumes e culturas da cidade. O primeiro momento foi concluído com a apresentação e discussão das possibilidades educativas das obras publicadas sobre a cidade de Charqueadas e região.

Fotografia 14 – Momento da criação do Mapa Mental e da apreciação de publicações sobre o município (II)



Fonte: Acervo do autor (2023).

Os livros pertencem ao meu acervo pessoal (Quadro 1) e foram para a mesa do lanche coletivo para consulta e manuseio do grupo durante o intervalo. Posteriormente, foram digitalizados e disponibilizados na Plataforma Moodle para as professoras utilizarem em suas atividades docentes. As publicações estão organizadas no quadro abaixo.

Quadro 1 – Obras publicadas sobre Charqueadas e região

Tipo de obra	Título	Autoria	Ano
Livro	Monografia de Charqueadas	Saldino Antônio Pires	1986
Livro	Vila Piratini: a história de um bairro jardim	Magda Scarpatti (org.)	2008
Almanaque	Almanaque Charqueadas	Prefeitura de Charqueadas (org.)	2008

Livro	Diário de Charqueadas	Benedito Veit	2011
Livro	Histórias do Povo de Charqueadas	Saldino Antônio Pires	2012
Livro	Usina Termelétrica Charqueadas	Duda Hamilton	2012
Livro	Vila Piratini: um jardim de histórias	Magda Scarpatti	2013
Livro	Charqueadores, estancieiros e vereadores: elites econômicas e políticas nas margens do Jacuí	Margarida Tiburi	2013

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O segundo momento foi dedicado a uma aproximação com a cidade, mediante conceitos de identificação de elementos morfológicos do tecido urbano, de Kevin Lynch (2009), sobre a imagem da cidade, pois também são entendimentos prévios necessários para melhor compreensão da cidade como tema de estudo e de análise. Um dos conceitos, é o de imaginabilidade, por exemplo, entendido como a qualidade do lugar que lhe dá alta probabilidade de evocar uma imagem forte em qualquer observador (Lynch, 2009). Também falamos sobre os elementos que marcam uma cidade, como caminhos, limites, bairros, pontos nodais e marcos, apresentando as definições do autor e exemplificando com os mapas mentais elaborados pelas professoras no início do encontro. Por fim, apresentei algumas ferramentas para trabalhar com mapas *on-line*, como o Snazzy Maps, o Open Street Map, o catálogo de imagens históricas da Google Earth Pro e as imagens antigas da Google Street View. Tivemos um momento de experimentação das ferramentas e exploração da cidade por meio delas.

O encontro foi finalizado com os combinados sobre o terceiro ciclo formativo, entre eles: o recesso do mês de julho, a escrita da Memória do Terceiro Encontro e uma revisão de nosso acordo pedagógico, em virtude da queda de produção das atividades postadas na Plataforma Moodle. Algumas professoras alegaram dificuldades com o uso da plataforma e falta de tempo. Então, acordamos de passar a realizar os experimentos do laboratório de forma síncrona, presencialmente, durante os encontros, a partir do mês de agosto.

Ao finalizar a primeira etapa da formação em laboratório, relativa ao primeiro semestre de 2023, percebi que algumas professoras não conheciam determinados locais da cidade citados para exemplificar alguns conceitos, ao passo que outras mencionaram várias histórias, personagens e vivências em diversos locais do município. Assim, diante da

mudança da realização das atividades da Plataforma Moodle para o momento presencial, iniciei uma proposta de reformulação do cronograma da formação para apresentar à SMED, incluindo um encontro presencial a mais para a realização de uma saída pela cidade de Charqueadas. Dessa forma, a carga horária *on-line* foi substituída pela atividade presencial de saída de campo.

Nas conversas sobre a localização e o entorno das escolas do município, notei que havia uma escola em Charqueadas que eu ainda não conhecia, a EMEF Osmar Hoff Pacheco. A unidade fica localizada a 22 quilômetros da área urbana, no único distrito da cidade, o distrito de Guaíba City. Para chegar à escola a partir da cidade, é preciso acessar a BR 290 e depois percorrer cerca de 6 km de estrada de chão (Fotografias 15 e 16). Por ser a única escola rural do município, sua realidade difere bastante das outras. No laboratório, nas falas das professoras dessa escola, havia outra relação com o tempo, com o espaço e com a comunidade, bem diferenciada das demais. Por isso, senti necessidade de conhecer a referida instituição de ensino, para poder aprimorar o diálogo no restante do percurso formativo; combinei com uma das professoras, mas não defini a data. Escolhi um dia para deslocar-me até a escola rural, chegando no meio da tarde, de surpresa.

Fotografia 15 – Entorno da EMEF Osmar Hoff Pacheco



Fonte: Acervo do autor (2023).

Fotografia 16 - EMEF Osmar Hoff Pacheco.



Fonte: Acervo do autor (2023).

A visita à escola localizada na área rural do município foi um momento muito importante para minha formação, meu exercício cartográfico e meu entendimento das realidades vividas tanto pelas professoras da escola que participavam da formação em laboratório quanto pela comunidade local. Na chegada ao vilarejo, deparei-me com um espaço bastante degradado, prédios abandonados, fios de eletricidade soltos, animais mortos e muito mato tomando conta das vias. A escola é um ambiente que se destaca por sua organização e limpeza, bem como pelo acolhimento por parte das pessoas que lá trabalham.

Não foi necessário solicitar permissão para acessar as dependências da escola, pois a minha presença, na qualidade de estranho ao local, foi sentida de longe, e fui recebido com bastante carinho e atenção. Tive chance de conversar com as professoras, com a cozinheira, que também exerce outras funções na escola, como a limpeza, e com alunos, e pude acompanhar uma atividade em uma das turmas multisseriadas dos anos iniciais. Saí de lá com a impressão de ter visitado um lugar realmente esquecido pelo poder público e fiquei pensando na dicotomia que aprendemos na escola sobre os espaços classificados como urbanos ou rurais. Quando usamos o termo “espaço urbano” para nos referirmos à cidade, na forma de sinônimo, excluimos o espaço rural da cidade, na linguagem e na realidade. A cidade é composta por zonas urbanas e rurais.

5.2.3.4 Relato do quarto encontro presencial: tensionando os elementos da forma urbana

No dia 31 de agosto de 2023, ocorreu o quarto encontro presencial do LABDOC - Cidade de Charqueadas, contando com a presença de 14 participantes. O encontro seguiu o planejamento de dois momentos, de acordo com o que foi acordado no final do mês de junho: o primeiro para estudar os conceitos e ferramentas dos estudos urbanos, e o segundo para realizar experimentos, por meio da coprodução.

Como estávamos retornando do recesso do mês de julho, a abertura do encontro foi feita com as falas individuais e escuta atenta do grupo sobre conceitos e ferramentas já estudados, como forma de revisão do que tínhamos visto até ali. Cada participante fez uma fala individual, lembrando um tema diferente que marcou sua trajetória formativa em laboratório até então. Relembramos os conceitos de artesanaria e (de)formação, os significados das expressões sobre cidades, as obras históricas já publicadas, as ferramentas para trabalhar com mapas *on-line* e o conceito de imaginabilidade.

A revisão dos conceitos foi importante para a introdução do conteúdo específico programado para o quarto encontro: as formas de uma Cidade Aberta (Sennett, 2018). Com o auxílio de projeção do material elaborado, apresentei as definições das formas para uma Cidade Aberta: Espaços Síncronos, Pontuação e Marcadores, Porosidade, Incompletude e Forma-tipo. Alguns exemplos na cidade de Charqueadas foram citados, juntamente com as possibilidades educativas desses espaços (Fotografias 17 e 18). Ao procurarem exemplos para materializar as formas de uma Cidade Aberta, as professoras foram trazendo, como possibilidade educativa, outros espaços, diferentes daqueles mencionados no questionário que produziu os dados iniciais, descritos anteriormente.

Após o lanche compartilhado no intervalo, foi iniciada a atividade. Comecei o exercício apresentando as habilidades essenciais que, conforme Sennett (2018), constituem a base da perícia artesanal. Segundo o autor, são as capacidades de localizar, questionar e abrir: “a primeira tem a ver com tornar algo concreto, a segunda, com refletir sobre suas qualidades, e a terceira, com expandir o seu sentido” (Sennett, 2018, p. 309). Localizar é saber especificar onde, na cidade, está acontecendo algo importante; questionar é saber investigar com curiosidade, mesmo não havendo dúvidas inicialmente; abrir é estar aberto para fazer as coisas de maneira diferente, para deslocamento de uma esfera de hábitos para outra.

Fotografia 17 - Estudo da cidade e das formas para a Cidade Aberta com mapas



Fonte: Acervo do autor (2023).

Com esses conceitos, apresentei a proposta de experimento, que consistia em localizar, questionar e abrir as possíveis formas de uma Cidade Aberta, ou não, na cidade de Charqueadas. Cientes da proposta, livremente, formaram-se grupos de três a quatro integrantes para discutirem os conceitos. Cada grupo recebeu um mapa da cidade impresso em uma folha tamanho A2, lápis, borracha e um conjunto de canetas hidrocores de 12 cores para marcar no mapa as suas percepções dos possíveis espaços da cidade para, por meio das formas para uma Cidade Aberta, desenvolver práticas educativas.

Fotografia 18 - Estudo da cidade e das formas para a Cidade Aberta com mapas



Fonte: Acervo do autor (2023).

As professoras organizaram-se em quatro grupos, e o experimento foi desenvolvido com bastante entusiasmo e leveza; segundo elas, desenhar e pintar são sempre algo leve e lúdico. Muitas relataram que pela primeira vez estavam analisando atentamente a cidade de Charqueadas em um mapa. Alguns grupos disseram existir conexões entre lugares da cidade que só são perceptíveis quando vistas em um mapa; uma professora observou: “quando caminhamos pela cidade, não conseguimos perceber certas relações existentes entre lugares no espaço urbano”. Os grupos também ressaltaram que existem desenhos de ruas e limites entre bairros que têm uma forma interessante, cujas interfaces são potências educativas até então não percebidas. Durante a realização do experimento, fui conversando com cada um dos grupos, trocando ideias, ouvindo, fazendo algumas perguntas e sugerindo que conversassem com os grupos que estavam pensando sobre os mesmos lugares ou temas semelhantes.

Finalizei o encontro do mês de agosto fazendo os combinados e apresentando a proposta de alteração do cronograma, com a inserção de uma experimentação de saída pela cidade de Charqueadas. Reforcei algumas questões, como a pontualidade, o uso de protetor solar, o porte de água e lanche, o uso de roupas confortáveis e o uso de equipamentos para fazer registros fotográficos, vídeos e anotações pessoais. Em seguida, abordei questões relacionadas às possibilidades de apresentação da atividade de fechamento da formação, cuja proposta estava prevista para outubro de 2023. O grupo ficou com o compromisso de escrever a Memória do Quarto Encontro na Plataforma Moodle, única atividade assíncrona e on-line.

5.2.3.5 Relato do quinto encontro presencial: caminhando, sentindo e pensando a cidade de Charqueadas

O quinto encontro presencial do LABDOC - Cidade de Charqueadas aconteceu no dia 28 de setembro de 2023, reunindo 14 participantes para uma saída pela cidade de Charqueadas. O itinerário planejado inicialmente sofreu alterações por conta das fortes chuvas que atingiram o Rio Grande do Sul no mês de setembro e devido à limitação de tempo disponível do meio de transporte fornecido pela SMED-CH.

A saída pela cidade foi planejada com o propósito de discutir, no próprio local, algumas questões relativas às vivências de eventos que ocorrem no espaço urbano e de analisar as configurações morfológicas e espaciais da cidade e suas relações com as práticas educativas. Essas relações poderiam ficar mais claramente explícitas quando vividas, observadas e sentidas no local. Assim, tinha como intuito discutir os diferentes modos de proceder, os acordos pedagógicos necessários e outras questões para uma saída de campo com estudantes da Escola Básica.

Nessa atividade, além de considerar as mudanças ocasionadas pela transposição da sala de aula da escola para o espaço da cidade, propus um exercício de pensamento e pensarmos em uma prática educativa em que a cidade seja um objeto de estudo em si, uma pauta de reflexão sobre o ambiente construído e o cidadão. Quais questões a cidade desperta quando o aluno brinca, pensa, analisa, reflete e vive a cidade? Antes de iniciarmos o trajeto, conversamos por 30 minutos, lembrando as formas de uma Cidade Aberta e debatendo sobre algumas possíveis questões que poderiam ser observadas durante a atividade. Assim, antes de embarcarmos no ônibus, abordamos as seguintes questões:

- 1 - O que está acontecendo no lugar atualmente?
- 2 - O que a configuração espacial deste lugar tem de diferente da dos demais?
- 3 - Pensando nos direitos do cidadão, o que lhes falta? O que sobra? Quais as suas peculiaridades?
- 4 - Este lugar é seguro? Por quê?
- 5 - Qual a história deste lugar?
- 6 - O que os ritmos das fachadas, dos caminhos, os aromas, sombras e cores podem nos proporcionar para uso em nosso ofício de docente?
- 7 - Quais as minhas hipóteses de descobertas e questões dos alunos para uma exploração livre deste lugar?
- 8 - Quais os contrastes entre este lugar e a realidade do aluno?

- 9 - Que tipo de material o aluno pode produzir a partir da análise deste lugar?
- 10 - Quais ferramentas impressas ou *on-line* posso vincular a este lugar para a realização de uma prática educativa?
- 11 - Que experiência este lugar proporciona? Favorece o encontro e o convívio?
- 12 - O que uma possível contagem, o mapeamento e o rastreamento têm a ver com os conteúdos e competências do currículo? Estes podem ser trabalhados em segundo plano, a partir de uma questão central em que a cidade é objeto de estudo?
- 13 - Quem está aqui? O que está aqui? Onde está e onde não está o que o aluno pensa ser necessário para uma cidade adequada?

Discutindo e pensando nessas e em outras questões relativas às práticas educativas envolvendo a cidade, embarcamos no ônibus escolar cedido pela Secretaria de Educação do município. O trajeto de ônibus teve início às 14h e seguiu o itinerário especificado no Quadro 2.

Quadro 2 – Cronograma da experimentação de saída pela cidade.

Horário	Itinerário
14h	Saída da SMED para a Rua Prof. Maria Helena Machado, esquina com a Rua Paulo Alberto Grings, na Vila dos Porto (Altos do Piratini)
14h30	Saída da Vila dos Porto para o Núcleo E31, na Vila AFP
15h	Saída da Vila AFP para a Av. 7 de Setembro (Escola Nicácio Machado)
15h05	Caminhada pela Av. 7 de Setembro e arredores
15h40	Saída da Av. 7 de Setembro para a Rua Ricardo Louzada, na margem do Rio Jacuí
16h20	Retorno à SMED

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O itinerário e os pontos de parada foram pensados com o propósito de visitar lugares até então pouco pensados como espaços educativos; espaços urbanos que representassem as formas de

uma Cidade Aberta; ruas com diferentes características morfológicas; bairros que oferecessem diferentes equipamentos e estruturas urbanas; lugares cujas construções pudessem suscitar histórias e memórias por parte das professoras. Portanto, elas participaram da definição do itinerário por meio dos trabalhos realizados. Analisando-os, pude criar esse itinerário, com o objetivo de significar discussões que permearam a formação, dentro dos limites e das possibilidades oferecidas pela Secretaria de Educação.

A visita técnica aconteceu ao longo de todo o itinerário, pois, mesmo de dentro do ônibus, as professoras viram lugares de seus cotidianos de forma coletiva e com objetivos específicos. O primeiro ponto de parada foi a Vila dos Porto²³. Era uma antiga área rural que, nos últimos anos, tem recebido empreendimentos imobiliários novos. Foi possível ver a cidade em um processo inicial de constituição, pensar sobre estruturas existentes e faltantes, padrões construtivos e prioridades das empreiteiras imobiliárias para a construção de novas áreas de moradia.

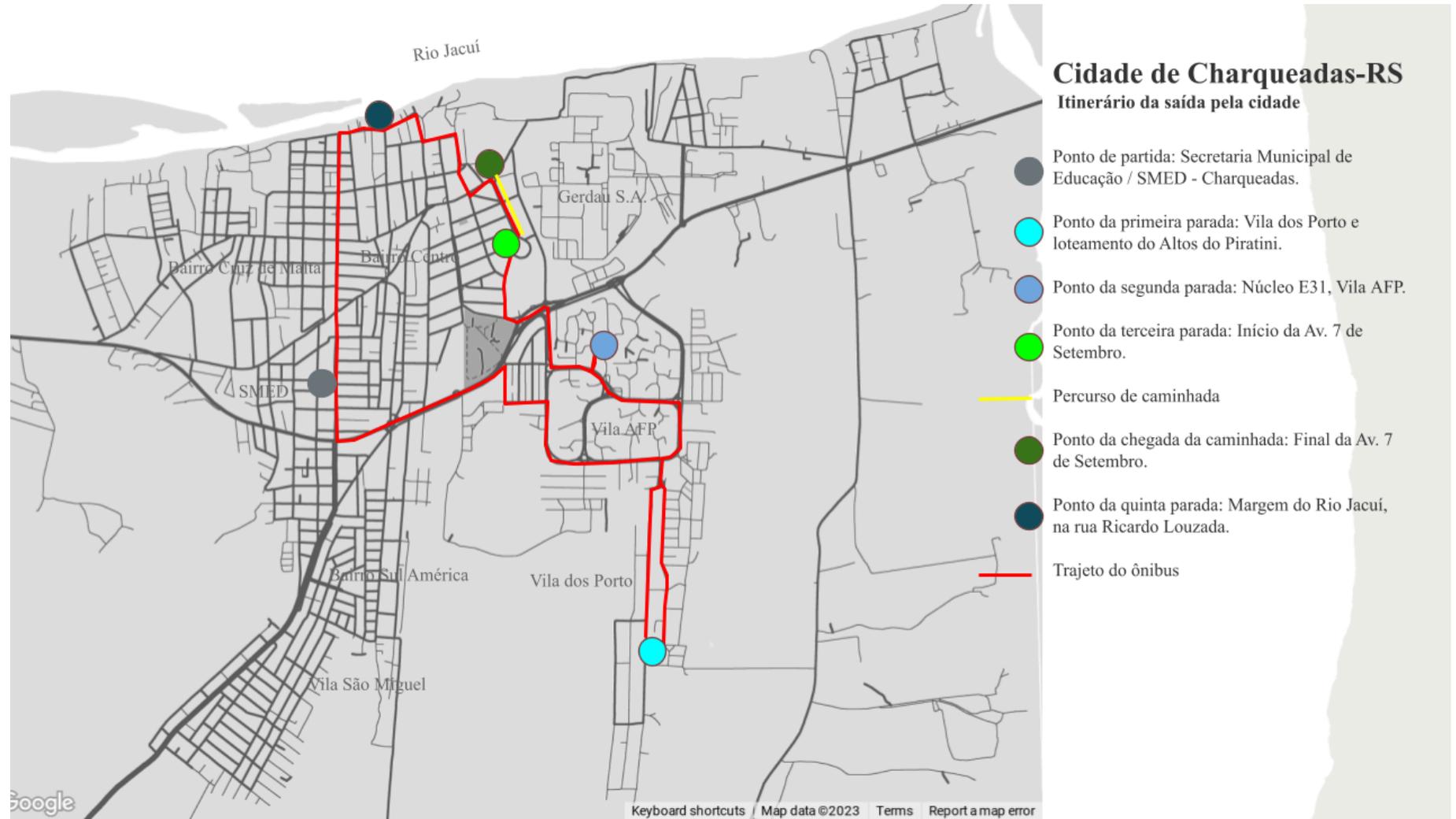
Embarcamos com destino ao segundo ponto de parada e, no caminho, circulamos por dentro das novas áreas urbanas que estão se constituindo. O local da segunda parada foi escolhido por apresentar contrastes. Além de ser uma área residencial consolidada nos anos de 1960, seu traçado urbano foi concebido em conformidade com características das Cidades Jardins²⁴, como as ruas sem saída e traçados orgânicos, extensas áreas verdes, construções padronizadas e caminhos exclusivos para pedestres. A pauta das discussões foi justamente as diferenças entre bairros vizinhos, atendidos pelas mesmas escolas, além de histórias pessoais de quem viveu sua infância naqueles lugares.

Apresentado o esquema dos horários previstos, elaborei um mapa com o itinerário da Saída pela Cidade. O Mapa 4 aponta, inclusive, onde o grupo desceu do ônibus para observar o local.

²³ O nome faz referência à família Porto, antiga proprietária das terras do lugar.

²⁴ Conceito desenvolvido na Inglaterra, no séc. XIX, por Ebenezer Howard, que foi brevemente citado nesta pesquisa.

Mapa 4 - Marcação do itinerário da saída pela cidade e das paradas do grupo



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Ao produzir dados para minha pesquisa de mestrado (Borba, 2015), na área de Planejamento Urbano, concluí que os padrões construtivos e o bom estado de conservação do Bairro AFP (Fotografia 19) lhe conferem uma boa imagem pública e um status elevado em relação às demais localidades da cidade. Padrões de ocorrência física contribuem para que a cidade possa exercer as suas diversas funções. Porém, “existem padrões que atendem aos quesitos sociais e simbólicos que podem servir para comunicar determinados conteúdos e significados socialmente relevantes” (Borba, 2015, p. 125). Então, intercalar a parada no bairro Piratini entre outros bairros com configurações distintas foi planejado com o intuito de ressaltar os contrastes existentes entre as localidades.

Fotografia 19 – Saída pela Cidade: andando pelos caminhos de pedestres do Bairro AFP.

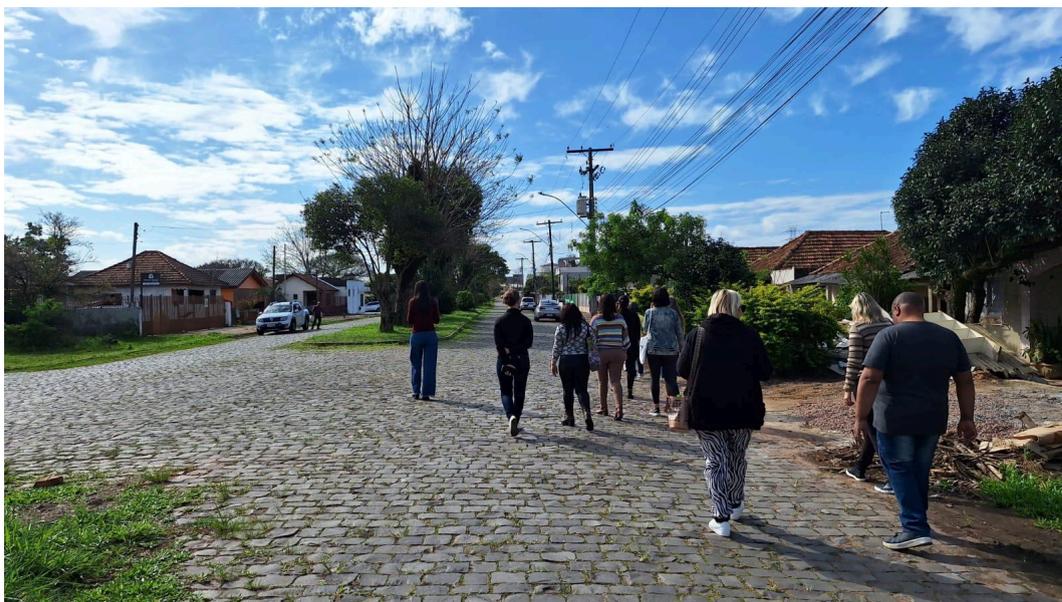


Fonte: Acervo do autor (2023)

Durante o trajeto do segundo para o terceiro ponto de parada, algumas professoras perceberam certas interfaces entre bairros que poderiam ser exemplos de fronteiras ou de divisas, conforme conceitos estudados na concepção de Sennett (2018). O terceiro ponto de parada foi no Bairro Centro (Fotografia 20), que tem características físicas diferentes das dos bairros anteriores e algumas peculiaridades históricas. A área onde hoje é o centro da cidade foi construída pela antiga empresa de mineração; as casas de madeira foram desmontadas na cidade vizinha de Arroio dos Ratos, reconstruídas e doadas aos trabalhadores da mineração (PIRES, 1986). Apesar do desenvolvimento urbano, muitas dessas unidades ainda existem e conferem à paisagem urbana alguma similaridade, por conta das repetições, ao mesmo tempo

que há contrastes (Fotografia 21). A área é acessível para muitas escolas e território de vivências de muitas pessoas, por isso, foi escolhida para que a ela se lançasse coletivamente um novo olhar, em busca de outras possibilidades de estudo.

Fotografia 20 – Saída pela Cidade: caminhada ao longo da Av. 7 de Setembro.



Fonte: Acervo do autor (2023).

Fotografia 21 - Exemplos remanescentes de casas antigas reconstruídas pela Companhia de Mineração e Av. 7 de Setembro.



Fonte: Acervo do autor (2023).

Fotografia 22 - Caminhada pela Av. 7 de Setembro



Fonte: Acervo do autor (2023).

Nesse ponto da visita, parte do trajeto foi feito a pé. Na Avenida 7 de Setembro (Fotografia 22), o grupo ficou subdividido, e surgiram muitas histórias sobre as infâncias das professoras e as indústrias localizadas na região, que foram avistadas no caminho. Particularmente, gostaria de poder estar presente em todos os grupos de conversa, pois foi o momento de maior interação entre as participantes. Uma professora afirmou sempre ter percebido certa similaridade entre as casas do centro, mas nunca havia parado para pensar no assunto; outra ensinou às demais que o formato do telhado da antiga Aços Finos Piratini, hoje Gerdau S.A, foi a inspiração para o desenho do brasão do município. Essas e outras histórias foram pontecendo a caminhada do grupo até o embarque para o último ponto de parada.

Ao chegarmos a um dos acessos à orla do Rio Jacuí, pois a cidade foi construída de costas para o rio, e nem todos os pontos da margem são acessíveis ao público, deparamo-nos com casas e ruas alagadas, situação ocasionada pela enchente do rio. O local foi escolhido tendo em vista o Rio Jacuí, em si, alguns prédios antigos localizados na região, como o primeiro bar da cidade e o antigo cinema, e os estaleiros, cuja atividade fabril na cidade era desconhecida por algumas professoras. Também foi possível falar sobre a pesca artesanal, o canal navegável, os afluentes do Rio Jacuí e sua importância econômica e ambiental.

Ao retornarmos para a SMED, reforcei os combinados sobre o último encontro, a apresentação final dos experimentos ou experiências das práticas envolvendo a cidade e o encerramento presencial da pesquisa formativa. As professoras ficaram com o compromisso da escrita da Memória da Saída pela Cidade na Plataforma Moodle.

5.2.3.6 Relato do sexto encontro presencial: a troca de experiências

O sexto encontro presencial do LABDOC - Cidade de Charqueadas, realizado no dia 26 de outubro de 2023, teve a presença de nove participantes. Em virtude das agendas escolares, feiras científicas e reunião de dirigentes e assessores escolares, que aconteceram no mesmo dia, algumas participantes não compareceram ao encontro do LABDOC e entregaram a sua atividade final de forma virtual. Organizei a sala com uma única mesa retangular, com guloseimas e bebidas; acomodamo-nos ao redor para conversar, lanchar e apresentar suas experiências e experimentos educativos na cidade. Não foi uma apresentação formal, no sentido de termos projeção de *slides* ou tempo individual determinado. As professoras trouxeram as suas produções impressas, que foram apresentadas, apreciadas e discutidas com tempo livre.

Fotografia 23 – Apresentações e discussões sobre os relatos de experiência ou propostas de experimentos (I).



Fonte: Acervo do autor (2023).

As falas de algumas professoras tomaram mais tempo, outras, menos. A tarde foi muito produtiva, com relatos sobre as produções individuais, acordos para parcerias entre escolas e retornos sobre as transformações ocorridas durante a pesquisa formativa. A tarde encerrou-se com uma fala de agradecimento da assessora pedagógica da SMED e despedidas do grupo, que esteve envolvido por seis meses no itinerário formativo sobre práticas educativas envolvendo a cidade.

Fotografia 24 – Apresentações e discussões dos relatos de experiência ou propostas de experimentos (II).



Fonte: Acervo do autor (2023).

O relato desta seção teve por objetivo apresentar uma síntese dos acontecimentos durante a formação, minha intencionalidade formativa em cada encontro e algumas percepções. Os textos que compõem minhas memórias dos encontros juntam-se aos demais e constituem objetos de análise, cujos procedimentos apresento a seguir.

5.3 A produção de material analítico e suas análises: o exercício artesanal do cartógrafo

Caminha-se vários dias entre árvores e pedras. Raramente o olhar se fixa numa coisa, e, quando isso acontece, ela é reconhecida pelo símbolo de alguma outra coisa: a pegada na areia indica a passagem de um tigre; o pântano anuncia uma veia de água; a flor do hibisco, o fim do inverno. O resto é mudo e intercambiável - árvores e pedras são apenas aquilo que são (Calvino, 1990, p. 17).

Como estudar uma cidade composta por árvores e pedras e ainda reconhecer uma pegada na areia e entender que ela indica a passagem de um tigre? Como posso estar em um pântano e entendê-lo como um princípio de vida? Como posso contemplar uma flor e entendê-la como um anúncio do fim? E o mais importante: como pesquisar uma cidade entendendo que algumas coisas são apenas aquilo que são? A metáfora de Ítalo Calvino, na epígrafe, expressa muito bem os dilemas que me acompanharam nas escolhas teórico-metodológicas. As decisões tomadas fizeram-me sentir-me seguro como pesquisador e livre enquanto ser. Percebo-me como Kastrup (2020), com um olhar abrangente e, ao mesmo tempo, atento ou, conforme Sennett (2018), fazendo algo de forma aberta, mas no controle.

Nas seções anteriores, destinadas aos procedimentos teórico-metodológicos, procurei descrever os ambientes e grupos que fizeram parte da pesquisa: a cidade de Charqueadas, a rede municipal da Educação Básica, o LABDOC - Cidade de Charqueadas e o grupo das professoras participantes. Apresentei os conceitos e procedimentos que constituíram o laboratório de docências, do planejamento até a sua realização. Nesta seção, trabalho com os conceitos que embasaram as análises dos materiais produzidos, que desenvolvi de modo cartográfico, inspirado nos conceitos de Deleuze e Guattari (2011).

Como a pesquisa se deu em um laboratório que promoveu a formação docente, tendo como objetivo sensibilizar o olhar das professoras da Educação Básica para a cidade, ao estudar os conceitos e as formas urbanas, precisei encontrar um meio de investigação que estivesse em sintonia com o caráter processual da pesquisa. Por isso, escolhi a cartografia, cujo sentido “é o acompanhamento de percursos, implicação de processos de produção e conexão de redes” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020, p.10).

A produção de dados deu-se ao longo de um percurso formativo, no âmbito de um laboratório de docências que, por si só, se constituiu com procedimentos e conceitos específicos. Tal percurso foi trilhado por professoras da Educação Básica e por mim, que, ao exercer a função de professor pesquisador em laboratório, precisei realizar aproximações mediante apresentação de ideias, debates, conversas informais e formais, momentos de escuta, ponderações e pareceres escritos. O distanciamento e a neutralidade eram inviáveis em um laboratório cujas pautas, temáticas, conteúdos e propostas de estudos envolvendo as formas para uma Cidade Aberta foram apresentados por mim para um grupo em que algumas pessoas já eram do meu convívio.

O objeto de estudo do grupo que compôs o laboratório foi a cidade de Charqueadas, onde vivo desde que nasci, local onde trabalhei como arquiteto e onde exerço a docência, cidade que foi o objeto de minha pesquisa de mestrado em Planejamento Urbano e local de afetos e desafetos. Da mesma maneira, o grupo, em maior ou menor grau, tem uma relação de proximidade e passionalidade com a cidade, o que deve ser assumido na pesquisa. Então, cada um dos elementos que compuseram essa trama e que, em um primeiro momento, se confundem em suas ações, desempenhos e nomenclaturas necessitou de conceituações, de procedimentos e de uma postura ética, que busquei, basicamente, no aporte teórico da cartografia e nos estudos de Sennett (2018).

Como vimos, em linhas gerais, a cartografia trata da investigação de algo em processo de produção (Deleuze; Guattari, 2021). A ideia de desenvolver uma forma cartográfica para utilização em pesquisas de campo no estudo afasta-se do objetivo de definir um conjunto de

regras abstratas para serem aplicadas. A cartografia é sempre desenvolvida para uma finalidade específica, *ad hoc* (Simonini, 2019). Todavia, sua construção caso a caso não impede que se procure estabelecer algumas pistas para descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar a experiência do cartógrafo (Kastrup, 2020). Sendo assim, apresento os conceitos e procedimentos que orientam a produção e a análise de dados, vinculando-os aos elementos que compuseram a pesquisa. Início pela apresentação dos procedimentos e posturas do pesquisador, ou do que Kastrup (2020) chama de “cartógrafo aprendiz”.

5.3.1 O cartógrafo aprendiz

Nesta pesquisa, coloquei-me como um cartógrafo aprendiz. Além dos conceitos e procedimentos que embasaram o desenvolvimento da formação em um laboratório de docências, descrevo também as teorizações que me auxiliam a assumir a postura de pesquisador, ou seja, que me posicionam como cartógrafo aprendiz, ou simplesmente cartógrafo, nas produções e análises.

A primeira questão que gostaria de tratar é a do distanciamento do cartógrafo em relação ao objeto e aos sujeitos da pesquisa. Segundo os estudos de Passos e Eirado (2020), o cartógrafo acompanha a emergência de si e do mundo na experiência. Para realizar a sua tarefa, não pode estar localizado na posição do observador distante, nem pode localizar seu objeto como coisa idêntica a si mesmo. Para os autores, “o cartógrafo lança-se na experiência, não estando imune a ela. Acompanha os processos de emergência cuidando do que advém, pois é pela dissolvência do ponto de vista que ele guia a sua ação” (Passos; Eirado, 2020, p. 129). É possível relacionar esse argumento com o que afirma Simonini (2019, p. 19), isto é, que na cartografia ocorre uma “análise sem distanciamento”.

A segunda questão tem a ver com a atenção do cartógrafo aos acontecimentos que vêm, ou não, ao encontro dos objetivos da pesquisa. Kastrup (2020), ao discorrer sobre a tarefa do cartógrafo, destaca que a atenção cartográfica é ao mesmo tempo flutuante, concentrada e aberta, mas é habitualmente inibida pela preponderância da atenção seletiva. Conforme a autora,

[...] a atenção, enquanto processo complexo, pode assumir diferentes funcionamentos: seletivo ou flutuante, focado ou desfocado, concentrado ou disperso, voluntário ou involuntário, em várias combinações como seleção voluntária, flutuação involuntária, concentração desfocada, focalização dispersa, etc. Embora as variedades atencionais coexistam de direito, elas ganham organizações e proporções distintas na configuração de diferentes políticas cognitivas (Kastrup, 2010, p. 65).

Kastrup (2010, p. 65) explica que “a entrada do aprendiz de cartógrafo no campo da pesquisa coloca imediatamente a questão de onde pousar sua atenção”. Aqui, a atenção é direcionada prioritariamente por meu objetivo e minhas perguntas sobre as possibilidades educativas agenciadas a partir dos conceitos urbanos e formas da cidade de Charqueadas. No entanto, na cartografia, é importante estar atento ao inesperado da caminhada. Nesse sentido, Passos, Kastrup e Escóssia (2020) enfatizam a importância daquilo que chamam de “atenção aberta”, sem focalização específica, permitindo a captação não somente de elementos que formam um texto coerente e à disposição da consciência do analista, mas também do material desconexo e em desordem caótica. Para os autores, a pesquisa precisa causar surpresa ao pesquisador. Portanto, o conceito de rizoma ajudou a perceber que não era necessária a busca de linearidades, mas de tramas, de raízes que se alastram e se interconectam em redes.

O acompanhamento processual da cartografia suscitou a atenção seletiva, mas aberta, e a concentração dava-se pela sintonia entre o cartógrafo e seus objetivos. Para o cartógrafo, o importante é a localização de pistas, de signos de processualidade (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020). Portanto, em uma pesquisa cartográfica, realiza-se uma conexão entre o pesquisador e seu campo de intervenção, o que faz com que a realidade se construa, na pesquisa, de forma contingente no flamar do cartógrafo, e não como uma experiência exterior a esse caminhar (Simonini, 2019).

No tocante ao caminhar do cartógrafo, Passos, Kastrup e Escóssia (2020) argumentam que não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim. “Conhecer a realidade é acompanhar um processo de constituição, o que não pode se realizar sem uma imersão no plano da experiência, esse é o caminho da pesquisa-intervenção” (Passos; Barros, 2020, p. 31). Do mesmo modo, “não há neutralidade do conhecimento, pois toda pesquisa intervém na realidade, mais do que apenas representa ou constata um discurso cioso das evidências” (Passos; Barros, 2020, p.21). Com isso, a presente escrita não apresenta uma uniformização da pessoa na narrativa. Ora escrevo sobre a abordagem coletiva do problema, ora guardo a singularidade de minha experiência.

Por fim, como cartógrafo, procurei identificar os agenciadores dos experimentos educativos criados em laboratório e seus efeitos. Tais agenciamentos, entre outras coisas, fazem referência à mudança de percepção provocada pelos estudos das ferramentas e conceitos urbanos, bem como às marcas da cidade de Charqueadas que inspiraram propostas educativas.

5.3.2 O cartografar em um laboratório de docências

Como se viu, a pesquisa cartográfica é menos a descrição de estados de coisas e mais o acompanhamento de processos. Alvarez e Passos (2020) argumentam que tais processos não serão pensados como uma série de etapas de um desenvolvimento, mas como um trabalho constante de cultivo e refinamento, e que a instalação de uma pesquisa cartográfica sempre pressupõe a habitação de um território existencial. Segundo seus estudos, “o território existencial é entendido a partir de um conjunto de procedimentos que podem ser descritos e explicados” (Alvarez; Passos, 2020, p. 132).

O conceito de território, ou de território existencial, é desenvolvido por Deleuze e Guattari (2022), na obra *O anti-Édipo*, juntamente com os conceitos de desterritorialização, reterritorialização, terra e caos. Juntos, formam a versão acabada do conceito de ritornelo, que é um reencontro com o mundo depois de reterritorializar-se, já transformado pelo processo. Mais especificamente, Zourabichvili (2009) define o território como um campo de delimitação do espaço e do tempo definidos pelo pesquisador. O autor diz que,

Inspirado antes na etologia do que na política, o conceito de território decerto implica o espaço, mas não consiste na delimitação objetiva de um lugar geográfico. O valor do território é existencial: ele circunscreve, para cada um, o campo do familiar e do vinculante, marca as distâncias em relação a outrem e protege do caos. [...] o território é, portanto, a dimensão subjetivante do agenciamento. (Zourabichvili, 2009, p. 46-47).

O referido autor segue explicando que, para Deleuze e Guattari (2022), na cartografia, o território é existencial e uma dimensão subjetivante do agenciamento. Em uma primeira aproximação, “estamos na presença de um agenciamento toda vez que podemos identificar ou descrever o acoplamento de um conjunto de relações materiais ou não, de um regime de signos correspondentes e de relação de forças concretas” (Zourabichvili, 2009, p. 20). Assim, analisei os resultados obtidos nos encontros, as formas da cidade e os conceitos urbanos como agenciamentos que aconteceram em um laboratório de docências. Minha principal questão de pesquisa trata justamente de analisar e descrever a composição dos agenciamentos ocorridos em laboratório que geraram possibilidades educativas, ou seja: o que moveu? O que acionou ou agenciou?

O mundo é composto por um complexo caos, e, seguindo minha compreensão dos conceitos, para protegermo-nos desse caos, é preciso criar um território composto de sujeitos e objetos da pesquisa em um determinado espaço e tempo. O LABDOC - Cidade de Charqueadas, então, é o território existencial da pesquisa, um campo familiar de delimitação

do espaço e do tempo em que acontece um conjunto de procedimentos que podem ser descritos e explicados. Nesse local, ocorre o que considero ser os agenciamentos.

O LABDOC - Cidade de Charqueadas foi, pois, um espaço empírico de experimentação onde aconteceu uma pesquisa formativa e colaborativa (Fabris, 2023), cujos processos foram acompanhados por meio de um trabalho cartográfico. Nele, ocorreu uma pesquisa-intervenção geradora de conhecimentos, inspirada em Deleuze e Guattari (2021), em que “o trabalho da análise é, a um só tempo, o de descrever, intervir e criar efeitos de subjetividade” (Passos; Barros, 2020, p. 27). Kastrup e Barros (2020), ao cartografarem suas experiências em espaços coletivos de aprendizagem, relatam que tais espaços não são somente de aprendizagem de técnica, “mas de aprendizagem inventiva, no sentido de que ali ocorrem processos de invenção de si e do mundo, ocorrem relações com as pessoas, com o material e consigo mesmo” (Kastrup; Barros, 2020, p. 84).

Ressalto as características do laboratório de docências, território existencial da pesquisa, para introduzir o conceito de rizoma. Deleuze e Guattari (2021) defendem que a realidade é rizomática – ela não está pronta, não tem um ponto de essência ou um ponto fundante. Os autores entendem a concepção de realidade em uma pesquisa cartográfica como algo formado por rizomas, que operam e “se conectam em um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um dos seus traços não remete a traços da mesma natureza, não tem começo, nem origem e nem fim” (Deleuze; Guattari, 2021, p. 43).

Pesquisar a dinâmica de um rizoma, portanto, não seria mais buscar pela profundidade e/ou pontos de origem das raízes, mas “seguir as linhas que se emaranham na construção de tramas cujas trajetórias são ativadas e/ou abortadas no processo vivo de composições, rupturas e alianças” (Simonini, 2019, p.5). Para seguir essas malhas em rizoma, Deleuze e Guattari sugerem que é necessário:

[...] instalar-se sobre um estrato, experimentar as oportunidades que ele nos oferece, buscar aí um lugar favorável, eventuais movimentos de desterritorialização, linhas de fuga possíveis, vivenciá-las, assegurar aqui e ali conjunções de fluxos, experimentar segmento por segmento dos contínuos de intensidades, ter sempre um pequeno pedaço de uma nova terra (Deleuze; Guattari, 2022, p. 23-24).

Para explicar o conceito, Deleuze e Guattari (2022) enumeram certas características aproximativas, ou princípios do rizoma: o 1º e o 2º são conexão e heterogeneidade, pois qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro; o 3º é a multiplicidade, não havendo sujeito nem objeto, mas determinações, dimensões e grandezas; o 4º é a ruptura significativa, que determina que um rizoma pode ser rompido em um lugar qualquer e pode

retomar seu percurso em outra de suas linhas; o 5º e o 6º são os princípios de cartografia e de decalcomania, segundo os quais um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo.

Nesta pesquisa, busco analisar os efeitos, as conexões, as ações e os lugares que constituem agenciamentos, partindo do estudo das formas da cidade. Embora tenha produzido dados iniciais sobre as escolhas dos locais para a realização de práticas educativas na cidade, não tenho como intuito descrever uma realidade ou entender a gênese das práticas educativas. Como será possível observar mais adiante, o material produzido no laboratório originou-se de diferentes maneiras.

Ao explicar o uso do conceito do rizoma na cartografia, Simonini (2019) afirma que, para Deleuze e Guattari, as verdades não são universais, mas um processo de contínua conexão. A partir de um novo elemento, algo que parece fechado em si mesmo, segue uma nova conexão, um novo arranjo, abrindo a possibilidade da invenção dentro de uma estrutura. Então, “os referidos autores não vão negar a estrutura, eles não vão negar a intenção, eles não vão negar os padrões, o que que eles vão falar é da realidade enquanto processo, enquanto conexão” (Simonini, 2019, p. 7).

No âmbito do laboratório, os momentos que fomentaram agenciamentos e conexões também tiveram orientações conceituais e princípios, que foram explicitados e que se repetiam em cada encontro. O primeiro deles é que, se “o conhecimento das possibilidades é limitado, as pessoas tendem a recorrer ao que é conhecido e tradicional” (Sennett, 2018, p. 281). Dessa forma, o laboratório tinha como pressuposto que, a partir dos estudos dos conceitos urbanos que ajudaram a entender a cidade, poderiam surgir novas possibilidades. Assim, minha tarefa foi analisar essas possibilidades e em quais lugares da cidade elas ocorreram.

Nos encontros presenciais, após a discussão dos conceitos urbanos e durante a realização das atividades de experimentação, sempre havia um momento de conversa individual ou em pequenos grupos, quando debatíamos as ideias estudadas. O intuito era contribuir com o entendimento dos conceitos, pois, segundo Sennett (2018), a produção cooperativa não exige uma interpretação passiva dos fatos e conceitos; decisões democráticas requerem refinamento e nivelamento de informações.

Para o autor, em “encontros comunitários, não podemos deixar as pessoas interpretarem por si mesmas, devemos estar juntos na hora de interpretar e não na hora de decidir” (Sennett, 2018, p. 282).

A cada ciclo de formação, havia um período de análise do material produzido anteriormente, para determinar os direcionamentos do encontro seguinte. O desenvolver do laboratório era realizado em sistema aberto, em que, a cada etapa, ocorria algo que alterava o trabalho inicialmente pretendido, pois, “[...] num sistema aberto, o processo é que determina o fim, há uma dependência de um curso não linear” (Sennett, 2018, p. 223).

Deleuze e Guattari (2021) defendem que o mundo é inventado nas relações. Na mesma direção, Sennett (2018, p. 289), em seus estudos sobre a cooperação, afirma que “precisamos estar com os outros para fazer aquilo que não podemos fazer sozinhos”. Pensando que o território existencial da pesquisa é composto por um grupo representativo de professoras da Educação Básica, cabe destacar a existência de uma individuação psíquica que contribui para a constituição de uma unidade, de uma ideia coletiva. Passos e Barros (2020, p. 24) demonstram que “o indivíduo psíquico se associa ao grupo pela realidade pré individual que o habita”. Isso significa que poderá haver registros de experiências progressas, de divergências ideológicas e políticas, de afetos e desafetos com a cidade e com o outro, que podem ser expressão de forças e agenciamentos.

Sobre as relações comunitárias, Sennett (2018, p. 219) menciona a importância da linguagem dialógica, cheia de “contradições socio ideológicas entre presente e passado, entre diferentes épocas do passado, entre diferentes grupos socioideológicos do presente, entre tendências, escolas, círculos”. Cada voz é enquadrada em outras vozes, e uma tem consciência da outra. As pessoas podem estar juntas, mas não de acordo, e é importante sempre destacar uma amostra representativa, com todas as linhas de fuga, o que é diferente de consenso, e realizar “o exercício de uma boa escuta que exige um exercício de empatia, e não de identificação” (Sennett, 2018, p. 219). Em meio aos conceitos e pressupostos descritos é que se constituiu o material da pesquisa que apresento a seguir.

5.3.3 A produção do material da pesquisa

Analisei as possibilidades educativas formadas por agenciamentos a partir do estudo dos conceitos pertinentes às formas da cidade em um percurso formativo realizado em um laboratório de docências. Estes, por sua vez, foram acionados por uma série de atividades laboratoriais, que nada mais são do que experimentos realizados ao longo do itinerário formativo que funcionaram como “[...] uma série de práticas e funcionamentos que produzem efeitos” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 81) ou como “máquinas que fazem ver e falar” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 78).

Os experimentos que serviram de “instrumento para a produção de materiais analíticos, pensados para responder às questões de pesquisa, aliam-se aos processos de criação e ao trabalho do pesquisador, do cartógrafo” (Simonini, 2020, p. 11). A atividade de cartografar não se faz sem a introdução de uma modificação no estado das coisas, ou seja, é preciso “uma série de práticas e funcionamentos que produzem efeitos, onde o trabalho do cartógrafo está no processo de acompanhamento de seus efeitos” (Kastrup; Barros, 2020, p. 79).

Ao relatar os encontros do LABDOC - Cidade de Charqueadas, descrevi os experimentos propostos no laboratório, no contexto do percurso, para explicar minhas intencionalidades formativas, os movimentos que geraram as escolhas e as mudanças de direção ocasionadas pelas análises constantes do material produzido, pois elas eram uma ação que fazia parte do ciclo de formação. Nesta seção, retomo cada um dos experimentos e as ferramentas que acionaram o pensar, o propor, o escrever, o falar, o desenhar no laboratório de docências que advêm do trabalho entre o pensamento e o fazer e que possibilita criar a partir da (de)formação (Fabris, 2017).

Os relatos das vivências, experimentos e ou experiências em laboratório foram registrados na Memória do Encontro, que considerei como uma Atividade Laboratorial, em que cada participante escrevia posteriormente, na Plataforma Moodle, suas compreensões e elaborações pessoais. Foram feitos relatos regulares após os experimentos, reunindo tanto informações objetivas quanto entendimentos que emergiram do encontro dos experimentos e das experiências coformativas com os estudos urbanos e da educação. As memórias pessoais de cada encontro também foram escritas por mim. Segundo Barros e Kastrup (2020, p. 70), “esses relatos não se baseiam em opiniões, interpretações ou análises objetivas, mas buscam, sobretudo, captar e descrever aquilo que se dá no plano intensivo das forças e dos afetos”.

O primeiro experimento foi a elaboração do Plano de Aula, instrumento de planejamento utilizado por professores para preparar uma aula. Esse experimento foi realizado em duas ocasiões e de duas diferentes formas. A primeira ocorreu após o primeiro encontro, em que as professoras elaboraram uma proposta de ação educativa com tema livre. O intuito foi buscar pistas sobre os momentos em que a cidade aparece no planejamento da aula; locais e temas seriam escolhidos após a apresentação dos dados de caracterização do grupo.

O Plano de Aula entregue previamente foi utilizado como material para outro experimento, no segundo encontro presencial, quando foi proposta a elaboração de uma nova prática, com base nos planos formulados anteriormente por outra colega. Segundo Kastrup e

Barros (2020), o que caracteriza essas atividades laboratoriais, que no LABDOC chamamos de experimento, é a sua capacidade de irrupção naquilo que se encontra bloqueado para a criação. É seu teor de liberdade em desfazer-se dos códigos, que dão a tudo o mesmo sentido. A atividade de laboratório deve “tensionar, movimentar, deslocar para outro lugar, provocar outros agenciamentos” (Kastrup; Barros, 2020, p. 90).

Com base na análise dos primeiros Planos de Aula e levando em conta as discussões suscitadas pelos conteúdos, foi solicitado um segundo Plano de Aula no terceiro ciclo de formação. Um dos temas discutidos no encontro presencial, a busca das realidades dos alunos, foi escolhido para a referida proposta de aula. Em razão da simplificação dos planos preparados anteriormente, sugeri um roteiro para a elaboração do experimento, contendo elementos, como forma de acolhimento da turma, tema específico da aula, conteúdos, objetivos, forma de abertura da aula, recursos de ensino e modo de avaliação, para que as professoras pensassem em cada uma das etapas de uma aula.

O terceiro experimento foi o desenho de um Mapa Mental, que consiste em um croqui, com o objetivo de retratar a cidade de Charqueadas na forma de um mapa. O intuito de um Mapa Mental é verificar elementos mais importantes que são representados no desenho, para auxiliar no entendimento da imagem ambiental registrada (Lynch, 2009). Primeiramente, verifiquei o território percebido e os elementos representados em cada um dos desenhos. Após o trabalho com os Mapas Mentais, houve uma conversa em que cada professora apresentou o seu desenho para o grupo, evidenciando-se similaridades e singularidades no comparativo entre as produções individuais.

O quarto experimento foi um exercício de busca de elementos morfológicos urbanos, previamente definidos conceitualmente, no mapa de Charqueadas. Os mapas são uma das formas de comunicação e expressão mais antigas entre os homens. Almeida (2010, p. 16), em sua tese sobre o estudo metodológico e cognitivo do mapa, diz que, “mesmo com a sua evolução, este sistema de comunicação sempre exigiu uma escrita e uma leitura dos significantes expressos”. Nesse sentido, pretendia também desenvolver a habilidade no uso dessa ferramenta na formação de professores e, por meio dela, proporcionar um olhar mais atento, ampliando a percepção sobre a cidade.

Depois da apresentação conceitual das formas para uma Cidade Aberta, as professoras, em grupos de três ou quatro participantes, receberam um mapa da cidade de Charqueadas em tamanho A2 (420 x 594 mm), lápis, borracha e um conjunto de canetas hidrocor para identificarem os possíveis elementos morfológicos da estrutura urbana. Também receberam perguntas relativas às formas para uma Cidade Aberta, para debater, tensionar e justificar as

escolhas representadas no mapa, as possíveis forças que atuam no espaço da cidade e as possibilidades educativas suscitadas por aquele território.

O quinto experimento foi a Saída pela Cidade, abrangendo diferentes locais, ruas e bairros de Charqueadas. A Saída pela Cidade, que também é mencionada na literatura como saída de campo ou visita técnica, consiste em uma visita por locais externos, percorrendo-se o ambiente de estudo, com os mais variados objetivos, conforme Kowaltowski (2009). Para a autora, nos Estudos Urbanos, podemos exemplificar como objetivos: desenvolver a capacidade de observação e do senso crítico; integrar o acadêmico no meio natural e construído; promover maior relacionamento do acadêmico com a comunidade; formar atitudes, como o senso de responsabilidade e de trabalho em grupo e em equipe; desenvolver habilidade de produção de dados empíricos; desenvolver capacidade de trabalhar com modelos analíticos/conceitos para compreensão das realidades observadas, entre outros (Kowaltowski, 2009).

No LABDOC - Cidade de Charqueadas, os principais objetivos dessa atividade foram: (I) verificar no local algumas situações ou hipóteses detectadas pelas professoras nas atividades com mapas; (II) proporcionar o conhecimento de lugares até então não percebidos na cidade; (III) verificar as desigualdades no local, comparando diferentes bairros, e despertar histórias contidas nas memórias das participantes.

Para embasar teoricamente a ação de relacionar-se com a cidade em deslocamento, é inevitável citar o *flâneur* de Benjamin (2012), que vive a experiência solitária de deslocamentos em paisagens múltiplas, expandindo a por meio de imagens, sons e outros estímulos. Por outro lado, talvez de forma mais adequada à situação, pois a saída foi realizada em grupos, vale citar o verbo grego *agorazein*, que indicava um modo específico de andar pelas cidades, em pequenos grupos de pessoas, lentamente e dialogando (Di Felice, 2009). O experimento da “saída pela cidade” funcionou como uma máquina que fez ver, falar, situar e escrever, produzindo muitos sentidos.

Por fim, para o sexto experimento, propus a realização de um experimento educativo com seus alunos, com temática livre, mas envolvendo as formas de uma Cidade Aberta. Quem não pudesse realizar a atividade em sala de aula, poderiam escrever uma Proposta Educativa, ou seja, uma proposta de experimento que, embora não realizada, tivesse intencionalidades e objetivos, nos mesmos moldes do relato de experiência educativa. No último encontro, os experimentos e as propostas foram apresentados ao grupo, individualmente, gerando uma série de debates, reflexões e trocas. A seguir, apresento um quantitativo do material produzido no LABDOC - Cidade de Charqueadas.

Tabela 10 – Quantitativo do material produzido no LABDOC - Charqueadas

nº	Nome do experimento	Número de participantes que realizaram o experimento	Quantidade de material produzido
01	Memórias dos Encontros*	24 professoras	75 diários
02	Planos de Aulas	18 professoras	26 planos
03	Mapas Mentais	16 professoras	16 mapas
04	Mapa de Charqueadas/RS	14 professoras	5 mapas
05	Saída pela Cidade	14 professoras	10 relatos anotados em diários + Fotografias
06	Relato de Experimento ou Proposta Educativa	14 professoras	13 propostas (uma das propostas foi realizada em dupla)
Quantidade total de material produzido			145 unidades
* Embora não tenha considerado como experimento, incluí nos quantitativos a escrita das Memórias dos Encontros.			

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Em síntese, na pesquisa formativa que ocorreu no âmbito do LABDOC - Cidade de Charqueadas, houve seis ciclos formativos, com a participação de 24 professoras, sendo que 14 delas fizeram todo o percurso e entregaram a atividade final. Nesse itinerário, foram realizadas seis atividades laboratoriais, que geraram 145 documentos, os quais compõem o material analisado de forma cartográfica, cujos procedimentos analíticos passo a apresentar a seguir.

5.3.4 Procedimentos analíticos do LABDOC - Cidade de Charqueadas: a descrição de uma forma cartográfica para a pesquisa formativa

A produção do material analítico deu-se no percurso da pesquisa formativa, composta de seis ciclos. Ciclo é movimento, e, como o que acontece no caminho me interessa tanto quanto o resultado, descrevo o cartografar das produções em laboratório seguindo o desenrolar do percurso formativo. O percurso foi realizado no intervalo de tempo e espaço do laboratório, o qual considerei o território existencial da pesquisa. Por meio de experimentos, estudamos conceitos urbanos e as formas urbanas da cidade de Charqueadas, com o objetivo de formular propostas educativas envolvendo os territórios.

Supus, inicialmente, que os conceitos e as formas urbanas serviriam como agenciadores, acionando a elaboração de diferentes possibilidades educativas com relação à cidade. Portanto, caberia cartografar e analisar as propostas educativas resultantes dos

agenciamentos promovidos pelos conceitos urbanos e pelas formas da cidade. No entanto, os exercícios analíticos apresentaram-se confusos, desconexos e repetitivos, pelos seguintes motivos:

- Os conceitos urbanos foram apresentados em laboratório de forma associada a um determinado conjunto característico de situações e formas urbanas. No entanto, os conceitos foram desassociados das formas, havendo outros usos e interpretações para os conceitos. O resultado foi uma grande quantidade de diferentes arranjos, pois uma mesma proposta poderia ser analisada pela presença do conceito e da forma, o que tornou o exercício analítico muito repetitivo;
- Os conceitos urbanos foram desvinculados das formas urbanas. As professoras associaram as formas para uma Cidade Aberta com as suas docências, resignificando e dando novos sentidos e interpretações aos referidos conceitos;
- Não foram somente conceitos e formas urbanas que serviram de agenciamentos. Foi possível perceber outros atravessamentos presentes no percurso formativo que também acionaram possibilidades de envolver a cidade em atividades educativas. Histórias pessoais, experimentos e outras ferramentas também serviram de agenciadores de possibilidades educativas.

A forma analítica foi pensada para organizar o pensamento, compartimentando as informações e os conhecimentos implicados nas docências e nos espaços urbanos, ou seja, eu estava fazendo justamente o contrário do que defendo ao longo da tese, que é tomar a cidade como um objeto simultâneo e complexo, uma reunião dos conteúdos da vida urbana. Então, para desenvolver um modo de apresentação analítica da cartografia que servisse para os objetivos da pesquisa formativa, foi preciso aprofundar os estudos e encontrar mais inspirações – isso porque, “além de traçar mapas sobre o que é encontrado, o cartógrafo faz, também, seu próprio caminho ao andar” (Martín-Barbero, 2004, p. 20).

Diante de todo o material produzido e em busca de encontrar uma maneira de organizar esses dados para as análises, inspirei-me em Martín-Barbero (2004), para quem o cartógrafo não é aquele que aplica o que os outros inventam, cabendo-lhe

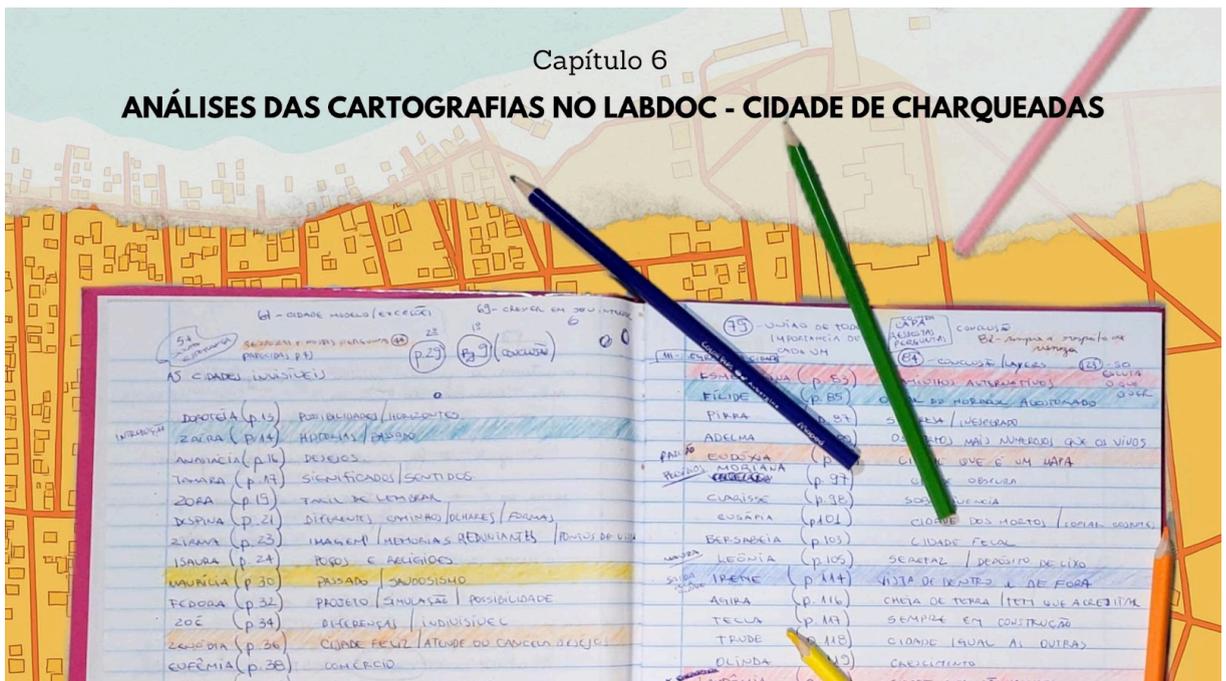
[...] não só a tarefa de ligar, mas também a mais arriscada e fecunda de redesenhar os modelos, para que caibam nossas diferentes realidades, com a consequente e inapelável necessidade de fazer leituras oblíquas desses modelos, leituras “fora do lugar”, a partir de um lugar diferente daquele no qual foram escritos. (Martín-Barbero, 2004, p. 19)

O material analítico foi constituído fazendo-se a associação entre as docências e as formas urbanas, ambas simultâneas e complexas. Em suas pistas para a cartografia, Kastrup & Passos (2013, p. 11) dizem que, "se vamos cartografar um território, temos de apreender uma dimensão que vai além do reconhecimento de formas, mas remete aos vetores transversais que lhe dão consistência, ou seja, atmosferas, ritmos, velocidades e intensidades que configuram a dinâmica das formas". Entendendo que não há algo que represente melhor a cidade que não seja a própria cidade, e considerando que "uma docência artesã suscita relações também na sua dimensão estética" (Fabris, 2024, p. 92), percebi que era hora de acionar mais intensamente a poesia de Calvino com suas cidades invisíveis. Mas como?

Os princípios rizomáticos de Deleuze e Guattari (2021), incluindo o conceito de cartografia, dão possibilidades para a criação. É possível inventar uma forma analítica por meio de conceitos que nos protegem, nos embasam e nos deixam livres, mas no controle. Por exemplo, Kastrup (2010, p. 40) propõe variedades da atenção do cartógrafo para uma varredura analítica, entre elas, o sobrevoo e o rastreo – sendo o primeiro mais amplo que o segundo. Ambos têm como objetivo "[...] acessar elementos processuais provenientes do território da pesquisa – matérias fluidas, forças tendenciosas, linhas em movimento e fragmentos dispersos nos circuitos folheados da memória – para produzir conhecimentos".

Assim, em um sobrevoo, procurei por possibilidades educativas que servissem para alguma das cidades invisíveis descritas por Marco Polo a Kublai Khan, rastreando, na sequência, fragmentos do material que dialogam entre si para compor uma análise da cidade. Inspirados e conduzidos pela arte, "[...] o empírico tornou-se um campo de singularidades, e a cartografia, uma análise dos processos de racionalização, suas condições de aparecimento que envolvem a multiplicidade do vivido, suas conexões e fissuras (Grinberg, 2020, p. 4), considerando-se que "o exercício artesão de cartografia é dar um fio à trama e um atrativo à narração" (Martín-Barbero, 2004, p. 10).

Capítulo 6
ANÁLISES DAS CARTOGRAFIAS NO LABDOC - CIDADE DE CHARQUEADAS



6 ANÁLISES DAS CARTOGRAFIAS NO LABDOC - CIDADE DE CHARQUEADAS

Você sabe melhor que ninguém, sábio Kublai, que jamais se deve confundir uma cidade com o discurso que a descreve. Contudo, existe uma ligação entre eles. Se descrevo Olívia, cidade rica de mercadorias e de lucros, o único modo de representar a sua prosperidade é falar dos palácios de filigranas com almofadas franjadas nos parapeitos dos bíficos. [...] mas a partir desse discurso, é fácil compreender que Olívia é envolta por uma nuvem de fuligem e de gordura que gruda nas paredes das casas; que, na aglomeração das ruas, os guinchos manobram comprimindo os pedestres contra os muros (Calvino, 1990, p. 59).

Na epígrafe acima, Marco Polo lembra a Kublai Khan que uma cidade não pode ser confundida com a narrativa sobre ela, mas que há uma relação entre as duas. Além disso, a análise da narrativa pode, e às vezes deve, ir além do que foi dito. Calvino (1990) ilustra princípios que vêm ao encontro de uma pesquisa formativa cujo tema é a cidade: primeiro, toda pesquisa é sempre um recorte do todo; segundo, o recorte pode ser analisado de diferentes maneiras (Passos; Barros, 2020).

Procurei escrever até aqui como construí minha pesquisa, tendo como principais aportes os princípios da cartografia de Gilles Deleuze e Félix Guattari e os estudos de Richard Sennett sobre artesanaria, cooperação e, principalmente, sobre as formas para uma Cidade Aberta, ou seja, uma cidade que também acolhe possibilidades educativas por ser torta e modesta.

Em suas experiências cartográficas, Kastrup e Barros (2020) ensinam que o trabalho de análise é, a um só tempo, o de descrever, intervir e criar efeitos de subjetividade. No LABDOC - Cidade de Charqueadas, no percurso formativo, encontrava-me em uma postura de constante análise para que o material produzido em um ciclo formativo direcionasse a organização do próximo. No entanto, o exercício analítico tinha também como objetivo “gerar canais onde aparecessem no cenário da pesquisa diferentes formas de pensar o mundo” (Grinberg, 2020, p. 10). Ou seja, buscando produções com as quais pudesse me surpreender, encontrando também o que não estava previsto.

Creio ser importante fazer essa marcação; diferentemente de um cartógrafo que atua solitário pela cidade em busca de pistas, meu compromisso com o processo formativo das professoras estava junto de minhas pretensões científicas, pois o laboratório é espaço da pesquisa formativa. Formação e pesquisa deram-se ao mesmo tempo e de forma inseparável. A semana dedicada ao exercício analítico, prevista em cada ciclo de formação, tinha como foco prioritário o redirecionamento do percurso de formação em laboratório. Em nossos estudos e discussões sobre os conceitos dos Estudos Urbanos, detectei pistas, questões

pertinentes à Educação, lugares e possibilidades educativas na cidade, que foram acionados mediante os referidos conceitos; exemplos estão registrados nos memoriais e nos experimentos realizados pelas professoras. No entanto, a atitude investigativa, descrita por Kastrup (2010) como um “vamos ver o que está acontecendo” ao acompanharmos um processo, precisou ter a atenção recalibrada ao revisitar o material, com o gesto de suspensão voltado agora para o material finalizado e sem perspectiva de redirecionamento.

Com relação à minha postura analítica, mais do que descrever as propostas ou falas das professoras, descrevo o que enxergo como possibilidade no material, com o olhar de arquiteto, de professor e de pesquisador com foco na cidade e em seus processos educativos, tendo como princípio que “é preciso transformar para conhecer, e esse procedimento exige mais que uma atitude descritiva e neutra do pesquisador” (Passos; Erialdo, 2020, p.110). Os mesmos autores apresentam a ideia de um ponto de vista encarnado, que supõe a “performatividade da experiência, e esta, por sua vez, é comumente vivida como propriedade de um sujeito ou grupo que vê, interpreta, compreende e age em um mundo em que ele aparece como sendo preexistente e que possui características correspondentes ao ponto de vista” (Passos; Erialdo, 2020, p.127).

As análises foram realizadas a partir de sobrevoos e rastreios sobre o material produzido ao longo dos ciclos de formação do laboratório, e a forma de apresentação teve como inspiração estética *As cidades invisíveis*. Isso porque, “de uma cidade, não aproveitamos as suas sete ou setenta e sete maravilhas, mas a resposta que dá às nossas perguntas” (Calvino, 1990, p. 44). Assim, apresento os resultados dos experimentos realizados em laboratório na forma de possibilidades educativas para as cidades imaginadas por Ítalo Calvino.

6.1 É sempre a respeito de Veneza: a descrição e análises das propostas educativas

E Polo:

- Todas as vezes que descrevo uma cidade, digo algo a respeito de Veneza.
- Quando pergunto das outras cidades, quero que você me fale a respeito delas. E de Veneza quando pergunto a respeito de Veneza.
- Para distinguir as qualidades das outras cidades, devo partir de uma primeira que permanece implícita. No meu caso, trata-se de Veneza (Calvino, 1990, p. 82).

Marco Polo, explica a Kublai Khan que, quando descreve alguma cidade, diz algo sobre Veneza. Sendo Charqueadas a minha Veneza, apresento as descrições e as análises dos experimentos educativos desenvolvidos pelas professoras da Educação Básica ao explorarem as formas urbanas desta cidade como objeto de estudo, considerando a relação entre

possibilidades educativas e as cidades de Calvino (Apêndice G). Depois, busco respostas para as questões de pesquisa, verificando os agenciamentos que constituíram as propostas educativas, identificando as características urbanas registradas pelas professoras e descrevendo as docências produzidas no âmbito do LABDOC - Cidade de Charqueadas.

6.1.1 Eudóxia: a constituição de um novo olhar a partir do estudo com mapas

Cada habitante de Eudóxia compara a ordem imóvel do tapete a uma imagem sua da cidade, uma angústia sua, e todos podem encontrar, escondidas entre os arabescos, uma resposta, a história de suas vidas, as vicissitudes do destino. [...] o verdadeiro mapa do universo seja a cidade de Eudóxia assim como é, uma mancha que se estende sem forma, com ruas em zigue-zague, casas que na grande poeira desabam umas sobre as outras, incêndios, gritos na escuridão (Calvino, 1990, p. 92).

O Parque Adhemar de Farias (o Parcão) apresentou-se como uma alternativa de espaço para a elaboração de atividades educativas na cidade de Charqueadas desde a produção dos dados iniciais, sendo o lugar potencialmente educativo mais lembrado pelas professoras na ocasião da inscrição para a participação na pesquisa formativa. Consequentemente, o principal parque da cidade foi o local mais evidente em um primeiro sobrevoo sobre o material analítico. No entanto, assim como em Eudóxia, foi por meio de um experimento com mapas que as professoras perceberam as relações entre o referido espaço público e o restante das formas que compõem o tapete que é a cidade. Ou seja, as possibilidades educativas encontradas no rastreamento do material analítico se configuraram como novas possibilidades educativas para um conhecido lugar.

Para evidenciar o agenciamento provocado pelo experimento com mapas, relato o uso do Parcão como espaço para a educação desde o início das atividades em laboratório. O primeiro encontro da pesquisa formativa teve como pauta a apresentação das respostas do questionário de inscrição para o LABDOC - Cidade de Charqueadas, e os resultados desse levantamento inicial, apresentados no capítulo teórico-metodológico, reverberaram no decorrer dos ciclos formativos.

As propostas educativas desenvolvidas em laboratório no primeiro ciclo de formação versaram sobre a visitação de locais da cidade, buscando conhecimentos e exploração dos espaços urbanos para possíveis trabalhos nas docências e conservação ambiental, pesquisas sobre a história de Charqueadas e ações em prol da saúde coletiva. De acordo com as professoras, o Parque Adhemar de Farias foi mencionado ou escolhido *“por ser um local*

central, de fácil acesso, pois é perto de algumas escolas e com espaço livre para saltar, pular e correr” (Experimento 2a).

No segundo ciclo formativo, com a apresentação de alguns conceitos urbanos, em um experimento que consistia em reescrever propostas educativas das colegas, de forma conjunta, o Parcão foi incluído em uma atividade que combinava a atividade física com um exercício de observação do espaço urbano, para alunos dos anos finais. Uma das professoras sugeriu: “durante a caminhada, os alunos deverão observar: número de lixeiras, lixos colocados em lugar inadequado” (Experimento 2b). O grupo entendeu que a sugestão incluída na proposta de atividade física tornava a atividade um momento de reflexão, ampliando a capacidade de observação e de análise do espaço da cidade e desenvolvendo a consciência ambiental e urbana.

Porém, no terceiro ciclo formativo é que o Parcão foi destacado como um espaço potente para a educação, indo além da prática de atividades físicas e do cuidado com o meio ambiente e o patrimônio. Em um experimento em grupos, fez-se uso de mapas para identificar formas urbanas representativas do conceito de Imagem da Cidade (Lynch, 2009), a saber: vias, limites, bairros, cruzamentos e pontos marcantes ou nodais. Segundo Lynch (2009, p. 53), em uma cidade, pontos marcantes são aqueles cujo uso “implica a sua distinção e evidência em relação a uma quantidade de outros elementos, são usados como indicações de identidade e até de estrutura”. Com o estudo dos conceitos, um grupo de professoras classificou o parque central como um dos pontos marcantes da cidade (Figura 6).

Figura 6: Atividade com o mapa de Charqueadas, realizada pelas professoras no terceiro ciclo de formação. A seta verde indica a marcação do parque feita pelo grupo.



Fonte: Atividade em grupo elaborada pelas professoras participantes do LABDOC - Cidade de Charqueadas, em 31 de agosto de 2023.

Nessa atividade, as professoras registraram uma mudança nas suas percepções do Parcão; elas perceberam a dimensão espacial do parque, que é “*maior que alguns bairros da cidade*”, e também os espaços vazios, abandonados e subaproveitados. Sobre o mapa acima, o grupo registrou: “*observando o mapa, conseguimos ter outra perspectiva, pois sempre observamos a cidade conforme a rotina diária, sempre percebemos as localidades somente acessando a memória dos caminhos que usamos*” (Figura 6). Nesse sentido, o sociólogo Fabio La Rocca diz que,

Na ótica de Kevin Lynch, uma dimensão que influencia a nossa capacidade de forjarmos uma ideia, uma representação desenhando uma imagem na cidade como produto percebido é ter uma imagem da cidade. Isso significa combinar nossos sentidos para compor um olhar, uma decodificação dos elementos urbanos (La Rocca, 2018, p. 24).

A partir dessa concepção do autor, entendo que, de maneira geral, o trabalho com mapas proporcionou uma perspectiva mais ampla da cidade, evidenciando as conexões e relações entre os elementos. Mais especificamente, o grupo percebeu o Parcão como “*um local onde podemos criar várias situações e vivências, onde temos vários espaços que podem ser utilizados pedagogicamente*” (Figura 6).

As professoras seguiram desenvolvendo outras percepções do Parque Adhemar de Farias. No quarto encontro presencial, durante o estudo das cinco formas abertas, o parque foi descrito por um grupo de professoras como um “*espaço de lazer, espaço síncrono, lugar para descansar e para crianças brincarem; próximo a uma avenida com comércio, possibilidades de alimentação, transporte público, fácil localização na entrada da cidade. Lugar aberto, sem limites*” (Experimento 2c). Com isso, o parque, que era visto como um espaço para brincar, correr e saltar, passou a ser percebido pelo grupo de professoras como um lugar de acontecimentos síncronos, potente para diversas possibilidades educativas.

Ao formular possíveis questões pedagógicas sobre o Parcão, a serem trabalhadas para aguçar a curiosidade dos alunos, além de questões relacionadas à história do município e à conscientização ambiental, o grupo de professoras sugeriu investigar, por exemplo: “*o que mobiliza os grupos a frequentarem este espaço? O que está faltando? De que outra forma tal espaço pode ser organizado?*” (Experimento 2c). São questões práticas e vinculadas diretamente com o desenvolvimento e a vivência do urbano, incluindo o exercício da capacidade crítica e as reflexões e descobertas das preferências e satisfações de quem vivencia e usa o referido espaço.

Os experimentos com mapas alinhados com os estudos dos conceitos urbanos mostraram a ampliação do olhar de cada professora para outras dimensões do espaço urbano, para questões que constituem cidadãos que não só usam os espaços urbanos, como também se veem chamados para viver e fazer escolhas políticas sobre o uso e as condições desses espaços. Isso se alinha ao pensamento da arquiteta Joice Berth, quando ensina que: “Tudo o que existe na cidade, em cada canto e esquina, nos diz muito sobre a sociedade em que vivemos. Nenhuma luta que visa a transformações coletivas eficientes pode ser bem-sucedida se as dinâmicas espaciais consolidadas não forem compreendidas” (Berth, 2023 p. 20). No entanto, às vezes as pessoas não abordam sobre tudo que existe na cidade, e para aqueles que negam suas faces obscuras, há uma possibilidade educativa inspirada em Moriana.

6.1.2 Moriana: Uma possibilidade educativa sobre a face obscura da cidade

Vadeado o rio, transposto o vale, o viajante encontra-se, subitamente, diante da cidade de Moriana, com as portas de alabastro transparentes à luz do sol, as colunas de coral que sustentam frontões incrustados de serpentina, as aldeias inteiramente de vidros como aquários em que nadam as sombras de dançarinas com adornos prateados sob os lampadários em forma de medusa. Se não é a sua primeira viagem, o viajante já sabe que cidades como esta têm um avesso: basta percorrer um semicírculo e ver-se-á a face obscura de Moriana, uma ampla lâmina enferrujada, pedaços de pano, eixos histos de pregos, tubos negros de fuligem, montes de potes de vidro, muros escuros com escritas desbotadas, caixilhos de cadeiras despalhadas, cordas que servem apenas para se enforcar numa trave podre (Calvino, 1990, p. 97).

Calvino descreve a cidade de Moriana a partir de suas duas faces, uma delas iluminada e decorada que serve de apresentação para o viajante que chega e a outra, obscura. De uma forma geral, os cidadãos, as comunidades e as instituições governamentais escolhem a melhor forma de evidenciar ou esconder as faces de uma cidade seguindo seus respectivos pontos de vista, valores éticos e morais. O mesmo acontece com Charqueadas, onde há um entendimento de que a face obscura é o sistema carcerário, que confere à cidade um estigma negativo de “cidade dos presídios”.

A temática dos presídios não foi abordada no início do laboratório. No terceiro encontro, as menções ao tema aconteceram por meio do experimento de confecção dos Mapas Mentais (Figura 7). O experimento que objetivou a representação gráfica da imagem da cidade demonstrou que o sistema prisional era um elemento marcante na representação de Charqueadas por parte das professoras. Assim, ao discutirmos os resultados do experimento, é que a referida temática entrou em pauta gerando controvérsias.

Figura 7: Exemplos de Mapas mentais onde foram registrados os presídios de Charqueadas.



Fonte: Exemplo de mapa mental produzido no LABDOC - Cidade de Charqueadas (2023)

Durante o debate sobre a imagem da cidade e a existência do sistema carcerário, uma professora mencionou que *“ao falarmos em presídios pode parecer que estamos fazendo apologia ao crime”* (Professora participante), outra argumentou que *“podemos abordar o tema através de pesquisas. No caso, acredito que também poderíamos ter o apoio da polícia militar, fazendo palestras sobre o tema”* (Professora participante). Uma terceira professora argumentou que *“Abordar o tema é autoconhecimento. É um momento de desenvolver a empatia, compreender para respeitar, tolerar o que não é possível concordar”*. A discussão sobre os presídios finalizou sem uma conclusão ou consenso, mas com uma pausa silenciosa para as reflexões pessoais.

O desfecho da pauta dos presídios pode ser entendida a partir do pensamento do filósofo Peter Sloterdijk (2019), descreve as relações humanas e sociais entre grupos a partir de esferas, onde cada um é uma bolha feita com uma espécie de parede resistente e ao mesmo tempo flexível. Segundo o autor, ao interagir com o meio, as pessoas agem como *“uma pequena esfera em ressonância psicoacústica capaz de aprender e de se reproduzir pela aprendizagem, cujo individual comparece como polo de ressonância das relações coletivas”* (Sloterdijk, 2019, p. 68). Foi um processo de coformação onde as resistências se fizeram aparentes.

Segundo Hannah Arendt (1972, p. 2) *“uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade proporcionada à reflexão”*. Ainda, a referida autora defende que a tarefa do professor

[...] consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo face à criança. É como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança que é o nosso mundo (Arendt, 1972, p. 14).

Dewey (2023, p. 7), nos traz que “questões sociais envolvem conflitos que resultam em controvérsias intelectuais” e neste sentido, outras integrantes do grupo apresentaram contrapontos no sentido de que abordar a existência do sistema carcerário não é necessariamente fazer apologia ao crime, bem como apresentaram alternativas de abordar a questão sem a presença da polícia, embora considerarem um apoio importante. Ao abordar sobre suas concepções de uma educação democrática, Laval & Vergne (2023, p. 125) nos dizem que a educação

deve desempenhar um papel central para conferir aos membros de uma sociedade os meios de conhecê-la e agir sobre ela, fornecendo-lhes as ferramentas para uma reflexividade informada e racional sobre sua história, e dotando-os das capacidades sociais e políticas necessárias para a participação ativa de todos os assuntos coletivos”.

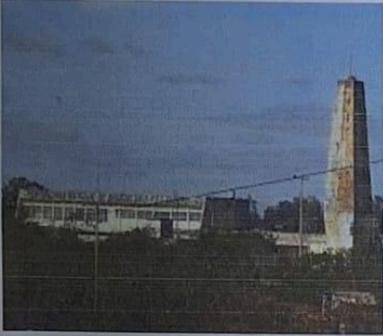
Nesta direção, Berth (2023, p. 21) defende que “tudo o que existe na cidade, em cada canto e esquina, nos diz muito sobre a sociedade que ali vive. Nenhuma luta que visa a transformações coletivas eficientes pode ser bem-sucedida se as dinâmicas espaciais consolidadas não forem compreendidas”. Torna-se importante abordar as faces ocultas, polêmicas e obscuras da cidade para formar o cidadão. Foi o que fez uma professora de matemática do sétimo ano da Educação Básica ao elaborar uma proposta de aula para trabalhar o conteúdo de porcentagem a partir dos dados do complexo prisional de Charqueadas.

Apresentada como atividade de conclusão do LABDOC, a proposta de aula foi dividida em três atividades. A primeira consistiu em uma leitura informativa de uma reportagem sobre as vantagens da construção de prisões nas cidades (Figura 8) destacando que “ [...] a prefeitura e políticos de oposição estão unidos na defesa de mais uma penitenciária federal para Charqueadas”, pois acarretaria em concursos públicos para ocupar as vagas para a operação da nova unidade, dinamização do mercado imobiliário e a economia local e investimentos federais de infraestrutura local como forma de compensação para a comunidade.

Figura 8: Recorte da proposta de experimento elaborado para o sétimo ano, onde está em destaque a atividade de leitura informativa abordando o complexo prisional de Charqueadas.

Atividade 1: Leitura informativa

COMPLEXO PRISIONAL DE CHARQUEADAS



Construção de prisões começou em meados do século XX e hoje a comunidade se convenceu da vantagem desse tipo de investimento

Hoje autoridades e empresários locais até brigam para sediar uma nova prisão. O Clube de Dirigentes Lojistas, a prefeitura e políticos de oposição estão unidos na defesa de mais uma penitenciária federal para Charqueadas.

Um dos motivos: o governo federal fará concurso público de 400 vagas só para a operação do novo presídio. São salários de R\$ 5,4 mil iniciais, o que vai dinamizar o mercado imobiliário e a economia local, acreditam os dirigentes municipais. Se a obra fosse algo ruim, outras 17 cidades não teriam mostrado interesse em sediá-la.

Com os presídios surge mais apoio, mais atenção federal e investimentos como asfalto. Sem falar em segurança: a presença do nutrido contingente de PMs que costuma fazer a guarda externa dos presídios também beneficia a população. Tudo isso gera também perspectiva de movimento comercial.

Fonte: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/seguranca/noticia/2017/06/por-que-charqueadas-e-a-cidade-dos-presidios-9814283.html>

Fonte: Material produzido no LABDOC (2023)

A segunda atividade da proposta de experimento consistia na interpretação de dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) sobre o quantitativo da população carcerária no Brasil, para realizar estudos do conteúdo da proporcionalidade por meio dos dados nacionais, estaduais, colocando a população carcerária de Charqueadas em um contexto brasileiro, social e estatístico. E a terceira atividade foi a resolução de exercícios de porcentagem e proporcionalidades a partir da análise de dados do complexo prisional de Charqueadas (Figura 9), objetivando colocar os alunos em contato com a realidade local apresentando a quantidade de unidades prisionais, população carcerária, administradores, entre outras informações.

Figura 9: Recorte da proposta de experimento elaborado para o sétimo ano, onde está em destaque um resumo de dados sobre o sistema carcerário de Charqueadas.

Observe como o complexo prisional está dividido:

➤ Penitenciária Estadual de Charqueadas (Adm.: JOAQUIM CARVALHO NETO)	
Capacidade de Engenharia: 336	População Carcerária: 527 presos - agosto 2023
➤ P MEC- Penitenciária Modulada Estadual de Charqueadas (Adm.: PATRICIA MATOS)	
Capacidade de Engenharia: 976	População Carcerária: 1594 presos - agosto 2023
➤ PASC - Penitenciária de Alta Segurança de Charqueadas	
Diretor Interino: RENATO PENNA DE MORAES SOUZA	
Capacidade de Engenharia: 288	População Carcerária: 200 presos - junho 2023
➤ Instituto Penal de Charqueadas (Adm.: RODRIGO NERY BENITES)	
Capacidade de Engenharia: 200	População Carcerária: 166 presos - agosto 2023
➤ PEJ - Penitenciária Estadual do Jacuí (Diretor: Glenio Daison Argemi Filho)	
Capacidade de Engenharia: 1422	População Carcerária: 2281 presos - agosto 2023
➤ Colônia Penal Agrícola – Charqueadas (Adm.: EDSON DIOVANE ROSA VIANA)	
Capacidade de Engenharia: 244	População Carcerária: 119 presos - agosto 2023

Fonte: Material produzido no LABDOC (2023)

Propor o estudo dos complexos prisionais pode ser entendido como uma forma de contato e compreensão de um fenômeno que marca a cidade, a “cidade dos presídios”. A socióloga Saskia Sassen (2024) defende que os deslocamentos das desigualdades de renda, da população carcerária e dos refugiados de guerra não podem ser totalmente compreendidos nos termos usuais de pobreza e injustiça. A referida autora nos diz que “[...] o limite sistêmico de hoje é um espaço de expulsão, em contrapartida ao espaço de incorporação” (Sassen, 2024, p.262). Devemos, então, educar na direção da participação construtiva, por meio dos “[...] novos espaços para criação de economias locais, de novas histórias e de novas formas de pertencimento” (Sassen, 2024, p. 263).

A proposta de uma aula para estudar porcentagem a partir dos dados estatísticos do sistema carcerário possibilita colocar os alunos em contato com fatos que representam a realidade da cidade. Não é um convite para pertencer ao lugar, tampouco é uma exaltação do sistema prisional, mas sim algo que vai ao encontro do entendimento de questões financeiras e administrativas que poderão ajudar em futuras tomadas de decisões cidadinas. É um pertencer intelectual. Ranciére (2019, p. 11), ao abordar a dissonância entre a educação e a realidade social afirma que “[...] a distância que a escola e a sociedade pedagogizada pretendem reduzir é aquela de que vivem e que não cessam de reproduzir “. Neste sentido, o experimento objetivou uma aproximação, não física, mas informativa e intelectual entre a educação e uma realidade considerada por muitos como obscura.

Ao tratar da educação democrática para um futuro humano por meio da criação de um espaço mundano, Gert Biesta (2021) afirma que as perturbações do espaço são necessárias para que nos ensinemos como somos ou como estamos sendo e não como deveríamos ser ou como gostaríamos que fôssemos. E a proposta educativa elaborada a partir de uma (de)formação resistente em laboratório teve como objetivo justamente mostrar como estamos sendo. É uma escolha do cidadão apresentar, ou não, o sistema carcerário para o viajante que chega. Mas é um dever da educação proporcionar o estudo da referida pauta como parte da formação do cidadão local.

6.1.3 Perínzia: uma possibilidade educativa envolvendo a cidade e o universo

Convocados para ditar as normas para a fundação de Perínzia, os astrônomos estabeleceram a localização e o dia segundo a posição das estrelas, traçaram as linhas cruzadas do decúmano e do cardo orientadas uma como o curso solar e a outra como o eixo em torno do qual giram os céus [...]. Perínzia - asseguraram - espelharia

a harmonia do firmamento; a razão da natureza e a graça dos deuses determinaram o destino dos habitantes (Calvino, 1990, p. 130).

A ideia de que fazemos parte de um todo, que é o universo, e de que há uma relação entre a harmonia do firmamento e o destino dos habitantes, mais do que nunca, tem sido difundida em tempos pós-pandêmicos e de reconstrução de catástrofes ecológicas. Nesse sentido, uma aula apresentada como possibilidade educativa por uma professora da Educação Infantil, demonstrando a conexão existente entre o local, o global e as galáxias, cairia muito bem como experimento educativo em Períncia, para ensinar aos seus habitantes que suas existências se relacionam também com o curso solar.

Refiro-me à aula realizada com uma turma de Pré-1 em uma escola de Educação Infantil localizada ao lado do Parcão, que proporcionou às crianças a vivência de uma relação entre a nossa galáxia e o parque da cidade, evidenciando a sincronia e a multiplicidade desses dois ambientes, que, mesmo representando duas escalas distintas, estão integrados, nos fazendo lembrar os conceitos de sincronia e multiplicidade para uma Cidade Aberta.

A aula iniciou tendo como objeto de estudo o universo e o Sistema Solar. Em sala de aula, a professora usou a ferramenta Google Earth para, com as crianças, vasculhar em torno do planeta Terra. No LABDOC, na apresentação do experimento para o grupo, a professora relatou que, *“a partir de algumas curiosidades, a turma resolveu confeccionar uma maquete do sistema solar; e as crianças tiveram a oportunidade de estabelecer relações entre o nosso planeta e os demais que compõem um mesmo sistema”* (Professora participante).

Após a conclusão da maquete (Figura 10), a professora conduziu uma nova observação do planeta Terra, também no Google Earth, mas desta vez aproximando a visualização até chegar à cidade de Charqueadas. A professora relatou que, *“aos poucos, as crianças foram reconhecendo alguns lugares, até que uma das crianças perguntou: ‘Dá para ver a nossa escola?’”* (Experimento d). A pergunta motivou muitos diálogos entre as crianças, desencadeando a ação de ida até a frente da escola com o uso da ferramenta virtual, procurando quem morava perto e explorando lugares próximos, entre eles, o Parcão.

A aula finalizou com uma exploração no parque (Figura 10), onde a turma identificou os diferentes tipos de árvores, analisando suas características, como, por exemplo, a largura dos troncos, as diferentes alturas, os diversos tipos de folhas, as espécies que conheciam pelo nome, decidindo, conforme relato da professora, *“qual era a melhor [árvore] para subir”* (Experimento d).

Figura 10: Maquete da galáxia, confeccionada pelos alunos, e visita ao Parcão.



Fonte: Imagens que compuseram o experimento apresentado no encerramento do LABDOC - Cidade de Charqueadas.

A professora da Educação Infantil fez uso do parque para estabelecer uma relação entre o universo e o espaço urbano, ao mesmo tempo em que proporcionou um momento para desenvolver um vínculo emocional e de pertencimento entre os alunos e um importante pedaço da cidade contíguo à escola. Aqui, trago novamente La Rocca (2018, p. 11), que diz: “sem paixão não há conhecimento. É essa paixão que nos impulsiona a mergulhar nas ruas da cidade para descobrir as ambiências, sentir as emoções, restituir uma visão de nossa experiência errante”.

Ao compartilhar da sua experiência, a professora exemplificou para as demais participantes do LABDOC - Cidade de Charqueadas uma concepção de sincronia a partir do tempo, das diferentes escalas de percepção e do espaço virtual e real. Também apresentou uma possibilidade educativa na multiplicidade do Sistema Solar, que, com planetas de diferentes tamanhos e cores, assemelha-se com a multiplicidade encontrada na diversidade de tamanhos, cores e espécies das árvores do Parcão, espaço localizado ao lado da escola onde a professora exerce sua docência.

Partindo-se dos estudos sobre os conceitos urbanos e do exercício de pensamento em laboratório, desenvolveu-se um novo olhar para possibilidades em que a natureza não é uma forma de vida inferior. É um lugar da cidade onde podemos exercitar uma concepção de educação alinhada, por exemplo, com Krenak (2020, p. 104), quando diz que fazemos parte

de um todo e que, “se você vive a cultura de um povo que não perdeu a memória de fazer parte da natureza, não precisa resgatá-la, mas se você passou por essa experiência urbana intensa, de virar um consumidor do planeta, a dificuldade de fazer o caminho de volta deve ser muito maior”.

Essa experiência pode alinhar-se aos intensos movimentos de defesa do planeta, lutando-se pela qualidade do solo, não poluição dos espaços, cuidados com as florestas, rios, mares e ar, enfim, tudo que envolve os espaços urbanos de uma cidade. No que se refere aos cuidados com o planeta, estamos em tempos de corrigir a rota. Assim como nós, “os astrônomos de Perínia encontram-se diante de uma difícil escolha: ou admitir que todos os seus cálculos estavam errados e que suas cifras não conseguem descrever o céu, ou revelar que a ordem dos deuses é exatamente aquilo que se espelha na cidade dos monstros” (Calvino, 1990, p. 131).

6.1.4 Laudômia: Uma possibilidade educativa para evidenciar os não nascidos

Laudômia, como todas as cidades, tem a seu lado uma outra cidade em que os habitantes possuem os mesmos nomes: é a Laudômia dos mortos, o cemitério. Mas a característica particular de Laudômia é a de ser, mais do que dupla, tripla; isto é, de compreender uma terceira Laudômia, que é a dos não nascidos (Calvino, 1990, p. 127).

No segundo ciclo formativo, ao discutirmos o que, para cada participante, seria uma Cidade Aberta, ocorreu um fato que considere representativo dos processos rizomáticos de Deleuze e Guattari (2021, p. 28), em que, “a partir de uma nova conexão, em algo que parece fechado em si mesmo, surge um novo arranjo, muitas vezes minúsculo, o que abre a possibilidade da invenção dentro de uma estrutura”. Um significativo rizoma, que surgiu de uma não nascida em Charqueadas, gerou uma mudança de pensamento dentre as participantes do laboratório de docência e um experimento educativo envolvendo a cidade.

Refiro-me ao depoimento comovente de uma professora – anteriormente apresentado nos relatos dos encontros, no capítulo teórico-metodológico – que admitiu sempre se apresentar para os alunos como alguém que não é da cidade, mesmo já vivendo em Charqueadas há mais de 12 anos. Ela disse: “[...] *preciso mudar meu pensamento sobre isso, é importante para mim e para meus alunos. Se moro aqui há 12 anos, então, também sou daqui. Eu sou de mais de um lugar!*” (Professora participante). A fala emotiva da professora

gerou uma comoção coletiva, ocasionando novas pautas e desencadeando uma série de reflexões por parte das participantes do laboratório.

Com esse depoimento, a questão “O que me faz ser de Charqueadas?” tornou-se a pauta de discussão, sendo retomada no início do segundo encontro presencial, quando o grupo adotou uma postura acolhedora ao definir que *“charqueadense é quem vive, quem mora, quem trabalha e quem estuda na cidade, pois, afinal de contas, Charqueadas não possui um hospital com maternidade e, conseqüentemente, são raros os nascidos na cidade”* (professoras participantes). Ficou evidente que somos, então, não nascidos em Charqueadas.

A conversa sobre o “ser ou não ser” um cidadão local desencadeou reflexões sobre a própria identidade do município. Charqueadas não teve origem na imigração de uma cultura, como é o caso de muitas cidades do Rio Grande do Sul que surgiram com a chegada de núcleos alemães, portugueses e italianos, por exemplo. Sua origem está no acolhimento do trabalhador do charque, das minas de carvão, das indústrias metalúrgicas, dos servidores públicos e das famílias dos encarcerados. Entendemos que a identidade do município está relacionada com o acolhimento daquele que chega para trabalhar, servir, prover, sustentar sua família e realizar seus sonhos ou cumprir uma pena.

A sensibilidade da professora, que entendeu a necessidade de sentir-se parte do lugar da escola para ensinar sobre o amor e o pertencimento à cidade, reverberou nos experimentos em laboratório, como, por exemplo, nos Planos de Ensino, nas memórias elaboradas no segundo ciclo de formação e nas aulas. Tais relações e conexões são o que mostro a seguir, por meio de um exemplo.

Apresento e discuto a aula planejada por uma professora que fez uso de duas abordagens distintas para trabalhar os conteúdos da história e da origem do município. Em um primeiro momento, utilizando livros em sala de aula, a professora propôs trabalhar com os alunos os acontecimentos cronológicos que ocasionaram a formação urbana da cidade (a produção de charque, a extração do carvão e a implantação das indústrias metalúrgicas e de energia). Depois, por meio de uma pesquisa, os alunos construíram o histórico de suas famílias, contando em que ocasião elas se estabeleceram em Charqueadas e por que decidiram permanecer lá.

Nessa aula, a professora nos ajudou a entender que a cidade que temos hoje foi constituída por grandes homens que, por exemplo, descobriram o carvão e fizeram importantes movimentos políticos para a vinda de indústrias, que, embora importantes, não são a totalidade da composição morfológica, humana, econômica e social do território. Existem famílias que se estabeleceram na cidade para manter proximidade do genitor

condenado ao regime fechado. Na cidade, há também famílias que vieram em virtude da aprovação em concursos públicos para agentes penitenciários, para servir no batalhão da Brigada Militar ou para exercer cargos de servidores públicos municipal, estadual e federal, entre tantas outras possibilidades relacionadas ao empreendedorismo, ao comércio e à prestação de serviços.

A partir da discussão sobre o que, para cada um, seria uma Cidade Aberta e o que faz uma pessoa tornar-se um charqueadense, construiu-se uma possibilidade educativa que, por sua forma ou maneira, envolveu os modos de vida da cidade. Assim, colocam-se em questão as forças que produzem a história, evidenciam-se e valorizam-se outras camadas existentes, e proporciona-se a reflexão do aluno sobre o lugar onde vive e a função da família na composição da cidade.

O hospital de Charqueadas realiza somente atendimentos ambulatoriais, e um centro cirúrgico e uma maternidade são reivindicações antigas da população. Os filhos das famílias dos já estabelecidos e não nascidos vêm ao mundo nas cidades vizinhas. Portanto, somos a Charqueadas dos mortos e dos não nascidos, e a possibilidade educativa sobre o histórico das famílias evidenciou que o fato de não termos nascido em Charqueadas, no fim das contas, é o que nos une. Quanto à professora que, assim como tantos outros cidadãos charqueadenses, chegaram à cidade para viver apenas parte da vida, compartilho a reflexão de Milton Santos sobre os recém-chegados a um território:

Quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de uma vigorosa alienação. Mas o homem, um ser dotado de sensibilidade, busca reaprender o que nunca lhe foi ensinado, e vai pouco a pouco substituindo a sua ignorância do entorno pelo conhecimento, ainda que fragmentário. O entorno vivido é lugar de uma troca, matriz de um processo intelectual (Milton Santos, 2024, p. 81).

O referido geógrafo chama atenção para a importância de recorrermos à nossa sensibilidade para conhecermos lugares novos onde a vida nos coloca. Entretanto, na cidade fictícia de Fílida, ocorre justamente o contrário: o morador que lá permanece adquire um olhar acostumado, e para isso temos também uma possibilidade educativa. Vejamos a seguir.

6.1.5 Fílida: uma possibilidade educativa para o morador de olhar acostumado

Ao chegar a Fílida, tem-se o prazer de observar quantas pontes diferentes entre si atravessam os canais: pontes arqueadas, cobertas, sobre pilares, suspensas, com os parapeitos perfurados; quantas variedades de janelas apresentam-se diante das ruas

[...]. Sucede, no entanto, de permanecer em Fílide e passar ali o resto dos dias. A cidade logo se desbota, apagam-se os florões, as estátuas sobre as mísulas, as cúpulas. Como todos os habitantes de Fílide, anda-se por linhas em zigue-zague de uma rua para outra, distingue-se entre zonas de sol e zonas de sombra, uma porta aqui, uma escada ali, um banco para apoiar o cesto, uma valeta onde tropeça quem não toma cuidado (Calvino, 1990, p. 85).

Interpreto a descrição da cidade de Fílide, a partir da percepção daqueles que lá decidiram permanecer, como a descrição de moradores de olhares acostumados, pois as belezas e os problemas passam despercebidos para aqueles que andam em zigue-zague, de uma rua para a outra. Para esses moradores, cairia muito bem a aula intitulada *Viajando pela cidade de Charqueadas*, realizada por duas professoras, com as turmas dos anos iniciais da Educação Básica.

A aula aconteceu na escola, com ferramentas virtuais de navegação, utilizando Chromebooks²⁵. Os alunos pesquisaram seus endereços com uso das ferramentas Google Maps e Google Earth (figura 11). Conforme uma das professoras, *“Ao identificarem e observarem os detalhes mostrados nas imagens, puderam conhecer as casas dos colegas e perceber as mudanças na paisagem que aconteceram com o tempo”*, pois algumas imagens disponibilizadas pela ferramenta eram de alguns anos atrás. Os alunos *“ficaram encantados com a possibilidade de se movimentar nas ruas utilizando o cursor”*. Por meio do experimento, as professoras reposicionaram os olhos dos alunos para que eles vissem a cidade de outra perspectiva, descobrindo e redescobrando possibilidades.

Figura 11: Registros do experimento de viagem pela cidade de Charqueadas utilizando computadores portáteis em sala de aula.



Fonte: Material de apresentação do experimento educativo final do LABDOC - Cidade de Charqueadas (2024).

²⁵Chromebooks são computadores portáteis da Google, e a escola possui um laboratório de informática onde disponibiliza a referida ferramenta para aulas e pesquisas individuais ou coletivas.

Ver a cidade de outra perspectiva provoca mudanças de sentidos, ocasionadas pelas faces temporais e pontos de vista que a ferramenta virtual proporciona e pela alteração da percepção do sujeito. Isso porque “o espaço nos oferece uma multiplicidade de ocasiões, permitindo a construção de situações que lhe dão sentido. Por um lado, a especificidade espacial nos seus múltiplos aspectos, por outro, as manifestações singulares do indivíduo” (La Rocca, 2018, p. 20). Tais mudanças nas percepções puderam ser observadas nas falas dos alunos:

- a) *“Nossa! Minha casa não está mais nesta cor”.*
- b) *“A rua do colega não é asfaltada”.*
- c) *“Na minha rua, tem muitas árvores que eu não tinha percebido”.*
- d) *“A casa da minha colega é perto da minha”.*
- e) *“Tem ruas bem compridas, e outras, curtas”.*
- f) *“Na rua da escola, agora os carros só podem andar para um lado”.*

As manifestações dos alunos durante a aula evidenciam percepções que abrangem diferentes sentidos. Quando o aluno retoma a antiga cor da sua residência, é percebida uma mudança temporal; quando outro constata a proximidade da casa da colega, o aprendizado se dá por meio da dimensão espacial; quando percebe que algumas ruas são asfaltadas, e outras, não, as diferenças estruturais e de oferta de serviços públicos e urbanos são evidenciadas; e, quando nota que a rua da escola teve o sentido do fluxo de veículos alterado, há uma percepção de mudança da rotina, ocasionada pela alteração das regras de trânsito e de convívio.

A aula não tinha como objetivo estudar um conteúdo disciplinar específico, apenas analisar a cidade como objeto de estudo, e cada aluno daria sentido ao aprendizado a partir do que o apreendeu no processo. Nessa lógica, Bernard Charlot (2013) diz que nossa ligação com o saber é uma relação de sentido entre indivíduos ou grupos, mas que precisamos permitir que os alunos compreendam que o saber também pode apresentar sentido em si mesmo. As professoras concluíram que, *“durante a atividade, pudemos perceber as inúmeras possibilidades de aumentar o conhecimento sobre a nossa cidade. Os alunos se mostraram empolgados, observadores e questionadores, despertando para a análise da cidade como membros pertencentes a ela”* (Professoras participantes).

Do aluno que virtualmente percebeu que, em sua rua, havia muitas árvores até o outro que descobriu que ruas têm tamanhos diferentes, a aula alterou a percepção das diversas

camadas que constituem a cidade, algo importante para o exercício da cidadania, para o convívio com as diferenças e para a busca dos direitos do cidadão. Por meio de um exercício analítico sobre a cidade, as professoras desenvolveram uma possibilidade educativa que se mostra em consonância com o pensamento de Biesta quando diz que

A educação, seja a educação de crianças, a educação de adultos, seja a educação de outros “recém-chegados” é, afinal, sempre uma intervenção na vida de alguém; uma intervenção motivada pela ideia de que tornará essa vida, de certo modo, melhor: mais completa, mais harmoniosa, mais perfeita - e talvez até mais humana (Biesta, 2021, p. 16).

Ir ao encontro de outras similaridades que nos unem e das singularidades que nos tornam únicos pode ser uma alternativa para constituirmos cidadãos mais atentos, observadores e humanos, aprendendo a ver a cidade de longe e de perto. Sobre longe e perto, quem nos proporcionou outra possibilidade educativa foram as professoras que, em laboratório, inspiraram possibilidades educativas adequadas para a cidade de Irene.

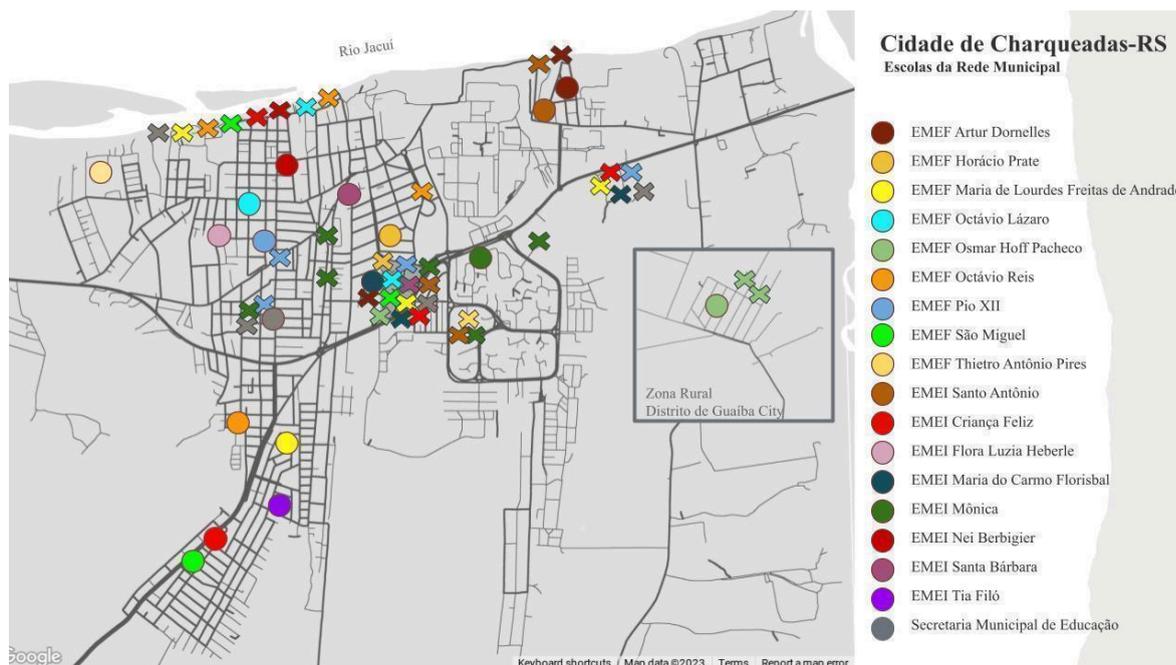
6.1.6 Irene: Possibilidades educativas para dialogar com a cidade de longe e de perto

A esta altura, Kublai Khan espera que Marco diga como é Irene vista de dentro. E Marco não pode fazê-lo: não conseguiu saber qual é a cidade que os moradores do planalto chamam de Irene; por outro lado não importa: vista de dentro, seria uma outra cidade; Irene é o nome de uma cidade distante que muda à medida que nos aproximamos dela (Calvino, p. 114 - 115).

Em laboratório, fizemos o que Marco não fez com Irene. Deslocamo-nos e conseguimos ver a cidade de diferentes pontos de vista; as professoras que viam Charqueadas de perto a viram de longe, e o contrário também aconteceu. Estimular um trabalho pedagógico envolvendo o entorno das escolas configurou-se como um desafio no início da pesquisa formativa.

Retomo os dados produzidos junto às inscrições para a participação no laboratório (Mapa 5) para ressaltar que o entorno das escolas não era uma opção quando as professoras pensavam em locais da cidade de Charqueadas potencialmente educativos. Somam-se a isso suas afirmações sobre a falta de atratividade urbana nos arredores das instituições de ensino. Diferentemente do Parcão, que já era percebido como um espaço urbano com potencial educativo, os entornos imediatos das instituições de ensino precisavam afirmar-se como uma opção para o grupo, para então, de forma conjunta, as professoras explorarem os bairros e encontrarem possibilidade educativa ao seu redor.

Mapa 5: Mapa de Charqueadas com a marcação dos locais considerados potencialmente educativos pelas professoras participantes do LABDOC - Cidade de Charqueadas. Os círculos representam as escolas de Educação Básica, e os “X”, os locais considerados educativos.



Fonte: Elaborado pelo autor

No primeiro ciclo de formação, não foram produzidos Planos de Aula que envolvessem as imediações das escolas. Em meus sobrevoos sobre o material produzido em laboratório, encontrei registros de propostas educativas envolvendo o entorno das escolas a partir do segundo ciclo de formação. No entanto, entendi que seria importante registrar a ausência de possibilidade que marca o início do percurso formativo, pois faz parte desta discussão o fato de que as propostas educativas produzidas no início do laboratório foram descritas como abordagens da cidade em uma escala maior, desconsiderando as imediações da escola, focando aspectos históricos de desenvolvimento do município e resgatando fotos e depoimentos antigos, com o objetivo de realizar análises históricas e contemplativas.

As primeiras propostas produzidas pelas professoras em que o entorno das escolas aparece como possibilidade para o desenvolvimento de ações educativas incluíam, por exemplo: a - passeios pelo bairro, identificando os espaços públicos e privados; b - pesquisa de fotos antigas junto aos moradores do bairro; c - elaboração de gráficos com os locais do bairro preferidos pelos alunos (Experimento 2a). Com essas ações, os objetivos das propostas eram: estimular os sentimentos de respeito e civilidade; mostrar e valorizar a origem e as

especificidades da cidade; e ensinar as diferenças entre espaços públicos e privados, reforçando os cuidados necessários para com o espaço público. Eram, portanto, propostas que visavam à instrução e à disciplina, evidenciando a importância da história da cidade e ensinando normas de comportamento no espaço público.

Na sequência do processo formativo, os bairros da cidade de Charqueadas tornam-se pauta de discussão em algumas atividades no laboratório. Apesar de não registrarem ideias e sugestões de propostas educativas, as professoras exibiram movimentos de consciência da localidade e de busca pelo conhecimento dos bairros, pois algumas não residem na cidade e frequentam somente o bairro onde está localizada a escola onde trabalham. Assim, dado o contexto formativo da pesquisa, considerei importante trazer tais registros para a discussão, pois eles contribuíram com a composição das propostas apresentadas posteriormente.

No início do terceiro encontro presencial, as professoras foram convidadas a desenhar um mapa da cidade, de forma livre, procurando registrar todos os elementos possíveis. Como vimos no capítulo metodológico, o ato de desenhar um determinado espaço urbano ou um caminho com suas referências é chamado de construção de Mapa Mental, “uma forma de produzir material analítico para estudos do ambiente construído a partir da percepção do usuário” (Lay, 2011, p.114). Após a elaboração individual dos mapas, as professoras analisaram conjuntamente a produção, procurando semelhanças e diferenças entre os desenhos e fazendo uma reflexão sobre a sua própria representação gráfica da cidade.

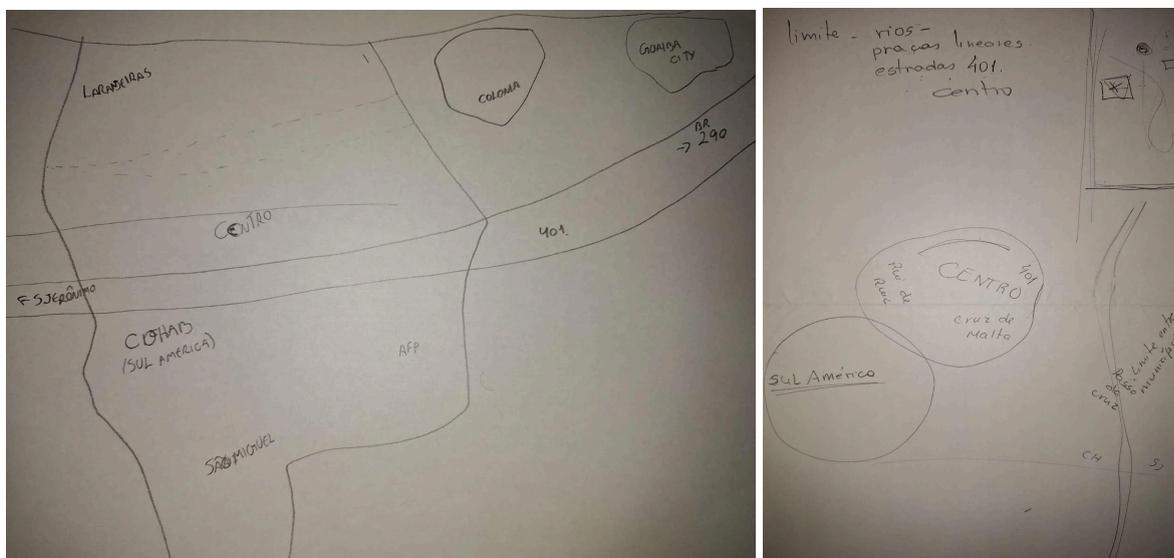
Cada professora considerou suas especificidades para as reflexões, mas ficou evidente que algumas conheciam só alguns bairros (Figura 12), e outras mostraram dificuldade de localizar corretamente outros (Figura 13). O Bairro Centro e a Vila Piratini foram espaços urbanos bastante evidenciados nos desenhos. Percebi que outros bairros não foram representados por possuírem uma delimitação difusa no tecido urbano ou por não serem de conhecimento de algumas das professoras.

Os experimentos com o uso de mapas foram movidos por meus questionamentos: como promover outro olhar para a cidade? Como proceder para descobrir seus traços característicos? La Rocca (2018, p. 17) apresenta uma alternativa ao refletir sobre a experiência urbana:

Mostrando-se numa multiplicidade de formas arquiteturais e espaciais, a cidade organiza a vida social que todos nós experienciamos cotidianamente. Assim se desdobra, de acordo com uma modalidade complexa que constitui a substância vital da própria cidade, um processo que será necessário pensar como um dado essencial da experiência urbana.

O entendimento constituído mediante o exercício de pensamento com o aporte dos mapas mentais deu sentido aos exercícios com mapas impressos da cidade, realizados na sequência, pois as professoras buscaram no mapa atual do município as informações faltantes em suas respectivas representações mentais. O estudo das formas abertas, especialmente das que caracterizam a porosidade urbana, também foi relevante para ampliar o sentido do que ocorre nas interfaces entre os bairros. Uma professora externou que *“é incrível como não percebemos, enquanto andamos pela cidade, que existe uma diversidade de bairros e vilas na cidade, que algumas coisas marcam a cidade, por exemplo, a RS 401 divide a cidade em duas, e o Bairro Centro fica limitado pela empresa Gerdau S.A.”* (Professora participante).

Figuras 12 e 13: Mapas Mentais produzidos pelas professoras, onde apenas alguns bairros são evidenciados.



Fonte: Material produzido pelas professoras participantes do LABDOC - Cidade de Charqueadas.

Os experimentos com mapas foram um dos agenciamentos cujos efeitos se apresentaram de forma gradual, com percepções registráveis e palpáveis. Observou-se seu impacto na atividade seguinte, a Saída pela Cidade, que buscou ampliar a percepção dos aspectos mais locais e cotidianos da cidade ao ser vista de perto. Na saída pela cidade, um grupo de professoras expressou: *“agora nos imaginamos percorrendo um mapa, foram plantadas inúmeras sementes de possibilidades educativas”* (Professoras participantes). Sobre a referida atividade, uma professora registrou em seu memorial:

Durante o caminho, também chamaram atenção as mudanças de parte da cidade em relação à habitação, lugares que estão crescendo rapidamente, porém, de maneira não tão organizada (de repente, não é a palavra correta para me referir ao meu olhar). Penso que lugares da cidade precisam ser mais bem estruturados, com acesso a postos de saúde, transporte, áreas de lazer etc. (Professora participante).

Visitamos bairros e vilas com diferentes realidades, lugares consolidados e outros ainda em formação, bairros onde os moradores estão servidos com uma boa estrutura (Fotografia 25) e outros caracterizados pela falta dos serviços urbanos básicos (Fotografia 26). Uma série de questões foram desencadeadas pelo contato do grupo com esses contrastes, por exemplo:

Qual é a escola que atende os alunos desta região nova e distante de tudo? Quais os sonhos e expectativas das pessoas que moram aqui? Para onde os moradores vão quando o rio enche? Se só existem escolas de Ensino Médio do outro lado da cidade, como os alunos se locomovem? Por que a parte antiga da cidade ainda não tem a infraestrutura que alguns novos condomínios já têm? (Professoras participantes)

Às indagações feitas pelas professoras, pode-se associar a reflexão de Berth (2023, p. 64 e 64):co

Não é preciso ser profissional ou especialista em questões urbanas para concluir que o centro é munido de toda a infraestrutura urbana necessária para o bem viver, enquanto as periferias e áreas favelizadas são o oposto disso. Quanto mais distantes do centro, mais precário é o acesso a essa mesma infraestrutura, o que transforma elementos absolutamente comuns, como uma cobertura de ponto de ônibus, por exemplo, em privilégio social.

Tendo contato com a realidade, as professoras puderam refletir e conectar-se um pouco mais com o presente do que com o passado da cidade. Os aspectos históricos e o cultivo das raízes, cuja valorização já se faz presente nas propostas educativas das professoras, são importantes para qualquer comunidade e não podem ser perdidos de vista. No entanto, a saída de campo evidenciou algumas realidades em que um olhar mais aguçado para o presente e o desenvolvimento da capacidade crítica podem contribuir para uma formação educativa voltada para a mudança das realidades. O grupo também teve a oportunidade de buscar exemplos dos conceitos urbanos, como porosidade urbana, incompletude e multiplicidade.

Fotografia 25 e 26: Registros da saída de campo em que as professoras entraram em contato com diferentes realidades. Na primeira foto, vê-se uma infraestrutura mais completa do que a realidade apresentada na segunda foto.



Fonte: Fotografias obtidas pelas professoras participantes do LABDOC - Cidade de Charqueadas durante a saída pela cidade.

Ao descrever Irene, o autor de ficção que nos acompanha ensina que “a cidade de quem passa sem entrar é uma; é outra para quem é aprisionado e não sai mais dali; uma é a cidade à qual se chega pela primeira vez, outra é a que se abandona para nunca mais retornar” (Calvino, 1990, p. 115). Com isso, entendo que a distância em relação ao objeto exerce influência em nossos sentidos. Mesmo não se tratando de uma formulação de proposta educativa, as considerações que evidenciaram as estratégias do percurso formativo pela cidade, o experimento com mapas e as reflexões e questionamentos das professoras diante das situações vivenciadas pelo grupo de participantes do laboratório foram importantes para o desenvolvimento de propostas educativas futuras. Como um exemplo, apresento a aula desenvolvida com alunos da Educação Básica, inspirada no conceito de Cidade Aberta e apresentada ao grupo como atividade de encerramento do percurso formativo. Uma possibilidade educativa que cairia muito bem para a cidade de Ipásia.

6.1.7 Ipásia: Possibilidade educativa para as crianças manifestarem seus desejos

- Onde está o sábio? - O fumador apontou para o lado de fora da janela. Era um jardim com brinquedos para crianças: os pinos, a gangorra, o pião. O filósofo estava sentado na grama. Disse:

Os símbolos formam uma língua, mas não aquela que você imagina conhecer. Compreendi que devia me liberar das imagens que até ali haviam anunciado as coisas que procurava: só então seria capaz de entender a linguagem de Ipásia (Calvino, 1990, p. 47-48).

Os símbolos que formam a linguagem de Ipásia foram os mesmos utilizados para preencher os espaços incompletos da cidade de Charqueadas em um experimento educativo realizado com uma turma dos Anos Iniciais da Escola Básica. A professora elaborou o experimento tendo em vista uma das características de uma Cidade Aberta, a incompletude. Segundo Sennett (2018, p. 261), as incompletudes do espaço urbano são as faltas ou “são as brechas que permitem as mudanças urbanas que ocorrem com o tempo”. Para a professora que planejou a atividade, *“uma alternativa para preencher essas brechas da cidade pode ser encontrada nos pensamentos, ideias e desejos das crianças sobre a rua em que moram”* (Professora participante).

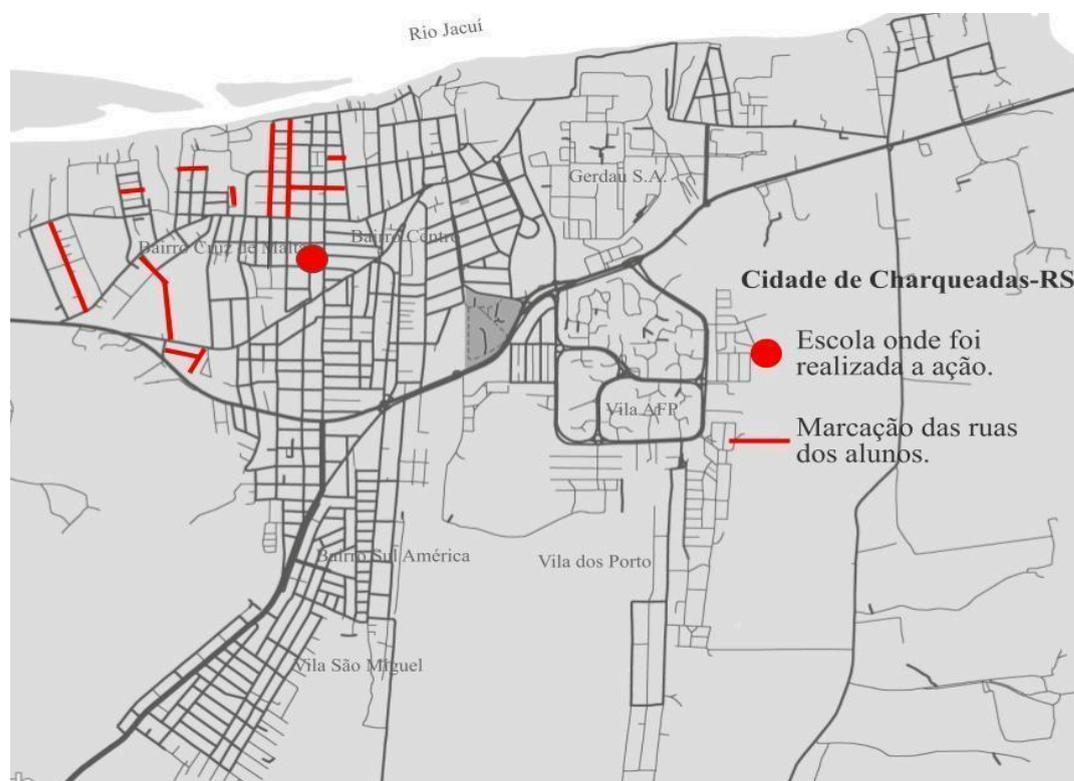
O planejamento da aula teve início com um pedido direcionado aos pais ou responsáveis dos alunos: sem o conhecimento das crianças, cada família enviou uma foto via WhatsApp da rua onde moram. Após receber todas as imagens digitais, a professora imprimiu e distribuiu a cada aluno a foto correspondente à sua rua. Segundo a professora, *“os alunos começaram a reconhecer suas próprias ruas, e as primeiras curiosidades surgiram: como a professora havia conseguido as fotos e como eram as ruas dos colegas”*. Esse processo levou a descobertas significativas – alguns perceberam que eram vizinhos, outros notaram que o seu trajeto até a escola passava pela rua de um colega.

A professora oportunizou aos alunos a comparação entre as diferentes ruas de moradia, analisando aspectos como a infraestrutura existente, o calçamento, a arborização nas calçadas e o fluxo de pessoas, ampliando ainda mais o repertório sobre a cidade. Foi um exercício de leitura da cidade, algo que se faz cada vez mais necessário, o que é reforçado pelo entendimento da arquiteta Joice Berth sobre a educação:

A percepção da ausência do direito à cidade dos grupos minoritários é comprometida pela superficialidade com que somos ensinados a ver e sentir as cidades. E, infelizmente, esse é um dos resultados de uma educação que não estimula a cidadania por meio do conhecimento e leitura dos espaços urbanos (Berth, 2023, p. 159).

A aula planejada e realizada pela professora expandiu o território educativo, que muitas vezes é compreendido como uma praça, um museu ou parque na cidade, pulverizando-o pelas ruas dos alunos que se encontram e se educam diariamente na mesma sala de aula (Mapa 6).

Mapa 6: Mapa de Charqueadas com as marcações das ruas envolvidas na atividade educativa.



Fonte: Mapa elaborado pelo autor com auxílio do repositório gratuito.

Em um segundo momento, os alunos receberam uma folha em branco para que, individualmente, expressassem como gostariam que fosse a sua rua, fazendo um desenho conforme suas imaginações, desejos e necessidades (Figura 14). Foi então que as crianças manifestaram seus desejos fazendo uso dos símbolos e da linguagem de Ipásia: cama elástica pode significar brincar juntos; parque “de crianças” representa a demarcação de um lugar seguro; cinema é cultura; sorvete pode ser um deleite, quem sabe? De acordo com a professora, a aula finalizou com uma apresentação descontraída, em que cada aluno apresentou seu desenho, contando aos demais colegas o que projetou para a rua onde mora.

A professora apresentou a produção gráfica dos alunos como parte integrante da atividade final do laboratório de docências, em que o grupo do LABDOC teve a oportunidade de analisar os desenhos. As crianças expressaram diversos desejos; por exemplo, calçamento da via, árvores floridas na calçada, gramados verdes, parque “de crianças”, parques de diversão, sorveteria, padaria, pista de *skate*, cinema e cama elástica. Além do teor ou da viabilidade dos desejos expressos, os alunos dos Anos Iniciais exercitaram um olhar diferente em relação à rua onde moram, imaginaram a cidade a partir das suas incompletudes, como um lugar de realização de sonhos, um lugar para atender o cidadão e suprir necessidades individuais e coletivas.

Figura 14: Atividade educativa envolvendo a cidade. À esquerda, a foto da rua do aluno; à direita, o desenho representando as aspirações e desejos.



Fonte: Exemplos de atividades elaboradas pelos alunos dos Anos Iniciais de uma escola da Educação Básica de Charqueadas e apresentada pela professora participante do LABDOC - Cidade de Charqueadas.

A aula não promoveu uma discussão formal sobre um entendimento de cidadania ou sobre as insuficiências do poder público no atendimento da população, mas oportunizou a representação dos sonhos e desejos dos jovens alunos a partir das incompletudes da cidade. Neste sentido, Junior et al (2011, p. 12) aborda sobre a importância de refletirmos sobre os espaços que constituímos e que nos constituem, quando eles citam Foucault afirmando que

Michel Foucault nos interpela no sentido de que somos responsáveis, sempre onde estamos, pela produção e reprodução ou pelo questionamento e inflexão das figuras do saber, das relações de poder, das práticas e das estratégias que constituem espaços de exclusão, de segregação, de censura, de interdição, de reclusão, de silenciamento, que fazem parte da maquinaria social que sustentamos. Refletir, portanto, sobre onde estamos, onde nos situamos, quais espaços que constituímos e que nos constituem, que segmentação espacial atualizamos em cada uma de nossas ações tem uma relevância política e ética (Junior et al, 2011, p. 12).

Por meio da aula envolvendo a rua onde mora cada aluno, a professora recorreu ao espaço da cidade e fez uso das brechas e falhas ali existentes, a fim de exercitar o imaginário da criança, propiciando também o discernimento crítico, a criação e o desenvolvimento de habilidades de planejamento, além de escrita, leitura e inserção política no espaço urbano.

Mas o que acontece quando a incompletude urbana do entorno é tamanha que invade a escola? Uma resposta pode ser encontrada no trabalho das professoras que desenvolveram uma aula na única escola da área rural da cidade de Charqueadas, o que também poderia muito bem servir para a cidade de Armila.

6.1.8 Armila: uma possibilidade educativa para evidenciar um lugar esquecido

Ignoro se Armila é dessa maneira por ser inacabada ou demolida, se por trás dela existe um feitiço ou um mero capricho. O fato é que não há paredes, nem telhados, nem pavimentos: não há nada que faça com que se pareça com uma cidade, exceto os encanamentos de água (Calvino, 1990, p. 49).

A descrição de Armila como uma cidade demolida ou inacabada, infelizmente, poderia servir para muitas pequenas cidades e comunidades rurais do Brasil, pois “o homem do campo é menos titular de direitos que a maioria dos homens da cidade, já que os serviços públicos essenciais lhe são negados sob a desculpa da carência de recursos para fazer chegar saúde, educação, água e eletricidade” (Milton Santos, 2024, p. 42). Conforme os dados demográficos do IBGE, em 2022, 25,6 milhões de pessoas (15,65%) viviam em áreas rurais no Brasil. Em Charqueadas, parte da população rural vive na localidade de Guaíba City, cujas realidades foram descritas por meio de um experimento educativo das professoras da escola daquela comunidade.

Charqueadas tem um distrito²⁶, e a única escola rural localiza-se a 35 quilômetros da área urbana da cidade. A condição da escola é precária em relação à das demais localizadas nas áreas urbanas. Na comunidade, não há Unidade Básica de Saúde nem acesso ao transporte público; as pessoas precisam percorrer quilômetros por uma via não pavimentada para ter acesso aos ônibus que circulam na BR 290. Segundo uma das professoras, “*a escola busca realizar uma educação voltada para essa clientela, indo muito além de ensinar, buscando mostrar aos educandos a importância do lugar onde vivem e de suas raízes*” (Professora participante). A escola, desse modo, esforça-se para mostrar a importância de um lugar esquecido, ao qual o poder público não dá importância alguma.

Ao longo do percurso formativo, em algumas ocasiões, debatemos sobre como abordar a cidade com um grupo de alunos que vive distante da área urbana e dos acessos aos serviços de saúde, transporte, lazer, comércio, entre tantos outros, sem reforçar a dicotomia

²⁶ No Brasil, um distrito é um aglomerado urbano que não possui autonomia administrativa, cujas demarcações territoriais se localizam deslocadas da sede municipal.

existente entre as zonas urbanas e rurais. Tornou-se um desafio pensar em uma educação cidadã para uma comunidade carente de tudo, que realmente vive em um lugar como a cidade de Armila, inacabado. Como resultado do percurso em laboratório, as professoras realizaram uma aula pautada em observação, reflexão crítica, arte e resistência, indo ao encontro da concepção da educação democrática de Laval e Vergne (2023, p.51), que “deve dotar os cidadãos de meios de inteligibilidade do mundo e fornecer-lhes instrumentos de resistência”.

As professoras realizaram a aula com as duas turmas multisseriadas da escola, uma turma de 3º, 4º e 5º anos e a outra da Educação Infantil, composta pelos níveis Pré I e Pré II. O que as professoras chamaram de “prática educativa e SOCIAL” (grifo delas) iniciou com uma caminhada com os alunos pelo entorno da escola. Os locais e as situações da comunidade que chamavam a atenção dos alunos foram fotografados, e as falas das crianças iam sendo anotadas pelas professoras (Experimento H).

As fotos e as falas dos alunos foram apresentadas como parte da atividade final do LABDOC. As professoras relataram que, ao passarem pelo prédio onde funcionava a Unidade Básica de Saúde, pelo antigo salão de festas da comunidade e por um local onde havia ocorrido um acidente recente, as seguintes falas foram proferidas pelos alunos:

- a) *“É o posto de saúde abandonado, está se terminando, as pessoas vêm aqui para fumar, não dá para entrar, professora”;*
- b) *“Aqui é um galpão, antigamente tinha festas aí, agora também não tem nada”;*
- c) *“Foi aqui que a vaca morreu eletrocutada, a coitada ficou dois dias aí, parece que demoraram para vir cortar o fio, acho que é porque o caminhão tinha que vir de Charqueadas”.*

As falas dos alunos evidenciam a falta do poder público materializada na ausência de elementos estruturais e essenciais que compõem uma cidade. A manifestação sobre a Unidade Básica de Saúde (figura 15) evidencia a reflexão sobre o direito à saúde do cidadão, que um dia já foi atendido. A mesma sensação ocorre com relação ao lazer e à cultura, quando um aluno faz referência ao salão de festas abandonado. Os alunos expressaram um sentimento de isolamento por conviverem com a falta do básico. Sobre o direito ao acesso a serviços essenciais perto das moradias, a arquiteta e urbanista Raquel Rolnik diz que

é importante entender que, para além de manter a pessoa protegida do frio, da chuva e de tudo o mais que pensamos quando falamos em moradia, há elementos que levam em consideração a localização e a possibilidade de o indivíduo ter acesso aos recursos que a cidade disponibiliza, inclusive de prevenção e tratamento à saúde (Rolnik, 2000, p. 3).

Caminhando pelos arredores da escola, as professoras conheceram a realidade da comunidade através dos olhos dos alunos. “A igualdade social e a igualdade educacional são indissociáveis” (Laval; Vergne, 2023, p. 20). O experimento educativo evidenciou a necessidade de alterar, junto com a educação, os cenários em que os atores sociais se educam e se constituem, o que se alinha às reflexões de Berth (2023, p. 260), que questiona: “Como posso ser socialmente saudável a ponto de buscar a conscientização de meus direitos e dos processos históricos de exclusão, se não tenho uma boa impressão do lugar que moro?”

Figura 15: Fotografia da Unidade Básica de Saúde abandonada, localizada na zona rural do município de Charqueadas.



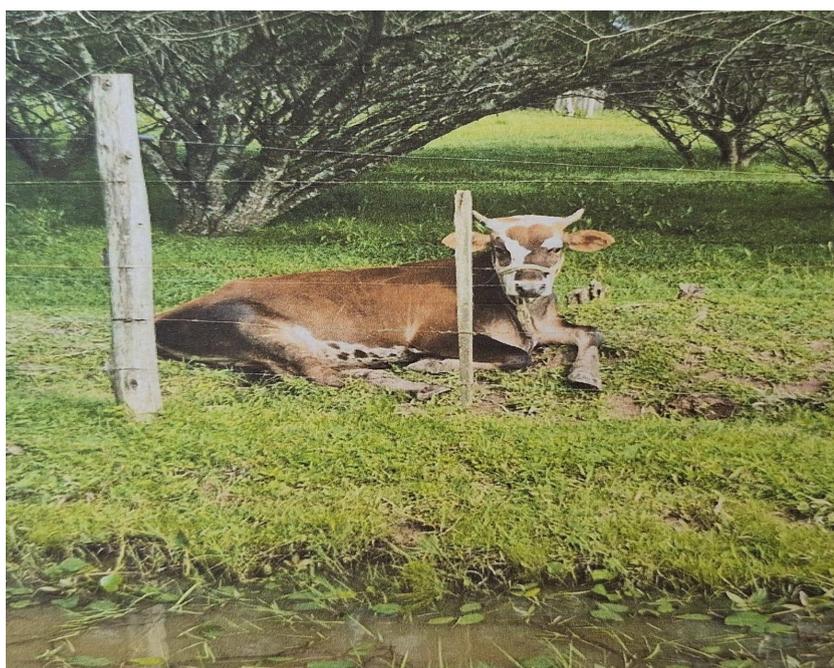
Fonte: Material de apresentação do experimento educativo final do LABDOC - Cidade de Charqueadas.

O sentimento de abandono é reforçado pelo relato do aluno sobre o acidente da vaca eletrocutada, pois, apesar de viver em um local que geograficamente é da mesma cidade, o aluno faz referência a Charqueadas como um lugar distante, onde estão as coisas de que eles necessitam e que está “*a dois dias de distância da comunidade onde vivem*”. Essa percepção da cidade e de seus serviços como um lugar distante torna-se fundamental para pensar as docências a serem exercidas em uma escola rural, localizada em um lugar remoto, pois “o contexto urbano conta, e ainda mais quando pensamos criticamente sobre a educação” (Apple, 2017, p. 13).

A caminhada continuou até o grupo encontrar uma vaca, cuja localização provocou a curiosidade das crianças (Figura 16). Um aluno comentou: “*Estranho, ela estava em outro*

pasto, por que veio pra cá?” (Aluno participante do experimento). Então, as professoras conduziram uma discussão sobre as hipóteses da mudança de localização do animal. Segundo uma delas, aquele *“foi o momento mais demorado e descontraído da caminhada”*. Para Laval & Vergne (2023, p. 115), “a propriedade característica de uma escola democrática deveria ser a estreita ligação da pedagogia com as experiências sociais de alunos e estudantes. Qualquer ruptura com a realidade vivida impossibilitaria conferir sentido às aprendizagens”.

Figura 16: Animal encontrado “fora do lugar” durante a caminhada pela comunidade localizada na zona rural.



Fonte: Material de apresentação do experimento educativo final do LABDOC - Cidade de Charqueadas.

Além de proporcionar um momento de reflexão sobre a realidade do entorno, as professoras exerceram uma docência voltada para as demandas e curiosidades da turma, buscando preparar cada um, no contexto da sua comunidade, para agir ali, no campo. Essa docência vem acompanhada por uma concepção ambiental como a de Di Felice, quando afirma que,

Ao lado das formas de dominação e de distinção que caracterizam as relações entre homem e ambiente, dentro da história do pensamento ocidental, é possível notar a existência de outra concepção, sem dúvida menos difundida. Trata-se de uma perspectiva não ainda plenamente ecológica, mas que difunde uma particular atenção para os elementos naturais, capaz de transformar o fazer do homem sobre o ambiente e a sua ação transformadora em escutar (Di Felice, 2009, p. 38).

Corroborando o pensamento de Di Felice, Krenak (2022, p. 114) ensina que “escola não é prédio, mas uma experiência geracional de troca que deveria ser enriquecida e valorizada, na qual as pessoas que passaram por coisas distintas podem compartilhar conteúdos que ajudem as crianças a se prepararem para a vida adulta”. O filósofo e líder indígena defende que “nossa sociabilidade tem que ser repensada para além dos seres humanos, tem que incluir abelhas, tatus, as baleias, golfinhos. A presença dos outros seres não apenas se soma à paisagem do lugar que habito, como modifica o mundo” (Krenak, 2022, p. 103). No caso específico do experimento da caminhada pela zona rural, a vaca que mudou de lugar modificou a pauta da aula e, diante da escassez da cidade, contribuiu para trazer a leveza necessária para os momentos educativos.

Ao retornarem para a escola, as professoras deram andamento à segunda atividade da aula, promovendo uma conversa sobre o passeio recém ocorrido pelos arredores da escola. Conforme registro no relato do experimento, as crianças manifestaram que “*gostam de morar na vila, mas não gostam de ser esquecidas*”, sendo a principal justificativa para isso a situação do posto de saúde. Os alunos falaram também que adoram a escola, que é a referência para tudo: “*aqui tem pracinha, e, quando tem vacina, tomamos aqui*”.

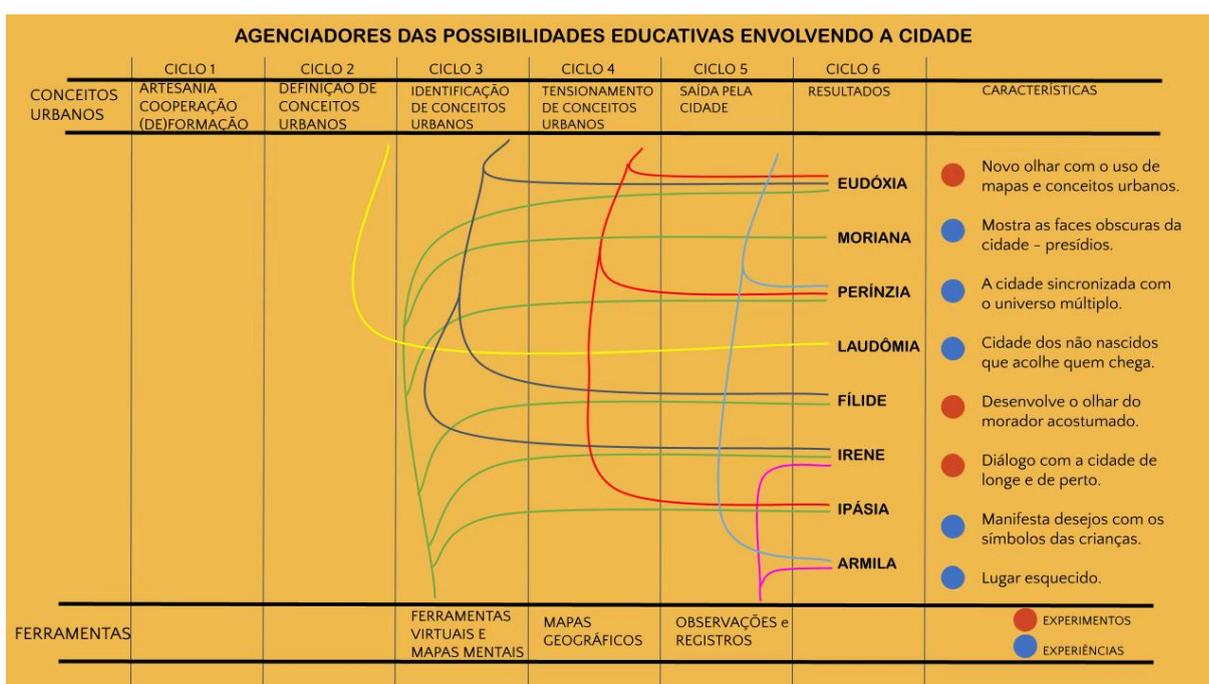
Durante a conversa, as crianças também foram estimuladas a expressar seus desejos, e a professora observou que, dentre as reivindicações dos alunos, estavam: transporte público para deslocar-se até a BR 290, porque “*é muito cansativo caminhar até em casa, muitos não têm carro e voltam com sacolas*”; e uma praça pública, já que “*não há nada para fazer nos finais de semana*”. Também os alunos manifestaram a percepção de estudar em uma escola inferior às demais escolas do município, pois o pátio da escola não é pavimentado, o gramado cresce rápido, e fica difícil brincar, e não há um lugar fechado para a prática de Educação Física quando chove.

A aula envolvendo o entorno da escola finalizou com a produção individual de um desenho elaborado pelos alunos, onde expressaram o que gostariam que tivesse em sua vila. O elemento predominante nos desenhos (figura 17) foi uma casa na árvore. Parques de diversão e praça pública também fizeram parte dos desejos manifestados pelos alunos participantes do experimento educativo. Os alunos da escola rural, em seus desenhos, expressaram símbolos e desejos muito parecidos com os elaborados pelas crianças da cidade de Ipásia. Diante das incompletudes da zona urbana e da completa ausência de equipamentos e serviços na zona rural, os desejos das crianças mostraram-se universais.

no papel os caminhos das andorinhas, que cortam o ar acima dos telhados, perfazem parábolas invisíveis com as asas rígidas, desviam-se para engolir um mosquito, voltam a subir em espiral rente a um pináculo, sobranceiam todos os pontos da cidade de cada ponto de suas trilhas aéreas (Calvino, 1990, p. 84).

Identificar quais agenciamentos constituíram experimentos elaborados pelas professoras da Educação Básica envolvendo a cidade, bem como caracterizar a cidade de Charqueadas e as docências das professoras que participaram do laboratório foi como fixar no papel os caminhos das andorinhas que cortam o ar acima dos telhados. Pois, a pesquisa formativa possibilitou o pensar a educação na cidade pelos mais variados caminhos, ou, em acordo com os autores que sustentam as minhas escolhas teórico-metodológicas: a pesquisa formativa possibilitou a criação de vários rizomas agenciados por ferramentas, conceitos urbanos, lugares, docências e suas subjetividades (Figura 18).

Figura 18: Gráfico dos agenciamentos que mobilizaram as propostas educativas em laboratório.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A figura acima representa a complexidade e a forma genuína com que foi elaborada cada uma das propostas educativas. Embora eu defenda que cada uma das possibilidades educativas tenham sido constituídas por meio de arranjos singulares e indissociáveis, descrevendo e analisando-as por meio de uma dimensão estética e poética, inspirado nas cidades invisíveis de Calvino, creio ser importante destacar separadamente os agenciamentos e as características da cidade e das docências. Sendo assim, resalto alguns dos elementos das

possibilidades educativas, já descritos e analisados, ao responder as três perguntas investigativas da pesquisa.

6.2.1 Os agenciamentos que constituíram as possibilidades educativas

Ao descrever e analisar a constituição das possibilidades educativas envolvendo a cidade desenvolvidos pelas professoras da Educação Básica ao explorarem as formas urbanas de Charqueadas como objeto de estudo, foi possível concluir que muitas possibilidades foram constituídas por meio de arranjos entre ferramentas de estudo, conceitos urbanos e pelas trocas de experiências e conhecimentos, ou seja, pela coformação. A pesquisa formativa criou um espaço onde as professoras puderam repensar a cidade e também as suas docências, inspiradas umas nas outras e nos novos conhecimentos apresentados das mais diversas formas. E neste contexto que envolveu uma série de singularidades e subjetividades, foi possível destacar alguns arranjos.

6.2.1.1 O uso de mapas como ferramentas para estudar a cidade e seus arranjos

O uso de mapas como uma ferramenta de auxílio na educação não é algo novo, pois é uma das expressões mais antigas do ser humano, sendo amplamente usado como recurso em campos de estudo como a geografia e a história (Almeida, 2010). No entanto, em laboratório, estudamos conceitos e elementos estruturais da cidade, como um preparativo para então analisar a cidade com o uso de mapas. Assim, as professoras associaram esta forma de trabalho às suas respectivas docências para criar possibilidades educativas a partir de diversos arranjos.

O experimento de representação dos Mapas Mentais promoveu várias trocas de experiências e conhecimentos acerca dos bairros, pois cada professora apresentou a cidade de forma singular, fazendo com que a discussão acerca das representações gráficas da cidade ampliasse o repertório cidadão de todo o grupo. Os elementos faltantes em suas representações gráficas foram buscados nos experimentos seguintes com o mapa oficial da cidade e também na saída de campo. Assim, ao longo do percurso em laboratório, um experimento complementou o outro, fazendo com que as produções fossem realizadas sempre por meio de associações ou arranjos.

Por exemplo, a análise das estruturas que compõem a imagem da cidade - vias, limites, bairros, cruzamentos e pontos marcantes - de Lynch (2009), feita com o uso de mapas, ampliou a percepção quanto aos vazios urbanos, às barreiras, distâncias e centralidades da cidade. As professoras perceberam que o principal parque da cidade possui

áreas ricas em variedades arbóreas e atividades síncronas, mas também possui espaços vazios e subutilizados que não são valorizadas urbanisticamente. Entenderam que a RS 401, uma via expressa que atravessa a cidade, na verdade não promove uma ligação entre os espaços, mas divide a cidade em duas partes, bem como as indústrias e presídios que são ilhas restritas ou até mesmo inacessíveis no espaço urbano.

Essa barreira física que representa o sistema prisional de Charqueadas foi transposta por meio da informação em uma possibilidade educativa elaborada para estudar conteúdos matemáticos. No entanto, os presídios tornaram-se pauta a partir da sua frequente incidência representada nos mapas mentais, fazendo com que a possibilidade educativa apresentada para a cidade de Moriana se juntasse às de Eudóxia e de Irene como possibilidades agenciadas pelo uso de mapas e seus arranjos.

6.2.1.2 O uso de ferramentas virtuais e as formas para uma Cidade Aberta nos estudos da cidade

As possibilidades educativas agenciadas pelas formas para uma Cidade Aberta foram elaboradas a partir do uso de ferramentas virtuais de exploração da cidade. Por exemplo, em laboratório estudamos o conceito de sincronicidade, de Sennett (2018), e o Parcão foi percebido pelo grupo como um local síncrono, ou seja, com a presença de variados públicos com diferentes faixas etárias e espaços com equipamentos que possibilitam a realização de uma variedade de atividades. Essa percepção trouxe para a pauta uma série de questões que podem ser exploradas em atividades educativas, entre elas *“o que mobiliza os grupos a frequentarem este espaço? O que está faltando? De que outra forma tal espaço pode ser organizado?”* (Experimento 2c).

Ao explorar a variedade de opções do Parque, uma das professoras, por meio de uma ferramenta virtual de exploração da cidade, apresentada em laboratório, ressignificou o conceito urbano de sincronicidade relacionando o lugar em que vivemos e o restante do universo para ensinar aos seus alunos que tudo está conectado no tempo e no espaço, tudo está em sincronia.

As mesmas ferramentas virtuais de exploração da cidade - Google Earth e Google Maps - e o entendimento de sincronicidade foram utilizadas para colocar os alunos dos anos iniciais ao mesmo tempo em sala de aula e em nas ruas onde moram. E ao usar os comandos que nos permitem acessar imagens antigas, os alunos tiveram a possibilidade de analisar a cidade em uma sincronicidade temporal, ou seja, reunindo o tempo passado com o presente.

A incompletude foi um conceito que serviu de inspiração para a realização de uma aula onde, fazendo o uso de fotografias enviadas por familiares dos alunos em um grupo de WhatsApp, a cidade foi transportada para dentro da sala de aula. A professora reinterpretou um conceito urbano e o associou uma ferramenta para oportunizar aos alunos o conhecimento das ruas onde vivem seus colegas e o exercício da crítica e da imaginação para completar os espaços vazios.

De uma forma geral, as professoras escolheram ferramentas virtuais para transpor a cidade para dentro da escola. No entanto, o grupo de professoras da escola localizada na área rural do município optou por fazer uma saída pelo entorno da escola, não associando tal estratégia com nenhum conceito urbano. Acredito que não foi necessário nenhum conceito estudado em laboratório para evidenciar a tamanha falta de infraestrutura do local em que a referida comunidade vive. Bastou uma simples caminhada acompanhada de um escuta sensível da professora para que fosse realizada uma aula repleta de ensinamentos.

E por falar em sensibilidade, finalizo destacando a fala da professora que, apesar de morar e trabalhar em Charqueadas há doze anos, afirmou não se sentir pertencente à cidade. O referido depoimento agenciou uma aula que evidenciou as mais diversas origens dos moradores da cidade, vinculados à busca pelo trabalho e o cumprimento de penas.

6.2.2 As características da cidade de Charqueadas registradas pelas professoras

Uma cidade é composta de duas coisas, do espaço físico e do modo de vida. E a partir das características urbanas registradas pelas professoras em laboratório, foi possível fazer uma descrição da cidade de Charqueadas considerando essas duas partes indissociáveis. Em seus experimentos e aulas, as professoras registraram características a partir de escolhas, percepções e recortes dos espaços urbanos. Observaram a cidade de longe e de perto, por meio de mapas e realizando passeios virtuais e reais...

6.2.2.1 As características do espaço físico de Charqueadas registradas pelas professoras

Anteriormente vimos que os Mapas Mentais nos ajudam a entender como um lugar é percebido e quais características físicas desse lugar se apresentam de forma mais marcante. A partir das recorrências registradas nos desenhos das professoras, é possível dizer que Charqueadas tem seu espaço urbano dividido por uma via expressa, a ERS 401, que também é a alternativa principal de chegada e saída da cidade. O Rio Jacuí se apresenta bem marcado nas representações gráficas, no entanto não foi objeto de estudo em nenhum momento, pois a

cidade foi construída de costas para o rio e grande parte da margem é deteriorada, inacessível e ocupada por empresas privadas ou ocupações irregulares.

Outra característica do espaço físico da cidade que pode ser destacada são as áreas urbanas ocupadas pelas empresas como a Gerdau S.A., a GKN Driveline e pelos presídios que funcionam como uma espécie de bolhas inacessíveis para a maioria dos moradores que circulam à sua volta. Os bairros Centro e Vila AFP foram os mais lembrados e representados pelas professoras. Elementos morfológicos de menor escala, como por exemplo, a avenida onde se encontram as casas dos poderes executivo, legislativo e judiciário, formando um eixo; a reserva biológica municipal e o Parcão também aparecem frequentemente nas representações. Os objetivos da descrição por meio de Mapas Mentais são destacar elementos relevantes para possíveis estudos e verificar o que não é registrado para melhorarmos a nossa compreensão sobre a cidade com o auxílio de outras formas de produção de dados.

Por exemplo, o Parcão foi descrito como um espaço central, amplo e síncrono para a prática de lazer e esportes, de acesso claro e fácil, bem servido pelo comércio, com boas possibilidades de alimentação. Um local *“onde podemos criar várias situações e vivências, onde temos vários espaços que podem ser utilizados pedagogicamente”* (Professora participante). No entanto, ao longo dos experimentos, as professoras também entenderam que o referido espaço poderia ser melhor aproveitado, novos acessos poderiam ser criados para conectar melhor o espaço com o restante da cidade e também carecia de melhores cuidados e manutenções.

A margem do Rio Jacuí, foi objeto de análise na ocasião da Saída pela Cidade que aconteceu durante a enchente que afetou o Estado em setembro de 2023. Por conta disso, os acessos às margens do rio estavam ainda mais restritos e conseguimos acessar a margem em um único ponto da cidade. As professoras descobriram que em Charqueadas existem estaleiros que produzem embarcações náuticas de pequeno porte e registraram por meio de fotografias e depoimentos diversas áreas mal cuidadas, prédios históricos abandonados, ruas alagadas e inacessíveis diversas casas tomadas pela água do rio que transbordava.

Ao analisar os registros da Saída pela Cidade foi possível constatar que as professoras perceberam uma discrepância ao comparar a infraestrutura dos bairros e um crescimento desordenado da cidade. Os novos loteamentos da cidade estão sendo construídos já com ruas pavimentadas, em locais distantes e sem espaços reservados para a implantação de escolas e unidades básicas de saúde. Ao mesmo tempo, locais antigos da cidade seguem com ruas não pavimentadas, sem calçadas para os pedestres, lixos nas ruas e terrenos vazios. O local que contrasta com a realidade desordenada e mal cuidada é o Bairro Vila AFP, atendido por

equipamentos e serviços urbanos adequados e com uma variedade de árvores, flores e outros detalhes paisagísticos.

A aula onde a professora faz uso das fotos das ruas dos alunos para estudar a cidade a partir das suas incompletudes revelaram um entorno escolar contrastante. Ruas próximas de um bairro consolidado, sendo algumas com meio-fio, pavimentação, calçadas para pedestres e outras, constituídas por um caminho aberto de estrada de chão. O passeio virtual realizado na aula de outra professora nos apresentou uma cidade feita de constantes mudanças, os alunos perceberam reformas, mudanças de uso em alguns prédios, mudanças de cores e ruas com alterações no trânsito, ou seja, uma cidade viva e em metamorfose. Por outro lado, a saída pelo entorno da escola rural nos traz registros de um lugar parado no tempo, depredado, sucateado e esquecido pelo poder público.

Retomo as características físicas da cidade que foram registradas pelas professoras por meio dos experimentos realizados em laboratório e também em suas aulas - mesmo sem retomar os mapas, excertos, fotos e citações de autores para não tornar o texto repetitivo - para ressaltar que o conteúdo produzido a partir da cidade vista como um objeto de estudo é diferente do conteúdo produzido por meio de abordagens históricas, por exemplo. Diferente também do conteúdo produzido quando tomamos a cidade como um cenário para desenvolvermos os nossos conteúdos específicos e disciplinares.

Também, é importante para pensarmos o que podemos fazer com as características de uma cidade analisada e descoberta pelos nossos alunos. Como se trata de uma pesquisa formativa, é produtivo pensar que os exercícios de pensamento devem ser transpostos também para a docência que se desenvolve em outros espaços. A cidade não é apenas cenário, ela é objeto de estudo, espaço para aprendermos e ensinarmos em coformação. O mesmo vale para a caracterização dos modos de vida que descrevo a seguir.

6.2.2.2 Registros dos modos de vida de Charqueadas

Os modos de vida são as características das pessoas e das suas relações entre si e com o meio (Sennett, 2018). Neste sentido, por definição do grupo de participantes, o povo charqueadense é aquele que buscou a cidade para realizar alguma atividade e lá ficou. Uma cidade onde todos nascem fora. De uma forma geral, as professoras descreveram a comunidade - consequentemente a si mesmas - como pessoas receptivas e acolhedoras com aqueles que chegam, desde que a porta de chegada não seja o sistema prisional, pois sobre esse assunto não se fala muito. Os presídios são um assunto a ser evitado.

Durante a Saída pela Cidade, as professoras entenderam que em Charqueadas, os moradores mais antigos residem nos locais determinados pelas suas antigas empresas. Por exemplo, têm a vila dos mineiros, a dos funcionários da usina termelétrica, a vila dos funcionários da Aços Finos Piratini, a vila dos brigadianos e a vila da colônia penal. Os moradores desses núcleos são fontes de muitas histórias que são passadas para as gerações mais jovens.

Pessoas de diferentes faixas etárias frequentam o principal parque da cidade e convivem juntas durante a realização de atividades esportivas, de lazer e de descanso. Tem skatistas, ciclistas, jogadores de futebol, de vôlei de areia, pessoas que passeiam com cães, que levam seus filhos para brincar na pracinha e subir em árvores. Alguns moradores frequentam o parque para comer e beber e enquanto acontece tudo isso, pode acontecer de uma professora chegar neste mesmo parque com seus alunos, para realizar alguma atividade educativa.

Analisando o material produzido, percebi indícios preocupantes sobre as crianças da cidade de Charqueadas. Os alunos que analisaram as fotos de suas próprias ruas fizeram descobertas que poderiam ser feitas se simplesmente caminhassem e brincassem nas suas ruas e arredores. O mesmo aconteceu com a turma que realizou um passeio virtual pela cidade, nesta ocasião as crianças descobriram que existem ruas de tamanhos diferentes e que a rua da própria casa era arborizada. Penso que essas coisas não são coisas que deveriam ser descobertas por meio de um passeio virtual, Sennett (2018) diria que esses alunos ainda não são “safos de rua”, aqueles que estão devidamente apropriados acerca do lugar onde vivem. Por outro lado, os alunos do meio rural ensinaram as suas professoras sobre as questões envolvendo o entorno da escola, sabiam informações dos serviços públicos faltantes, passando pelos prédios abandonados e perigosos até sobre as vacas que estão fora do seu lugar habitual, ou seja, safos de rua. No entanto, as crianças do meio rural me pareceram resilientes ou conformadas e sem esperanças de um dia viver em um lugar melhor.

A forma como as professoras relataram os acontecimentos da aula, tais como: “o pátio da escola não é pavimentado” ou “quando o gramado cresce, fica difícil brincar”, me deu a impressão de que os alunos relataram situações precárias como se fossem sentenças, como se não houvesse perspectiva de alguma mudança. Eles manifestam o desejo de ter uma unidade de saúde, transporte público, uma praça na vila, mas falta aquela frase final onde alguém diz: o que podemos fazer sobre isso? Em tempo, há alguns dias conversei com uma professora da escola rural e fiquei sabendo que a comunidade está em busca das suas documentações oficiais, para comemorar o aniversário da comunidade e não só comemorar na data oficial do

município. Também, estão batalhando por emendas parlamentares voltadas para a melhoria do distrito. Algo revolucionário está acontecendo por lá.

As crianças, tanto do meio rural quanto do urbano, têm sonhos parecidos. Todas querem equipamentos públicos para brincar, para exercer a infância. Querem casa na árvore, roda-gigante, cama elástica, sorveteria e outras reivindicações compatíveis com o seu tempo de vida. Me pareceu também que todas aceitaram bem a tarefa de tomar a cidade como objeto de estudos, sem as amarrações de conteúdos e sem objetivos fixos. Ou seja, os alunos da escola básica de Charqueadas podem representar um terreno fértil para o desenvolvimento da criticidade por meio da análise das coisas da cidade.

A cidade tem conhecimentos que, quando acessados, nos fazem pensar se queremos essas condições ou se precisamos, queremos ou sonhamos com uma outra cidade. A cidade nos faz perguntar sobre os modos de vida que ali desenvolvemos, ali fomos ensinados a viver de certos modos, mas que quando conversamos, discutimos e estudamos sobre outras formas de viver, começamos a sonhar, a querer lutar e viver de outros modos. É isso que, talvez, esteja a acontecer no distrito da zona rural, onde alunos e professora foram tocados pelo conhecimento da cidade.

6.2.3 As docências produzidas no âmbito do LABDOC - Cidade de Charqueadas

Quando nos referimos “às docências” já anunciamos a pluralidade e a complexidade desse ato pedagógico que acontece quando o professor está em ação junto com os alunos. Creio que pensar, planejar ou realizar possibilidades educativas na cidade, ou seja, em um ambiente que não é linear e homogêneo, torna o exercício das docências ainda mais particulares e peculiares. Sendo assim, descrevo as docências produzidas no âmbito do LABDOC - Cidade de Charqueadas a partir das particularidades de cada experiência para depois buscar alguma característica comum de docências exercidas para tomarmos a cidade como objeto de estudos.

Ao analisar a aula que estabeleceu uma relação entre a cidade e o universo com alunos da Educação Infantil, posso dizer que a professora exerceu uma docência que estimula a curiosidade e conduz os alunos na busca não somente de respostas, mas também de perguntas. A professora colocou os seus alunos para observar o mundo a partir de ambientes virtuais e reais, trabalhando conceitos concretos e abstratos por meio de atividades manuais, de observação e em momentos individuais e coletivos. Uma docência múltipla, lúdica e que foi se moldando de acordo com a manifestação das curiosidades e proposições dos alunos.

Essa docência exercida por meio da tecnologia, intensificada pelas necessidades da pandemia da COVID-19, é cada vez mais comum nas escolas. No caso da aula envolvendo as relações entre a cidade e o universo, a professora iniciou com o ambiente virtual e finalizou as atividades com a saída de seus alunos até o Parcão. Outras professoras - as que proporcionaram um passeio virtual pelas ruas dos alunos e a que realizou uma atividade a partir das fotos das ruas - fizeram o uso da virtualidade e o registro digital para levarem a cidade para dentro da escola. Foram modos diferentes de fazer o uso das virtualidades para promover o exercício do pensamento, de tomar a cidade por outros pontos de vista.

De outros modos, sem fazer uso de tecnologias digitais, a professora de matemática que planejou uma aula sobre porcentagem a partir do estudo das estatísticas do sistema carcerário também aproximou os seus alunos em contato com os contextos de realidade da cidade exercendo uma docência interdisciplinar, social, informativa e, também, corajosa por ir além da matemática por meio de uma leitura informativa diante de uma pauta onde muitos se silenciam. Uma docência que transpõe barreiras e busca descrever realidades, dando um exemplo de que a matemática nos ajuda a entender os contextos do mundo.

A busca por afinar o discurso, o aproximando das suas atitudes foi a marca da professora que inspirou a possibilidade educativa para a cidade dos não nascidos. Uma docência que busca a parresia, no sentido em que Foucault (2020) abordou em suas aulas de 1983 e 1984, transcritas em *A coragem da verdade*, onde devemos aproximar a nossa fala da nossa ação. A aula sobre a origem das famílias dos alunos foi elaborada tendo como inspiração a atitude da professora que, em laboratório, se descobriu também charqueadense, e tais atividades só foram possíveis por meio de uma docência investigativa, que descreve recortes das realidades sociais, envolvendo as famílias por meio da dedicação do tempo e da disposição para o diálogo.

O diálogo e a escuta também se fez presente na aula realizada com os alunos da escola rural. Em uma escola distante e esquecida, encontro características do exercício de uma docência preocupada com a integridade da vida dos alunos e da comunidade, preocupada com o meio social o qual a escola está inserida. As professoras exerceram uma docência de escuta delicada e atenta. Uma docência que aprende com o aluno. Um modo de fazer educação que retrata o meio social, denuncia e fomenta a construção de instrumentos de resistência.

De uma forma geral, as docências exercidas no LABDOC - Cidade de Charqueadas também se caracterizam pelos pressupostos do laboratório, pois a pesquisa formativa, além de ampliar o olhar crítico por meio do estudo da cidade como um objeto, também fomentou a cooperação, a colaboração, o engajamento, a partilha e a artesanaria. Talvez não possa descrever

as docências como inovadoras no sentido de inéditas e que usam de tecnologias contemporâneas, mas são inovadoras no sentido do “exercício do pensamento”, de compreensão de um sentido de habitar a cidade que vai além do morar na cidade. São inovadoras porque estão produzindo uma outra qualidade nas docências. Uma qualidade que foge da performatividade, mas atua com a qualidade da artesanaria.

As docências foram inovadoras na desconstrução de verdades sobre a sua inserção e conhecimento da cidade. Para muitas professoras elas viram nascer outra Charqueadas. Ou melhor, elas fizeram nascer uma outra cidade. O que mais elas aprenderam foi deixar-se tocar pelos tempos e espaços da cidade e apurar os sentidos para percebê-la não só pelas narrativas oficiais, mas pelo seu olhar, caminhar, tocar e fotografar. Esse olhar sensível que é da dimensão estética da docência, mas também da dimensão ética e política. Docências com uma estreita ligação da pedagogia com as experiências sociais de alunos. Uma docência com uma dimensão política que se amplia sobre a dimensão técnica percebida logo no início do laboratório sobre cidades.

6.3 Uma tese sobre a formação de professoras da Educação Básica envolvendo a cidade como objeto de estudo.

Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra.
 - Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? - Pergunta Kublai Khan.
 - A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra - responde Marco - , mas pela curva do arco que estas formam.
 Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:
 - Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.
 Polo responde:
 - Sem pedras o arco não existe.

(Calvino, 1990, p. 79)

Descrever o processo formativo de professoras da Educação Básica em um laboratório de docências contemporâneas que teve como pressupostos a artesanaria, a (de)formação e a cooperação; que se propôs estudar conceitos e ferramentas comuns aos Estudos Urbanos para tomar uma cidade torta, aberta e modesta como um objeto de estudos é o mesmo que descrever uma ponte de pedras, pois o arco que nos interessa não existe sem o complexo vínculo existente entre conceitos, características urbanas e docências.

A descrição e análise das propostas educativas envolvendo a cidade que foram desenvolvidas pelas professoras da Educação Básica ao explorarem as formas urbanas de Charqueadas (RS) como objeto de estudo, me dão sustentação para criar uma tese a partir de três argumentos:

1 - O estudo de conceitos e o uso de ferramentas dos Estudos Urbanos contribuem para uma melhor compreensão do espaço físico e dos modos de vida da cidade, agenciando ações educativas voltadas para a leitura do tempo presente, desenvolvendo a observação e a capacidade de análise e avaliação crítica sobre a cidade;

2 - Uma cidade torta, aberta e modesta, em qualquer configuração, pode oferecer, por meio do seu espaço físico e dos modos de vida de seus habitantes, um repertório rico em possibilidades de estudos que podem ser desenvolvidos pelas professoras da Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais, desde que estas sejam preparadas por meio de uma formação específica sobre as formas urbanas; e

3 - Embora as propostas educativas tenham sido agenciadas por conceitos e ferramentas urbanas, a finalidade desses não determinaram os objetivos da atividade educativa. Embora o objeto de estudo tenha sido a cidade, as professoras exercem as suas docências a partir das demandas dos alunos e não dos conceitos urbanos, comprometidas prioritariamente em promover um aprendizado a partir da fruição da vida na cidade, dos desejos e das necessidades dos alunos, bem como, dos conhecimentos que precisam ser trabalhados.

Sendo assim, apresento a seguinte tese para a área da Ciência da Educação:

Uma formação de professores realizada em laboratório de forma participativa e colaborativa, e pautada em conceitos e ferramentas dos Estudos Urbanos para analisar os espaços físicos e os modos de vida da cidade como objetos de estudos, oferece ferramentas que potencializam o exercício de uma docência comprometida com o desenvolvimento da criticidade sobre a cidade e com os desejos e as necessidades sociais e urbanas dos alunos.

Durante o percurso formativo do laboratório, elaborei algumas questões pedagógicas inspiradas na produção e análises dos materiais. São sugestões, temas e possibilidades educativas envolvendo a cidade que não podem ser sustentadas a partir do exercício analítico realizado sobre o material produzido no LABDOC - Cidade de Charqueadas, mas são ideias elaboradas a partir dos experimentos e experiências realizadas. Sendo assim, concluo o trabalho descrevendo essas questões pensadas com o intuito de contribuir com a temática da educação na cidade e inspirar professores e professoras da Educação Básica interessados em abordar o tema por meio de suas docências.

Capítulo 7

A EDUCAÇÃO ENVOLVENDO A CIDADE:
Uma questão pedagógica



7 A EDUCAÇÃO ENVOLVENDO A CIDADE: uma questão pedagógica

A população de Melânia se renova: os dialogadores morrem um após o outro, entretanto nascem aqueles que assumirão os seus lugares no diálogo, uns num papel, uns em outro. [...] Às vezes acontece de um único dialogador manter simultaneamente dois ou mais papéis: tirano, benfeitor, mensageiro, ou de um papel ser duplicado, multiplicado, atribuído a cem, a mil habitantes de Melânia: três mil para o papel de hipócrita, trinta mil para o de embusteiro, cem mil filhos de reis desventurados que aguardam o devido reconhecimento (Calvino, 1990, p. 76 - 77).

O que caracteriza a cidade de Melânia é o diálogo. Ao exercitarem seus papéis, os cidadãos sustentam a existência daquela cidade, os dialogadores morrem e outros assumem seus lugares no diálogo. Mas será que os moradores de Melânia nascem sabendo sobre a importância do diálogo e sobre o papel de cada cidadão? Ou será que alguém os ensina? A ideia de que as cidades não irão se transformar em um lugar melhor sem antes preparar os seus cidadãos para construí-la e habitá-la, e que esse preparo requer o exercício de uma docência específica para abordar as questões que envolvem a cidade, me acompanha desde o início do doutorado em educação. A minha principal questão sempre foi como fazer esse preparo?

E para ir em busca de uma forma educativa para trabalhar os assuntos da cidade, para poder analisar e compreender seus resultados, abordei a temática da educação e das cidades em seus diferentes aspectos, demonstrando que essa questão tem mobilizado esforços nos estudos filosóficos, sociológicos, políticos e urbanísticos, mas que carece e requer de estudos pedagógicos. Neste sentido, organizei meus estudos em três diferentes eixos, no sentido de evidenciar a importância da professora na construção de uma cidade onde o espaço físico seja construído em consonância com os modos de vida do bem estar coletivo.

Apresentei argumentos apontando que mesmo os espaços urbanos planejados para serem educativos podem ter características que os tornam em desacordo com a perspectiva de educação que praticamos, principalmente se pretendemos exercê-la de um modo mais democrático, inclusivo e mais humano, no sentido de uma concepção de humanidade que cultiva o melhor do sujeito humano, em uma educação que dê conta das dimensões éticas, estéticas e políticas da Educação. Por meio dos Estudos Urbanos, mostrei que essa área da ciência aborda as questões da cidade a partir da relação entre o espaço físico e o modo de vida. Depois, argumentei que, de uma forma geral, a Ciência da Educação dedica seus esforços na busca de políticas públicas e ações voltadas para a construção de espaços que sejam educativos. Em um terceiro movimento, mostrei que as ideias de autores que nos

ajudam a pensar a educação vão ao encontro do que teóricos urbanos pretendem para as cidades.

Portanto, além dos estudos direcionados às políticas públicas e transformações urbanas em prol de uma cidade educadora, era preciso encontrar uma forma de associar conhecimentos urbanos e pedagógicos em ações de uma formação capaz de ampliar o olhar crítico das professoras sobre a cidade. Até aqui, sem grandes novidades ou descobertas capazes de colocar em questão o meu entendimento adquirido ao atuar, com a formação de arquiteto, como professor da Educação Básica do ensino técnico integrado de nível médio. Restava saber como realizar uma formação docente voltada para os Estudos Urbanos e verificar o que as professoras seriam capazes de fazer ao incorporarem em suas docências conceitos e ferramentas até então estudados e operados pelos planejadores da cidade.

Nessa busca por alternativas para uma formação envolvendo conceitos urbanos, me caiu como uma luva, aquela luva que é feita sob medida, o LABDOC. No âmbito desse espaço formativo e colaborativo já consolidado em outras pesquisas, foi possível desenvolver uma ação formativa específica que me possibilitou cartografar o fazer docente em uma cidade torta, cheia de encantos, problemas e contradições com professoras engajadas nas suas formações e comprometidas com a cidade, com a educação e com seus alunos.

A partir desse momento, a linearidade da pesquisa deu lugar às surpresas, pois LABDOC - Cidade de Charqueadas proporcionou muitos deslocamentos, descobertas e aprendizados. Ao longo de seis meses, as professoras estudaram conceitos e ferramentas urbanas, subvertendo-os e associando-os às suas docências e por meio da (de)formação, realizaram um trabalho artesanal e colaborativo onde, por meio da observação e da análise diagnosticaram a cidade, compreenderam mais sobre as formas urbanas e os modos de vida, retratando as realidades sociais e ensinando seus alunos a pensarem criticamente sobre as coisas que acontecem na cidade. De certa forma, elas se apossaram da cidade, começaram a conhecer uma cidade que estava invisível, pois não a conheciam.

Após encerrar-se o espaço e tempo do laboratório, passei meses em um estado de suspensão, mergulhado no material produzido pelas professoras e buscando uma forma coerente, linear e sistemática de analisá-lo. Para avançar no caminho da pesquisa, tive que reaprender a lição que eu mesmo estava tentando ensinar aos outros, que a cidade é um lugar complexo e não podemos interpretá-la de forma disciplinar e compartimentada. Só então fui salvo pela arte e pela dimensão estética da docência ao desenvolver possibilidades educativas para oito das *idades invisíveis* de Calvino inspiradas nos experimentos e experiências das professoras participantes do laboratório, com as quais já vinha trabalhando com elas.

A maturidade acerca das possibilidades oferecidas pelo material produzido em laboratório chegou para mim de forma tardia, e hoje, já com a vida me chamando para fazer outras coisas, entendo que o propósito central da minha pesquisa foi mostrar como constituir uma docência voltada para a formação crítica sobre a cidade. Ou seja, as minhas palavras interrogativas foram “como fazer?” e “o que fazer?” Neste caso, a expressão “como fazer?” trata de processos, de formas, maneiras e modos de fazer educação voltada para os interesses das pessoas da cidade. E a expressão “o que fazer?” remete a um fazer pedagógico. Sempre entendendo a complexidade desse saber-fazer, que na Educação, nunca está separado das concepções, isto é, da dobradiça teoria-prática. O que podemos fazer pedagogicamente com os agenciadores, as marcas da cidade e as docências cartografadas em laboratório? Por isso, desenvolvo argumentos conclusivos defendendo que os achados da pesquisa devem tornar-se, antes de mais nada, em questões pedagógicas.

7.1 Questões pedagógicas sobre os elementos que agenciaram as possibilidades educativas envolvendo a cidade

Ao cartografar o material produzido pelas professoras, foi possível verificar que as ferramentas e os conceitos urbanos estudados em laboratório podem ser um potente mobilizador de propostas educativas que possibilita ao aluno ampliar o seu olhar sobre a cidade, perceber coisas que até então passavam despercebidas pelas suas lentes, descrever e aguçar a sua crítica com relação aos espaços da cidade. O que mais podemos pensar pedagogicamente sobre os achados da pesquisa?

Vimos, por exemplo, que por meio dos Mapas Mentais podemos obter registros de elementos que compõem a imagem que cada um tem da cidade. Pedagogicamente, essa ferramenta pode tornar-se uma estratégia simples para elencarmos pautas e temas para estabelecermos importantes discussões acerca dos espaços da cidade, seja a partir da particularidade de um desenho ou a partir das recorrências representadas em um grupo. Também, podemos exercitar a capacidade de observação, atenção e percepção dos alunos ao solicitar que o aluno complemente o desenho em repetições de registros de um mesmo trajeto. O olhar acostumado do morador faz com que muitas questões passem despercebidas e “a prática de não documentar determinados problemas sociais é um dos mecanismos de negação que visa manter as margens aquilo que não se quer tratar, lidar e resolver” (Berth, 2024, p. 117). Neste sentido, os Mapas Mentais podem ser uma estratégia de registro e organização do pensamento sobre características explícitas e implícitas do território.

Os mapas geográficos, tanto impressos quanto os disponíveis pelas ferramentas digitais de exploração do território também podem ser usados de diversas formas. Conforme Santos (2024, p. 59) “olhando-se o mapa do país, é fácil constatar extensas áreas vazias de hospitais, postos de saúde, escolas secundárias e primárias, enfim, áreas desprovidas de serviços essenciais à vida social e à vida individual”. A partir disso, uma aluna que porventura tenha naturalizado percorrer grandes distâncias para frequentar a escola ou ter acesso aos serviços de saúde, de posse de um mapa e de uma régua ou fazendo uso de ferramentas digitais, pode realizar uma atividade investigativa e estabelecer relações entre os serviços urbanos e os bairros para, posteriormente, debater com os colegas, formular reivindicações ou entender os critérios e as forças que determinam as localizações urbanas dos serviços públicos.

Se pensarmos em uma educação pós-catástrofe climática, a partir do estudo com mapas é possível estabelecer relações entre as áreas de moradia e as margens dos córregos e rios, localizar diques e barragens, detectar regiões topograficamente seguras e seus respectivos vazios urbanos para assentamentos humanos, locais que geralmente estão reservados para o mercado imobiliário. Sobre um despertar da consciência acerca das facetas capitalistas urbanas, Berth (2023, p. 54) no alerta que “já passa da hora dos movimentos sociais que lutam por transformações sociais, se debruçarem sobre a análise do espaço físico e sobre a leitura dos símbolos de perpetuação das desigualdades que compõem discursos subjetivos das cidades. Tal ação torna-se importante para a realização de encaminhamentos das demandas para o município, para que medidas sejam tomadas.

Neste sentido, sobre os conceitos urbanos formulados para descrever as formas para uma Cidade Aberta foi possível afirmar que, além de contribuírem para as análises dos espaços físicos, também serviram para inspirar propostas pedagógicas que permitiram o exercício do pensamento sobre a cidade a partir das suas incompletudes, sincronicidades e porosidades. As formas para uma cidade aberta tornaram o tecido urbano mais visível, e o estudo dos conceitos e o seu consequente uso pedagógico podem contribuir para o alcance de objetivos relacionados ao aprimoramento do convívio social. Procuro explicar melhor por meio de um exemplo.

Um espaço público síncrono e poroso, que possibilita o encontro de pessoas com diferentes faixas etárias, classes sociais, raças, etnias e gêneros para a realização de diferentes atividades ao mesmo tempo (Sennett, 2018). A partir dessa premissa, os arquitetos e urbanistas planejam espaços para que o público vivencie a experiência do convívio com as diversidades. Os espaços não estão forçando nenhuma articulação explícita de diferenças mas,

segundo Sennett (2018, p. 252), os referidos espaços estão “[...] levando as pessoas a conviver em tarefas comuns da vida cotidiana. Em termos de distinção estabelecida em nossas discussões sobre as diferenças sociais na cidade, esse tipo de experiência do limite é antes inclusiva do que integradora”. Para sustentar seus argumentos, o sociólogo e urbanista apresenta o exemplo de concepção de parques de um outro arquiteto holandês, Aldo van Eyck:

O fator radical nos parques de van Eyck era a concepção do urbanista sobre como as crianças devem brincar: seu espaço de brincadeira não era isolado da rua em nome da segurança. Nesses parques há meios-fios, mas não cercas. A ideia de van Eyck era que as crianças aprendessem a diferença entre tráfego e território - o que de fato aconteceu; os parques realmente registravam poucos acidentes, em virtude da porosidade. Da mesma forma, os bancos para adultos não eram separados do local onde as crianças brincavam; os pequenos eram obrigados a aprender como se situar de maneira a não perturbar os mais velhos que conversavam ou cochilavam nos bancos (Sennett, 2018, p. 253).

Podemos dizer que os parques de van Eyck são exemplos de lugares públicos planejados para serem educadores, pois ao fazerem o uso do espaço, crianças irão exercitar o autocuidado e o respeito com o próximo. No entanto, espaços como esses só terão todo o seu potencial explorado pedagogicamente a partir do conhecimento de professoras sobre os conceitos que envolvem as concepções desses lugares. Corroborando esse argumento, apresento um excerto da memória de uma das professoras participantes onde registra que *“pensar em locais **síncronos** nos faz refletir na escola que temos hoje, na dificuldade que algumas professoras têm em utilizar os diferentes espaços com mais de uma turma ao mesmo tempo, de como **ter o controle** ainda se faz tão presente (grifos da professora)”*.

A professora fez uma crítica sobre o convívio assíncrono entre turmas de uma mesma escola, uma atitude tomada em prol do controle por parte das professoras. No entanto, a partir da mesma reflexão defendo a ideia de que, quando abordamos a temática da educação envolvendo as cidades, de nada vale um espaço educativo sem a ação pedagógica consciente de professores preparados para dar sentido aos espaços da cidade a partir das suas intencionalidades pedagógicas e não a partir dos princípios sugeridos pelos espaços construídos de forma intencional, ou não, sejam pelas orientações do que é uma cidade educadora ou das próprias normativas como a BNCC.

7.2 Questões pedagógicas sobre as características da cidade de Charqueadas

Quais outras questões pedagógicas podemos fazer a partir dos registros das características do espaço físico e dos modos de vida das pessoas de Charqueadas? Ao longo da produção de material, uma série de aspectos urbanos agenciaram a elaboração de propostas educativas, tornando-se objeto de reflexão e estudos. Outras características foram apenas percebidas e documentadas pelas professoras e alunos, e sobre elas, faço algumas considerações.

Analisando a produção do laboratório em busca de registros sobre o Rio Jacuí foi possível perceber um contraste entre a intenção e a execução em envolvê-lo em uma proposta educativa. Ao produzir os dados iniciais sobre as práticas das professoras participantes, foi possível concluir que a margem do rio foi elencado como um dos lugares preferidos para a realização de ações educativas na cidade. Em consonância com esse resultado, temos as análises dos Mapas Mentais onde o Rio Jacuí está representado na maioria dos desenhos. Muitas professoras, ao iniciarem seus desenhos, traçaram uma linha ondulada na parte superior da folha para demarcar o rio e depois representar o restante da cidade.

No entanto, a experiência com o rio que nós tivemos em laboratório foi incompleta. Devido à enchente de setembro de 2023, não foi possível visitar a única parte urbanizada, pública e acessível do rio (a Praia das Pedrinhas). O contato que tivemos foi da água tomando os espaços ocupados pelas casas e interditando as ruas, mesmo assim as professoras descobriram os estaleiros e viram de perto alguns prédios antigos que foram construídos voltados para o rio, mas nada disso foi objeto de escolha para uma proposta educativa.

Essa reflexão demanda ou inspira uma série de questões pedagógicas pertinentes à formação e ao exercício docente. Como posso trabalhar em sala de aula com um rio que eu não vejo? Quais recursos digitais posso utilizar para desenvolver atividades educativas a partir de um rio? Como posso trabalhar as relações entre o rio e as moradias, sobretudo durante as enchentes? O que o rio traz para uma cidade e o que ele leva da cidade quando passa? Quem fala do rio? Quais são as relações existentes entre ele e os moradores? Enfim, são muitas as questões, principalmente envolvendo as catástrofes climáticas, que podem ser abordadas a partir de conhecimentos existentes, pois sob o ponto de vista urbano e ambiental, os desastres não nos trazem aprendizados, somente nos relembram o que já sabemos e não praticamos. Tudo isso, nos possibilita pensar que projetos de escolas, permanentes e continuados, podem dar conta de muitos pontos de trabalho e acesso à cidade.

Sobre a definição feita em laboratório do que venha a ser um “charqueadense”, quais são as implicações? Quais outras definições podem ser feitas por outros grupos de professoras ou por outras turmas? Quais outras características nos seriam apresentadas a partir dessas

definições? Se para as participantes do LABDOC, charqueadense é aquele que chega para viver na cidade sob as mais diversas situações, quais as diferenças entre o povo charqueadense e o povo que vive em tantas cidades gaúchas que ainda se caracterizam pela presença da cultura que chegou com a colonização italiana ou alemã há séculos atrás?

Em laboratório entendemos que Charqueadas é composta de pessoas não nascidas, que chegam, ficam e que saem. No entanto, essas pessoas têm suas histórias que também merecem uma escuta, registro e sistematização. Podemos trabalhar com essas histórias para que elas possam circular e contribuir com o nosso pertencimento e até mesmo com os nossos preconceitos. Para Sennett (2018, p. 272),

As trocas e interações entre pessoas de diferentes origens e culturas geram formas do tipo colagens, produzindo limites e proximidades verbais, mal-entendidos e entendimentos compartilhados e a complexidade é o motivo para trabalharmos com as resistências e aprendermos com elas.

Lynch (2009) nos ensina que buscar as principais características de uma cidade não significa representar uma simplificação da mesma. Dessa forma, dizer que charqueadense é aquele que chega pode ser o mesmo que dizer que não existe forasteiro, que todos são de alguma forma acolhidos com as suas histórias, culturas e diferenças. Nesse sentido, Charqueadas é uma Cidade Aberta, pois “uma cidade aberta e complexa mais se parece com uma mistura do que com uma combinação” (Sennet, 2018, p. 266).

Por outro lado, essa cidade que recebeu uma definição tão aberta e receptiva tem em seu território bolhas intransponíveis, espaços não porosos representados pelos presídios. O sistema prisional é um assunto do qual não debatemos, não buscamos informações e que foi abordado na escola como uma ideia nova e transgressora, é uma marca da cidade que afeta a autoestima dos moradores ao mesmo tempo que movimenta a economia da cidade. O sistema prisional é mais um assunto contrastante que pode suscitar muitas questões pedagógicas, contribuindo para compreensão da cidade e para a formação do cidadão.

Também há um outro contraste relacionado ao tema da segurança na cidade. O aparato de segurança pública que se constituiu no entorno do sistema prisional, a partir do Batalhão da Brigada Militar estadual, frota de veículos e contingente de servidores que concede à cidade o status de lugar seguro para se viver, os baixos índices de criminalidade das estatísticas criminais corroboram essa afirmação. No entanto, em uma cidade considerada interiorana e com cerca de trinta e cinco mil habitantes, as crianças descobrem as árvores da própria rua

onde moram por meio de um passeio virtual. Que modo de vida é esse? É uma vida compartilhada de forma diária e em lugares comuns? Nesse modo de vida não há exploração das ruas? As famílias não se sentem seguras no espaço físico da cidade? Quais as implicações pedagógicas desse modo de vida?

Sobre as marcas da cidade que foram registradas pelas professoras, cabe ressaltar as características e situações que ressoavam como denúncia da ausência do poder público em um lugar esquecido, sem atendimento de saúde, sem transporte público e com uma oferta de educação precária. “Se uma cidade cria condições para o empobrecimento da sua população, a esse empobrecimento escapam unicamente os que forem capazes de mobilidade social ou de mobilidade geográfica” (Santos, 2024, p. 111). Diante disso, as pessoas que fazem acontecer a educação tem algumas opções: não se envolver em questões sociais; promover oportunidade de mobilidade dos jovens ou instruir para a busca de mudanças na realidade social.

7.3 Questões pedagógicas sobre as docências exercidas pelas professoras

As formações de professores, tanto a inicial quanto a formação continuada, são constituídas de uma série de aprendizados e discussões realizadas com aportes teóricos principalmente de diversas áreas das ciências humanas. Discussões filosóficas e sociológicas são fundamentais para a formação humana e para aprimorar a visão ética sobre as coisas do mundo. No entanto, muitas vezes esquecemos de deslocar essas pautas para o viés pedagógico, no sentido de como um determinado conceito, por exemplo, irá influenciar nas nossas intencionalidades pedagógicas. Ou, como posso, pedagogicamente, desenvolver ações que transponham as barreiras e problemas sociais dos quais nos deparamos. As professoras fizeram esse exercício ao modificar os conceitos das formas para uma cidade aberta, adaptando-os às suas docências.

Por exemplo, pensando sobre os problemas existentes no convívio com as diferenças de credos, raças e gêneros, foi desenvolvido o conceito de porosidade como uma característica do espaço físico que pode contribuir para tornar o convívio mais diversificado e propenso ao exercício da aceitação e da tolerância (Sennett, 2018). O conceito não define o problema, mas a partir das relações existentes entre o espaço físico e os modos de vida, uma alternativa foi pensada para enfrentar uma importante questão social e urbana.

Trazendo o conceito para o campo das ideias pedagógicas, em uma grande escala podemos pensar em políticas públicas de investimento na educação para a construção de escolas entre bairros de diferentes classes sociais e culturais. Em uma escala menor, uma ação

formativa de professores envolvendo diferentes escolas, etapas de ensino e realidades sociais pode colocar um grupo de pessoas em um exercício de compreensão sobre a realidade alheia.

Apresento um outro exemplo de deslocamentos das questões do mundo para um viés pedagógico a partir de Sloterdijk (2016), que apresenta uma teoria das relações sociais a partir de espumas e bolhas onde cada um é uma bolha feita com uma espécie de parede resistente e ao mesmo tempo flexível. Se pensarmos que, em sala de aula, cada aluno é uma bolha flexível e resistente, desenvolvermos ações para transpor essas paredes para melhorar as interações e multiplicar os pontos de vista dos eventuais debates torna-se uma questão pedagógica.

E em laboratório, conceitos urbanos elaborados para caracterizarem a multiplicidade e a sincronicidade dos espaços foram adaptados no exercício da docência. Com isso não estou dizendo que a pedagogia deve salvar o mundo ou que a escola deve ser responsável pela resolução das coisas do mundo. O que estou sugerindo é que ao entrarmos em contato com um novo conceito ou uma nova descoberta, que possamos deslocar as reflexões também para o campo do fazer pedagógico, para o campo da intencionalidade formativa para fortalecer a pedagogia enquanto ciência e valorizar a profissão docente. Tomar a cidade como mais um objeto de estudo, cada vez mais, se faz importante e necessário.

Uma outra observação que faço é em relação às tecnologias digitais. As professoras fizeram o uso das tecnologias para aprimorar a observação, a localização e as noções de espaços e tempos. Não foi o uso da tecnologia pela tecnologia, mas as tecnologias foram usadas para o exercício do pensamento, ou para fazer a crítica, mudar o ponto de vista e desentocar os pensamentos, conforme Foucault:

A crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si. Fazer crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Nessas condições, a crítica – e a crítica radical – é absolutamente indispensável para qualquer transformação. (FOUCAULT, 2011, p. 356).

As saídas pela cidade, sejam elas virtuais ou reais tiveram como intenção pedagógica ampliar a capacidade de observação, abrir o espaço da aula para refletir sobre o lugar em que se vive e aprender por meio do ponto de vista de cada aluno, pois “ [...] a propriedade característica de uma escola democrática deve ser a estreita ligação da pedagogia com as experiências sociais de alunos e estudantes. Qualquer ruptura com a realidade vivida impossibilitaria conferir sentido às aprendizagens (Laval; Vergne , 2023 115). E os experimentos do LABDOC deslocaram as questões pedagógicas centradas no resgate da

história, na comemoração de datas civis e na preservação ambiental para as realidades urbanas vivenciadas pelos alunos.

Por fim, retomo Sennett (2018) que com as cinco formas, segundo esse autor, teríamos uma Cidade Aberta, mais propícia para a interação entre as pessoas, de forma a exercitar uma vida comum entre diferentes. Em uma Cidade Aberta,

O espaço público promove atividades síncronas. Ele privilegia a fronteira em detrimento da divisa, com o objetivo de tornar porosa as relações entre as partes da cidade. Marca a cidade de maneiras modestas, usando materiais simples e situando marcos arbitrariamente para chamar a atenção para lugares indiferentes. Usa formas-tipo em sua construção para criar uma versão urbana do tema e de variações da música. Por fim, por meio do planejamento de sementeira, os próprios temas - onde se situam, habitações, lojas ou parques - podem desenvolver-se independentemente da cidade, proporcionando uma imagem complexa do todo urbano. Um espaço físico aberto evitará os pecados da repetição e da forma estática; vai criar condições materiais para o aprofundamento e a solidificação da experiência da vida coletiva (SENNETT, 2018, p. 272).

Em suma, as formas abertas foram estudadas em laboratório para tentarmos questões envolvendo o espaço construído e os modos de vida da cidade de Charqueadas, pois a tese do referido autor é que um espaço físico aberto é marcado por cinco formas que permitem que os modos de vida se tornem mais coesos e interativos (Sennett, 2018). Contudo, foi uma grata surpresa perceber que, na verdade, as formas abertas foram utilizadas pelas professoras para preparar o cidadão para o diálogo com a cidade. Quando dizemos que precisamos conversar abertamente com alguém, significa que queremos ter uma conversa franca, e para que isso aconteça é preciso que haja igualdade de conhecimentos, ou ao menos formas de “tradução” e ou releituras para que as pessoas possam entender-se, compreender do que se trata a conversa e abrir-se a possibilidade de uma aprender com o outro.

Neste sentido, por meio de suas docências, as professoras fizeram o uso do conceito de Cidade Aberta para colocar o cidadão em pé de igualdade para uma Conversa Aberta com quem representa as forças que produzem o espaço. Biesta (2018, p. 29) defende que em uma formação “não se tenta apenas indicar o que há para fazer pelos professores, se estão comprometidos com a escola como um empreendimento educacional, mas também realçar algumas complexidades exclusivas do trabalho do professor”. Pois a escola “não deve ser vista apenas como tendo uma função para a sociedade, mas também como tendo um dever importante de resistir às demandas que a sociedade deseja que sejam atendidas” (Biesta, 2018, p. 29). Talvez, esse seja o desafio maior para os professores, pois sobre a escola recaem

muitas demandas, mas há que se preservar o espaço para o pensamento, para a sensibilidade para a fruição e o encontro com outras formas de ver e criar o mundo e as coisas do mundo.

REFERÊNCIAS



REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **A crise na educação**. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 221-247. 1ª edição (Between past and future): 1961.

AIEC. Associação Internacional das Cidades Educadoras, 2022. **Carta das cidades educadoras**. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/>. Acesso em: 15 de julho de 2022.

AGIER, Michel. 2011. **Antropologia da cidade**: lugares, situações, movimentos. São Paulo: Ed. Terceiro Nome.

ALEXANDRE, Christopher. **Uma linguagem de padrões**. Porto Alegre: Bookman, 2013.

ALVES, Caroline Daiane. **Método de ensino dialógico**: História da produção arquitetônica e da paisagem urbana em escolas técnicas estaduais. Dissertação do PPG em Arquitetura e Urbanismo da FAU da Universidade Estadual Paulista. Bauru, 2021.

ALVES, Ana Paola da Silva. **Paradoxos em torno da educação urbana**: relações entre cidadania e construção do espaço público na cidade de Belo Horizonte. Tese do PPG em Arquitetura e Urbanismo da UFMG, Belo Horizonte, 2021.

ALMEIDA, Rosângela Doin De . **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2010.

APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis: Vozes, 2017.

BARBOSA, Soluanny Hunhevicz. **Cidades que Educam**: desvelando o potencial de aprendizagem no espaço público. Dissertação do PPG em Planejamento Urbano da UFP. Curitiba, 2019.

BATISTA, Cristina Jardim. **Taxonomia de objetivos educacionais para a universalização do Desenho no ensino básico brasileiro**. Dissertação PPG em Design da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e medo na cidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. 94 p.

BECK, Ulrich. **A metamorfose do mundo**: novos conceitos para uma nova realidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

bell hooks. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021. 296 p.

BENEVOLO, Leonardo. **Diseño de la ciudad - 5**: El arte y la ciudad contemporánea. Barcelona: Gustavo Gili, 1981. 248 p.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: Ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2012. 271 p.

BENTLEY, Ian; ALCOCK, Alan; SMITH, Graham; MURRAIN, Paul; MCGLYNN, Sue. **Responsive Environments**. London: Architectural Press, 1985.

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

BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, jan - abr, 2018.

BIESTA, Gert. **A (Re)descoberta do ensino**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BIRNFELDT, Caroline; LOPES, Maura Corcini. Para quê aprender matemática? Constituição de cidadãos responsáveis pela resolução de problemas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. 32 (8). 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8051>

BOFF, Daiane Scopel. **O espectro teoria-prática e a produção de significados da docência em matemática**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

BORBA, Vinícius Silveira. Espaços Prisionais e a Cidade: uma abordagem sociológica acerca do complexo penitenciário de Charqueadas/RS. **Anais do III Conferência Nacional de Urbanismo do CAU/RJ**. 2012.

BORBA, Vinícius Silveira. **A influência de características morfológicas no desempenho e apropriação de espaços urbanos: estudo de caso de Charqueadas-RS**. Dissertação do PROPUR/UFRGS, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e bases da Educação**, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/LDB.htm.pdf>. Acesso em 1 de agosto de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Rede Brasileira de Cidades Educadoras**, 2022. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2011-pdf/9272-apresentacoes-rede-brasileira-cidades-educadoras-pdf/file>. Acesso em: 1 de agosto de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular, 2018**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 de agosto de 2022.

BRAZ, Zoleni Lamim. **Novas mídias no ensino de Arquitetura e Urbanismo: relação entre tecnologias, espaço e pedagogias**. Dissertação PPG em Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Viçosa, 2016.

BUENO, Cleusa Maria de Oliveira. Imagens da Imagem. Em FONSECA, Tânia Mara Galli; FRANCISCO, Deise Juliana. **Formas de se e habitar a contemporaneidade**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2000. p. 137-166.

CALIXTO, Patrícia Mendes; MARUJO, Helena Águeda . **Educação ambiental e psicologia positiva: interlocução estratégica para a promoção do bem-estar e da sustentabilidade na escola**. Curitiba: Appis, 2019. 91 p.

CALVINO, Ítalo. **As Cidades Invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. Porto Alegre. nº 37, v. 13, jan/abr de 2008. p. 45 a 56.

CREI, Centro de Referência em Educação Integral. **Cidades Educadoras**. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/glossario/>. Acesso em: 12 de agosto de 2023.

CASTELLS, Manuel. **A questão Urbana**. São Paulo: Editora Terra e Paz, 2020. 602 p.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013. 287 p.

COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. **Primaveras Compartilhadas: (re)significando a docência na relação com cidade, memórias e linguagens**. Tese do PPG em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix . **Mil Platôs**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2021. v. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix . **Mil Platôs**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2022. v. 3.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2023.

DI FELICE, Massimo. **Paisagens pós-urbanas: o fim da experiência urbana e as formas comunicativas do habitar**. São Paulo: Annablume, 2009.

DONATO, Sueli Pereira; SILVA, Marcio Tascheto da; SANTOS, Simone José Aparecida dos. **O direito à cidade que educa e os seus territórios nas práticas docentes: desafios à formação continuada de professores**. *Revista Intersaberes*. vol.16, nº 39. p. 1135 - 1153. 2021.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ENZWEILER, Deise. **Intencionalidade pedagógica: relações entre ensinar e aprender**. In: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (org.). **Inclusão e aprendizagem**. Curitiba: Appris, 2017

EISENMAN, Peter. **Post-functionalism**. New York: Princeton Architectural Press, 1976.

EVANGELISTA, Ariadne de Sousa. **“Eu gosto de brincar, isso me faz feliz”**: paisagens e vivências das crianças em Presidente Prudente. Tese do PPG em Educação da UNESP, 2020.

FABRÍCIO, Tércio Minto. **A cidade educadora e o enfoque CTS: articulações possíveis a partir dos professores de ciências em formação**. Dissertação do PPG em Educação da Universidade de São Carlos - UFSCar, 2016.

FABRIS, Elí T. H. **Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras: uma análise sobre a situação do professor iniciante**. Projeto de pesquisa (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **A produção de docências contemporâneas: a experiência coformativa entre professores e futuros professores em tempos de Covid-19**. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2021. [Projeto de Pesquisa] 2021.

FABRIS, Elí T. H.; SEBASTIANY, Eduarda. (Re)invenção da escola e profissão docente: desafios contemporâneos para uma Escola da Travessia. In: PEREIRA, Antônio Serafim (org.). **Educação no contexto que se move**: saberes, experiências e reflexões. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/_files/ugd/6f8845_b8fbcfdad9944a5c94f2dd962524ba06.pdf. Acesso em 11 abril. 2023.

FABRIS, Elí. **Form(ação) de professores**: pesquisa (de)formação, artesanaria e criação em um laboratório de docências. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

FAURE, Edgar. **Aprender a ser**. Madrid. Alianza, 1973.

FERREIRA, Agnes Leite Thompson Dantas. **O novo paradigma do saber e os dispositivos urbanos para uma cidade educadora**. Dissertação do PPG em Arquitetura e Urbanismo da UFES, 2016).

FIRME, Ruth do Nascimento; AMARAL, Edenia Maria Ribeiro do. **Analisando a implementação de uma abordagem CTS na sala de aula de química**. Ciência e Educação, v. 17, nº2, p. 383 - 399, 2011.

FORTUNA, Carlos. **Cidades e Urbanidades**: urbanidades invisíveis. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2020.

FOUCAULT, Michel. **Espaço, Conhecimento e Poder**. Paul Rabinow, Foucault Reader. Nova York: Pantheon Books, 1984. pp. 239-256.

FOUCAULT, Michel. **The Others Spaces**. Diacritics, nº 16, p. 22 - 27 (traduzido do francês por Jay Miskowiec, 1986.

FOUCAULT, Michel. É importante pensar? In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos** – Vol. VI. Tradução de Ana Lúcia Paranhos Pessoa. 1ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011, 389.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

FRAGA, Dina Lúcia. **A criança e a cidade**: diálogos entre Educação Infantil, cidade e patrimônio cultural. Dissertação do PPG em Ensino de Humanidades do IFES - Campus Vitória. 2018.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A Editora. 1995.

FRANZIN, Alessandra Loss. **Marcovaldo e os doze passeios em Vitória**: construindo aprendizados à várias mãos sobre educação e cidade. Dissertação do PPG em Ensino de Humanidades do IFES - Campus Vitória, 2020.

FRÚGOLI Jr, Heitor. A cidade no diálogo entre as disciplinas. FORTUNA, Carlos ; LEITE , Rogério Proença (ORGS.) . **Plural de cidade**: novos léxicos urbanos. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009.

GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo R. **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

GATTI, Bernardete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. Impactos da pandemia. **Estudos Avançados**. 34 (100). Sep-Dec 2020. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>

GEHL, Jan. **Cidades para pessoas**. São Paulo: Perspectiva, 2013. 262 p.

GEHL, Jan; SVARRE, Birgitte. A vida na cidade: como estudar. São Paulo: Perspectiva, 2018.

GOITIA, Fernando Chueca. **Breve historia del urbanismo**. Madrid: Alianza Editorial, 1968. 243 p.

GOYA, Julia Yuri Landim. **A importância dos espaços colaborativos universitários para a formação do designer**. Dissertação do PPG em Design da UNESP - Campus Bauru, 2019.

GRINBERG, Silvia. Cartografias do cotidiano: um estudo da série bairro/escola/sujeitos em contextos de pobreza urbana. **Psicoperspectivas**. 19(3). 2020. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2079>

GROHE, Sandra lilian Silveira. **Cidades Sustentáveis: princípios orientadores de educação para a sustentabilidade em contextos urbanos**. Tese do PPGEdu da Unisinos, 2021.

HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014. [Cap. 2 – p. 53-86]

HALL, P. **Cities of tomorrow: an intellectual history of urban planning and design in the twentieth century**. 3rd ed. Oxford, UK?; Malden, MA: Blackwell Publishers, 2002

HAMILTON, Duda. **Usina Termelétrica Charqueadas**. Charqueadas: Offício, 2012. 128 p.

HANNERZ, Ulf. **Explorando a cidade: em busca de uma antropologia urbana**. Editora Vozes, 1980.

HARVEY, David. **Cidades Rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014. 293 p.

HARDT, Michel; NEGRI, Antonio. **Bem-estar comum**. Rio de Janeiro: Record, 2016.

HOWARD, Ebenezer. **Garden Cities of To-morrow**. Great Britain: Faber, 1970. 168 p. v. 1.

IBGE, Cidades. **Panorama dos municípios**. Disponível em: [IBGE | Cidades@ | Rio Grande do Sul | Charqueadas | Panorama](#). Acesso em: 10 de março de 2022.

IBGE, Cidades. **Panorama dos municípios**. Disponível em: [IBGE | Cidades@ | Rio Grande do Sul | Charqueadas | Panorama](#). Acesso em: 10 de março de 2023.

JACOBS, Jane. **Morte e vida de grandes cidades**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. 510 p.

JÁCOME, Maria de Fátima Tôrres. **Integração e Interdisciplinaridade no processo ensino/aprendizagem de projeto: o curso de arquitetura e urbanismo da Universidade Potiguar de Mossoró/RN**. Dissertação do PPG em Arquitetura e Urbanismo da UFRN, 2016.

JUNIOR, Durval; VEIGA-NETO, Alfredo; FILHO, Alípio. *cartografias de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica,, 2011.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. **Cartografar é traçar um plano comum**. *Fractal: Revista de Psicologia* [online]. 2013, v. 25, n. 2, pp. 263-280.

KLEIN, Naomi. A visão ampla de Naomi Klein. **Instituto Humanitas Unisinos**, 2021. Disponível em: www.ihu.unisinos.br/categorias/607986-a-visao-ampla-de-naomi-klein. Acesso em maio de 2022.

KOWALTOWISKI, Doris C.c. K. . **O processo de projeto em arquitetura**: da teoria à tecnologia. São Paulo: Oficina de Textos.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das letras, 2022.

LA ROCCA, Fabio. **A cidade em todas as suas formas**. Porto Alegre: Sulina, 2018.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. São Paulo: Autêntica, 2018. 523 p.

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. **Educação democrática**: a revolução escolar iminente. Petrópolis/RJ: Vozes, 2023.

LAVERDE, Albenise. **Os espaços experimentais das escolas públicas de arquitetura do Brasil**: Realidade ou Utopia. Tese de Doutorado do PPG da FAUUSP, 2017.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Nebli, 2016.

LIMA, João Victor de Souza. **Sala de aula invertida no ensino de arquitetura bioclimática em projeto**. Dissertação do PPG em Arquitetura e Urbanismo da UNESP - Campus Bauru, 2019.

LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. Lisboa: Edições 70, 2009. 198 p.

MARANDOLA JR, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Lívia de. *Qual o espaço do Lugar: geografia, epistemologia, fenomenologia*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MARICATO, Ermínia. *A cidade do pensamento único: desmanchando consensos*. Petrópolis: Editora Vozes, 2023.

MARSHALL, Thomas; BOTTOMORE, Tom. **Cidadania e classe social**. São Paulo UNESP, 2023.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Ofício de cartógrafo**: travessias latino-americanas da comunicação na cultura. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019.

MEDEIROS, Caroline de Cerqueira. **O diálogo no ensino do design: um olhar às dinâmicas da prática educativa na PUC-Goiás**. Dissertação do Programa de pós-graduação em Design da UNB, 2020.

MENEZES, Janaína. **Nos rastros de algoritmos pela cidade: cartografia do desenvolvimento do pensamento computacional na perspectiva da Educação OnLIFE**. Tese de doutorado do PPGEDu da Unisinos, 2022.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.

MONTANER, Josep Maria; MUXÍ, Zaida. **Política e arquitetura: por um urbanismo do comum e ecofeminista**. São Paulo: Olhares, 2021. 352 p.

NYGAARD, Paul Dieter. **Espaço da cidade: segurança urbana e participação popular**. Porto Alegre: Livraria do Arquiteto, 2010. 192 p.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Comissão Internacional para o Futuro da Educação Unesco, 2022.

PAESE, Celma; PERSEU, Gianluca; MARIANO, Gabriela. Construir o sul, habitar o norte. **Revista Pixo**. Vol.11 Out. 2022. p. 402 - 419.

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André do. A cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PLATÃO. **A república**. São Paulo: Lafonte, 2017. 365 p.

PEREC, Georges. **Species of Spaces and Other Pieces**. Londres: Penguin Books, 2023.

PEREIRA, Zuzy dos Reis. **Os Conteúdos escolares sobre a cidade e o urbano: Desafios das práticas do professor de geografia à construção da cidadania**. PPG em Geografia da Universidade Federal de Goiás, 2019.

PINHEIRO, Rafael Lemieszek. **Por uma cidade aberta: aproximando conhecimento e ação no espaço urbano**. Dissertação do PPG em Arquitetura e Urbanismo da UFMG, 2016.

PIRES, Saldino Antônio. **Charqueadas: sua origem, sua história, sua gente**. Charqueadas: Folha Mineira, 1986. 156 p.

PINTO, Patrícia Guimarães. **Educação na cidade: o processo de modernização da cidade de Vitória em debate na formação de professores**. Dissertação do PPG em Ensino de Humanidades do IFES - Campus Vitória. 2018.

PMC, Prefeitura de Charqueadas/RS. **História de Charqueadas**, 2023. Disponível em: <https://www.charqueadas.rs.gov.br/artigo/32290/a-cidade> Acesso em: 25 de fevereiro de 2023.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019).

REVEL, Judith. **Dicionário: Foucault.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. 202 p.

RIBEIRO, Saulo Eduardo. **A Cidade como rede conectiva de Educação Cidadã.** Dissertação do PPGEd - Unisinos, 2020.

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade.** São Paulo: Brasiliense, 2009.

ROLNIK, Raquel. Emergência habitacional, propõe Raquel Rolnik. **Outras palavras/Ponte Jornalismo**, entrevista, 1º de abril, 2020.

ROMCY, Neliza Maria e Silva. **Abordagem paramétrica e ensino de projeto: Proposição de diretrizes metodológicas, considerando estratégias curriculares e o atelier de projeto.** Tese do PPG em Arquitetura e Urbanismo da UFRN. 2017.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço.** Técnica e Tempo. Razão e Emoção. São Paulo: EdUSP, 1996.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia.** São Paulo: EdUSP, 2014.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão.** São Paulo: EdUSP, 2024.

SARMENTO, M. J. **Infância e cidade: restrições e possibilidades.** Revista Educação. Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 232-240, maio/ago. 2018.

SASSEN, Saskia. **Expulsões: brutalidade e complexidade na economia global.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

SCARPATTI, Magda. **Vila Piratini: a história de um bairro jardim.** Charqueadas: AMVP, 2008.

SCARPATTI, Magda. **Vila Piratini: um jardim de histórias, do projeto à realidade.** Charqueadas: AMVP, 2013.

SENNETT, Richard. **O Artífice.** Rio de Janeiro: Record, 2013.

SENNETT, Richard. **Juntos.** Rio de Janeiro: Record, 2020.

SENNETT, Richard. **Construir e Habitar: ética para uma cidade aberta.** Rio de Janeiro: Record, 2018.

SERRES, Michel. **Tempo de crise.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

SILVA [ORG.], Rodrigo Manoel Dias Da. **Pedagogicidades: Educação, culturas e territórios urbanos.** São Carlos: Pedro & João, 2023.

SIMCH, Francisco Rodolpho. **Noções elementares de mineralogia e geologia.** Obra adaptada aos cursos secundários do Brasil. Porto Alegre: Barcellos, Bertaso e Cia, 1961.

SIMONINI, Eduardo. **Linhas, tramas, cartografias e dobras: uma outra geografia nos cotidianos das pesquisas.** In: GUEDES, Adrienne Ogêda; RIBEIRO, Tiago (Orgs.). Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019, p. 73-92.

- SLOTTERDIJK, Peter. **Esferas I: bolhas**. São Paulo: Editora Liberdade, 2019.
- SOJA, Edward W. **Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- SPOSITO, Maria Beltrão. **A produção do espaço urbano**. São Paulo: Contexto, 2020.
- SSPS, Secretaria de Sistema Penal e Socioeducativo. Disponível em: policiapenal.rs.gov.br
Acesso em: Agosto de 2023.
- TOURAINÉ, Alain. **Igualdade e diversidade: o sujeito democrático**. São Paulo: EDUSC, 1998.
- TSCHUMI, Bernard. **Event-Cities**. Cambridge: MIT Press, 1994.
- UNESCO, Cátedra UNESCO e redes UNITWIN: programa de cooperação universitária da UNESCO. Disponível em: www.unesco.org/in/unitwin Acesso em: Fevereiro de 2023
- VASCONCELOS, Pedro de Almeida. **A cidade, o urbano, o lugar**. Revista GEOUSP, N°6, P. 11-15, 2015.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **A Ordem das Disciplinas**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1996.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e Educação**. Revista Brasileira de Educação. Porto Alegre. nº 23, Maio a Agosto de 2003. p. 05 a 24.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Algumas raízes da Pedagogia moderna**. In: ZORZO, Cacilda; SILVA, Lauraci D. & POLENZ, Tamara (org.). Pedagogia em conexão. Canoas: Editora da ULBRA, 2004. p. 65-83. ISBN: 85-7528-104-6.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- VILLAR, M. B. C. **A cidade educadora: nova perspectiva de organização e intervenção municipal**. Lisboa: Piaget, 2001.
- VEIT, Benedito. **Diário de Charqueadas 2011**. São Jerônimo: Arte Gráfica, 2011. 93 p.
- TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEL, 1997.
- WACQUANT, Loic. **Os condenados da cidade: estudos sobre marginalidade avançada**. Rio de Janeiro: Revan, 2001.
- ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2009. 124 p.

DOCUMENTO	INSTITUIÇÃO	ANO	PPG	TITULO	AUTOR	OBJETIVO	METODOLOGIA	APORTES TEÓRICOS	CONTRIBUIÇÕES	GRUPO TEMÁTICO
-----------	-------------	-----	-----	--------	-------	----------	-------------	------------------	---------------	----------------

APÊNDICE A - COMPILAÇÃO DE DADOS DE REVISÃO DE LITERATURA COM AS PESQUISAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

Descritor: "ENSINO CIDADE" / "ESCOLA CIDADE" / "EDUCAÇÃO PARA A , COM A, NA CIDADE".

Área de conhecimento: Educação

DOCUMENTO	INSTITUIÇÃO	ANO	PPG	TITULO	AUTOR	OBJETIVO	METODOLOGIA	APORTES TEÓRICOS	CONTRIBUIÇÕES	GRUPO TEMÁTICO
-----------	-------------	-----	-----	--------	-------	----------	-------------	------------------	---------------	----------------

Dissertação	Universidade Federal de Goiás	2016	Programa de Pós-graduação e Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais.	Os Conteúdos escolares sobre a cidade e o urbano: Desafios das práticas do professor de geografia à construção da cidadania.	Zuzy dos Reis Pereira.	Analisar e compreender as possibilidades do ensino dos conteúdos de cidade e urbano nas aulas de Geografia nos anos finais do ensino fundamental para a formação da cidadania. Investigar as práticas de ensino utilizadas para ensinar o urbano e a cidade.	Pesquisa participante com interação entre o pesquisador, o professor e a turma observada.	Vygotsky, Lefebvre, Lbâneo, outros. Discute a falta de procedimentos metodológicos que se aproximem da realidade vivenciada pelos alunos na cidade. Conforme Moreira (2009) o objeto de estudo da Geografia é a compreensão do espaço produzido pela sociedade, resultante do seu movimento e das suas contradições espaciais.	A articulação entre sociedade e espaço foi verificada; Os conteúdos de cidade estão articulados à cidadania e por meio do ensino da Geografia que o aluno é levado a refletir sobre estas questões. Direito à vida urbana (Lefebvre, 2001, p. 116-117). Importancia de uma leitura contextualizada que leve em conta as contradições da vida urbana. Leitura e coleta de dados através de desenho de observação e mapas mentais (interferências, alterações sofridas ao longo do tempo, diferenças sociais). Como aperfeiçoar as práticas que levem o aluno a ser sujeito ativo no processo de formação cidadã?	REFLEXÕES SOBRE O ESPAÇO DA CIDADE E A RELAÇÃO COM OS CONTEÚDOS ESCOLARES.
-------------	-------------------------------	------	--	--	------------------------	--	---	--	---	--

Dissertação	Instituto Federal do Espírito Santo	2020	Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades.	MARCOVALDO E OS DOZE PASSEIOS EM VITÓRIA: CONSTRUINDO APRENDIZADOS À VÁRIAS MÃOS SOBRE EDUCAÇÃO NA CIDADE.	ALEXSANDRA LOSS FRANZIN	Buscar formas de refletir sobre a cidade através da literatura. Promover um reconhecimento da cidade de Vitória-ES, com o olhar sensível por meio da obra "Marcovaldo e os doze passeios", no sentido de afirmar a potência da imaginação literária no estímulo de percepções sobre a realidade social e cultural urbana.	Pesquisa colaborativa: Ela, de acordo com Ibiapina (2008), aproxima duas dimensões, a saber: a produção de saberes e a formação de professores. Destaco três elementos considerados essenciais para a condução de pesquisas nesse porte: "o primeiro deles é de co-produção de conhecimentos, o segundo é o do uso dessa prática de investigação como estratégia de formação de desenvolvimento profissional, e o terceiro e último é o de mudança das práticas educativas, via mediação do pesquisador" (IBIAPINA, 2008, p. 113).	"Vivemos num lugar do espaço!" O espaço traz um sentido de liberdade, de abertura, já o lugar, um pormenor, um aconchego. o espaço geográfico como sendo "a natureza modificada pelo homem através do seu trabalho" (SANTOS, 2004, p. 150). Então, passa a fazer sentido o pensamento em que "a concepção de uma natureza natural, onde o homem não existisse ou não fora o seu centro, cede lugar à ideia de uma construção permanente da natureza artificial ou social, sinônimo de espaço humano" (SANTOS, 2004, p. 150). a resposta dos sentidos aos estímulos externos, como a atividade proposital, na qual certos fenômenos são claramente registrados, enquanto outros retrocedem para a sombra ou são bloqueados" (TUAN, 1980, p. 04).	As conexões entre o que é estudado nas distintas matérias para a aplicação na vida ficam sob a responsabilidade de ser realizadas pelo próprio sujeito, de forma individual. O conteúdo da cidade na borda do eixo principal da organização curricular da escola. Site do GEPECH - educação na cidade e humanidades. A segunda, de que consigamos construir possibilidades de olhar para a cidade, esse habitat da maior parte da população mundial atualmente, de forma diferenciada, que lhe confirma mais humanidade e a compreenda como o local no qual podemos permitir usufruir da felicidade. . A perspectiva oferecida pelo curso educação na cidade: percepção, contradições e sensibilidade na cidade de Vitória, favoreceu em que as expectativas iniciais dos professores em formação em relação ao curso fossem superadas. Muitas trocas foram realizadas e a participação e envolvimento dos professores, ao buscar novas perspectivas individuais e coletivas, expandiram-se e podemos até encontrar em suas redes sociais esse compartilhamento de ideias. Surgiram, então, novos olhares para a cidade, a partir de pontos ainda não despertados que estavam adormecidos em cada um. Com o feedback dos professores, ao fazerem uma releitura dos espaços da cidade como educativos, ao refletir na possibilidade de uma consciência de transformação da realidade social e cultural de indivíduos pela formação humana, é possível pensar que o objetivo geral desta pesquisa foi alcançado.	REFLEXÕES SOBRE O ESPAÇO DA CIDADE E A RELAÇÃO COM OS CONTEÚDOS ESCOLARES.
-------------	-------------------------------------	------	---	--	-------------------------	---	--	---	--	--

DOCUMENTO	INSTITUIÇÃO	ANO	PPG	TITULO	AUTOR	OBJETIVO	METODOLOGIA	APORTES TEÓRICOS	CONTRIBUIÇÕES	GRUPO TEMÁTICO
Tese	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP	2020	Programa de PósGraduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia,	"EU GOSTO DE BRINCAR, ISSO ME FAZ FELIZ!" PAISAGENS E VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS EM PRESIDENTE PRUDENTE (SP)	ARIADNE DE SOUSA EVANGELISTA	Compreender as vivências das crianças, na cidade de Presidente Prudente (SP), com base nos tempos e dos espaços mais utilizados e das interações estabelecidas, identificando as paisagens da infância na cidade, do ponto de vistas das crianças. problematiza-se: como são as rotinas das crianças, na cidade? Quais os espaços da cidade que frequentam? Quais os locais de que mais gostam? De quais locais não gostam? Como se locomovem? Quais os seus desejos em relação à cidade? Brincam?	A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, numa abordagem qualitativa. O campo de investigação foi a cidade de Presidente Prudente (SP).	Ao longo do desenvolvimento humano, surgem novas demandas e contextos cada vez mais complexos, os quais exigem o contato e a exploração de recursos do ambiente físico e social, desde a infância até a fase adulta (CRUZ, 2011; GÜNTHER, 2003; NETO; MALHO, 2004). Quando há eventos que impedem a mobilidade, como as restrições a nível pessoal ou ambiental, podem ocorrer interferências que afetam o percurso do desenvolvimento (GÜNTHER, 2003). (SABBAG; KUHNEN; VIEIRA, 2015, p. 434). Santos (1988), um dos mais renomados geógrafos brasileiros da perspectiva da Geografia Crítica, define paisagem desta forma: "Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc." (SANTOS, 1988, p. 21).	Os resultados apontaram que as crianças vivenciam situações de restrição da cidadania: institucionalização e domesticação, insularização, dualização e fragmentação, restrição da autonomia e da mobilidade, conforme Sarmento (2018). A ludicidade e a interatividade são valorizadas pelas crianças e, independentemente do espaço de vivência, elas preferem a interação com os pares. As vivências das crianças são afetadas pela classe socioeconômica, a rotina dos responsáveis, bem como o conhecimento e a cultura dos mesmos. Defendemos que as crianças precisam de mais tempo e espaços para o brincar livre e fora de casa o que requer uma mudança cultural que priorize o brincar nos espaços públicos e a interatividade. Faz-se necessário ressignificar a cidade, ouvir as demandas das crianças e investir em espaços de brincar acolhedores, seguros, arborizados, iluminados e que favoreçam a imaginação e a criatividade.	REFLEXÕES SOBRE O ESPAÇO DA CIDADE E A RELAÇÃO COM OS CONTEÚDOS ESCOLARES.

DOCUMENTO	INSTITUIÇÃO	ANO	PPG	TITULO	AUTOR	OBJETIVO	METODOLOGIA	APORTES TEÓRICOS	CONTRIBUIÇÕES	GRUPO TEMÁTICO
Dissertação	Instituto Federal do Espírito Santo, campus Vitória	2018	Programa de PósGraduação em Ensino de Humanidades	A CRIANÇA E A CIDADE: DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL, CIDADE E PATRIMÔNIO CULTURAL	Dina Lúcia Fraga	Compreender relações entre a escola e a cidade de Vitória, no entorno do CMEI "Rubem Braga", as quais possam contribuir com o conhecimento na Educação Infantil e com a valorização do patrimônio cultural existente, de modo a propor material educativo a ser compartilhado em formação de professores.		Para Freire (1992), não basta reconhecer que a cidade é educativa. É preciso entender que ela se faz educativa [...] pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar de que todos nós, mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época. A Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, mas pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a Cidade. Mas não podemos esquecer de que o que somos guarda algo que foi e que nos chega pela continuidade histórica de que não podemos escapar, mas sobre que podemos trabalhar, e pelas marcas culturais que herdamos (FREIRE, 1992, p.3).	Dessa forma, compreendem-se os tempos e espaços da cidade como potencialmente educativos, estabelecendo diálogos e convivências e percebendo o valor da interação entre eles. Habitualmente, quando se proporciona saídas escolares; estas, em sua maioria, são programadas como uma opção de lazer para as crianças.	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A RELAÇÃO COM A CIDADE

DOCUMENTO	INSTITUIÇÃO	ANO	PPG	TITULO	AUTOR	OBJETIVO	METODOLOGIA	APORTES TEÓRICOS	CONTRIBUIÇÕES	GRUPO TEMÁTICO
Tese	Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação.	2016	PPG em Educação - área de concentração em educação, conhecimento, linguagem e arte.	Primaveras Compartilhadas: (re)significando a docência na relação com cidade, memórias e linguagens.	Nara Rúbia de Carvalho Cunha.	Contribuir com as discussões sobre formação docente trazendo para o debate a articulação entre experiências vividas (no tempo, no espaço e nas relações sociais) e produção coletiva e dialógica do conhecimento, tendo professores como sujeitos da pesquisa.			A pesquisa-ação Primaveras Compartilhadas ousou ser um processo formativo que resistia ao apagamento de experiências vividas que abarcavam diferentes saberes, atravessados por diversas sensibilidades que nos constituem humanos, no tempo, no espaço e nas relações. Voltamos, segundo palavras de uma das professoras, empoderados, simplesmente porque mais sujeitos e menos objetos. O trabalho com cidade, memórias e linguagens favoreceu uma visão mais ampliada de nós mesmos e do outro. Acredito que posso falar de formação docente, a partir do Primaveras Compartilhadas, como uma relação humana extremamente delicada e transformadora. Sinto-me segura para defender o trabalho formativo tendo a cidade como medium de reflexão, como linguagem que não deve ser tomada em sua superfície, mas algo que se abre ao encontro com o semelhante. Vejo que a cidade nos atravessa, nos compõe, nos marca, nos habita, mobiliza nossos sentidos e sensibilidades. Como a rememoração permite que nos reconheçamos na relação com o outro, defendo o trabalho de partilha de memórias e de narrativas de cada um, tecidas no entrelaçamento de temporalidades, como forma de resistência ao esfacelamento do social, à negação de nós mesmos e aos distanciamentos que sofremos e acabamos reforçando cotidianamente. E, por esse motivo, defendo uma linguagem mais aberta, mais alegórica, que permita a entrada do outro para que os sentidos sejam colocados em curso, assim como qualquer experiência só pode ser vivida se estiver em curso, incorporando outros elementos, despidendo-se de si mesmo e se refazendo com e nas experiências do outro, para o outro.	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A RELAÇÃO COM A CIDADE
Dissertação	Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Vitória	2018	Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades.	EDUCAÇÃO NA CIDADE: O PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO DA CIDADE DE VITÓRIA EM DEBATE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Patrícia Guimarães Pinto	Tem por objetivo geral compreender o processo de modernização da cidade de Vitória para propor a elaboração de material educativo que proporcione reflexão e práticas educativas sobre a história urbana a ser compartilhado e validado por meio de formação de professores;	A metodologia a ser utilizada na confecção do material educativo será a pesquisa de fontes documentais, arquivos, documentos oficiais, investigação in loco, literatura, entre outros. A metodologia aplicada no curso de formação de professores será a pesquisa intervenção com ações colaborativas.	Aqui tivemos como alicerces autores como Henri Lefebvre e David Harvey, sujeitos que nos apresentaram a cidade como produção capital que serve aos interesses de uma classe dominante e não ao cidadão. Segundo Lefebvre (2001) os espaços urbanos estão permeados pelo interesse do capital que remodela o espaço e o reorganiza de acordo com seus interesses dominando não somente as estruturas, mas o próprio tempo. Conceitos como urbanização, habitar e habitat, e produção do espaço passaram a fazer parte de nosso vocabulário no desenvolver do estudo.	Certos da importância da cidade no processo de aprendizagem desde a antiguidade como já explanamos acima, analisaremos o conceito de cidade educadora e suas implicações. O conceito "cidade educadora" surge com a obra de Edgar Faure, Aprender a ser28, publicada pela Unesco em 1972, e se consolida no início da década de 1990, em Barcelona (Espanha), onde ocorreu o Primeiro Congresso Internacional das cidades educadoras. Este Congresso teve como resultado uma série de princípios básicos que uma cidade deveria objetivar para integrar o quadro das chamadas cidades educadoras, tornando-se membros da Aice. Importante salientar que os projetos realizados pelas cidades educadoras devem convergir em propostas de valorização do cidadão como parte da cidade promovendo o equilíbrio entre identidade e diversidade fazendo com que os mesmos se reconheçam e possam participar da cidade em que habitam. Começaremos essa seção chamando a atenção para o conceito de direito à cidade extraído de Lefebvre (2001) que o define como sendo o processo de inclusão de toda a sociedade aos benefícios gerados pela vida urbana.	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A RELAÇÃO COM A CIDADE

DOCUMENTO	INSTITUIÇÃO	ANO	PPG	TITULO	AUTOR	OBJETIVO	METODOLOGIA	APORTES TEÓRICOS	CONTRIBUIÇÕES	GRUPO TEMÁTICO
Tese	Unisinos	2020	PPGEdu	A Cidade como rede conectiva de Educação Cidadã.	Saulo Eduardo Ribeiro	Buscar uma atualização do conceito de cidadania, através de apresentação de uma concepção de cidade como rede conectiva transgeográfica de educação cidadã.	.	cidadania - cidades inteligentes - educação cívica ou cidadã. Interações digitais (Di Felice, 2016)	Apresenta-se uma proposta de educação cidadã por meio da articulação entre ciberespaço e territorialidade, que promova a educação cidadã e o desenvolvimento de cidades mais inteligentes, humanas, sustentáveis, criativas, educadoras e inclusivas. Aprender valores através do exercício, do fazer e da experimentação nos espaços da cidade, estando as cidades inteligentes relacionadas e baseadas em uma sociedade do conhecimento, traça-se uma nova linha, limite ou fronteira de inclusão e exclusão: entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem, entre aqueles que tiveram acesso a uma educação que os preparou para esse novo contexto e aqueles que foram educados para uma cidadania limitada àquilo que acontece em seu entorno imediato. Uma cidadania baseada na ideia de limite territorial físico-geográfico em contraposição a um tipo de cidadania transgeográfica, que atravessa e é atravessada por diversos tipos de território. O currículo é uma forma de ocupação territorial dos saberes, dando sentido às culturas e contextos dos atores envolvidos em práticas educacionais híbridas, nem só digitais, nem só analógicas, mas uma mistura desses dois polos. O termo híbrido foi criado pelo arquiteto Peter Anders, para designar um meio híbrido onde se desenvolvem as práticas sociais relacionadas à cibercultura.	CONCEITO DE CIDADANIA E CIDADES INTELIGENTES
.
				Tese						

APÊNDICE B - COMPILAÇÃO DE DADOS DE REVISÃO DE LITERATURA COM AS PESQUISAS NA ÁREA DA ARQUITETURA E URBANISMO

Descrição: "METODOLOGIA(S) DE ENSINO" / "MÉTODO(S) DE ENSINO" / "PEDAGOGIA".										
DOCUMENTO	INSTITUIÇÃO	ANO	PPG	TÍTULO	AUTOR	OBJETIVO	METODOLOGIA	APORTES TEÓRICOS	CONTRIBUIÇÕES	GRUPO DE SENTIDO
Dissertação	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Bauru,	2021	Programa de Pós Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação	Método de ensino dialógico: História Da Produção Arquitetônica e da Paisagem Urbana Em Escolas Técnicas Estaduais.	Caroline Daiane Alves	A pesquisa propôs e testou um método de ensino dialógico para a disciplina de História da Produção Arquitetônica e da Paisagem Urbana em Escolas Técnicas.	Testes de medição de conhecimento antes e depois da aplicação do método dialógico. Estudos da cidade por meio de observações e levantamento de conhecimento prévio.	Fundamentação teórica e filosófica de Bakhtin, Munkašić, com abordagens sobre o aprendizado e ensino com Freire (universo vocabular dos alunos e aluno dialogada) e Piaget (estrutura do desenvolvimento da aprendizagem: assimilação e equilíbrio).	Verificou-se um aumento no repertório dos alunos no que diz respeito à Produção Arquitetônica e Paisagem Urbana e um maior interesse dos discentes na participação das aulas ao trazer seu conhecimento prévio. Observou-se um aumento de menções satisfatórias em uma média de 38,8% para a Produção Arquitetônica e 48,5% para a Paisagem Urbana. Sendo assim, os resultados demonstram que o método de ensino dialógico proposto e aplicado é uma alternativa eficaz para o ensinamento da disciplina de História da Produção Arquitetônica e Paisagem Urbana.	Teorias pedagógicas aplicadas ao ensino da Arquitetura.
Dissertação	Univrsidade de Brasília	2020	Programa de pós-graduação em Design	O DIÁLOGO NO ENSINO DE DESIGN: um olhar às dinâmicas da prática educativa na PUC-Goiás	Caroline de Cerqueira Medeiros	Discutir o contexto do ensino de design, analisando elementos teóricos, didáticos e institucionais, observando como esses elementos se conectam ao cenário dinâmico e complexo onde o design está integrado. Identificar e examinar os aspectos que propiciam uma prática educativa estratégica e dialógica	Análise documental, observação das aulas, agente ativo no processo de produção de dados (observação participante), entrevistas semiestruturadas,	A complexidade de Mirin, a dialógica de Paulo Freire. Histórico do ensino do design.	A aproximação com Paulo Freire tornou o ensino do design mais centrado nos dilemas sociais, voltado para a comunidade, e menos nas capacidades tecnológicas. Exigiu a convivência com pessoas diversas, dialógica, problematização da realidade com a totalidade, afeto e mudança de si mesmo.	Teorias pedagógicas aplicadas ao ensino da Arquitetura.
Tese	Universidade Federal de Minas Gerais	2021	Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo.	PARADOXOS EM TORNO DA EDUCAÇÃO URBANA: relações entre cidadania e construção do espaço público na cidade de Belo Horizonte	Ana Paola da Silva Alves	Discutir o caráter pedagógico de experiências espaciais em espaços públicos na cidade de Belo Horizonte, a partir da compreensão de que essas práticas coletivas reconfiguram não apenas os espaços públicos, mas também as subjetividades envolvidas nessas ações.	Análise espacial de bairro nobre e favela; e etnografia com relato da vivência da autora.	Artendt, Harvey, Lefebvre, Sennett (2014), Freire, Milton Santos, Certeau,	Ações dos sujeitos nos espaços públicos, com protagonismo para a tomada de decisões, podem ser vistas como ações políticas que ampliam a cidadania.	Reflexões sobre o estudo no espaço da cidade.
Tese	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo	2017	Programa de Pós Graduação em Arquitetura e Urbanismo - Tecnologia da Arquitetura	Os espaços experimentais das escolas públicas de arquitetura do Brasil: realidade ou utopia?	Albenise Laverde	Compreender o processo de configuração dos espaços da área técnico-constructiva implantados nas escolas públicas de arquitetura.	Pesquisas documentais e por meio de visitas técnicas realizadas em 21 escolas públicas de arquitetura localizadas em diferentes regiões do país, com entrevistas direcionadas aos principais atores que atualmente estão à frente da área da Tecnologia da Construção.	Teorização da experimentação como uma prática pedagógica. Caracterização de espaços experimentais e atividades acadêmicas.	Os desafios enfrentados no ensino da Tecnologia da Construção, que não se resumem ao arranjo físico laboratorial, mas a uma dimensão mais ampla, abrangendo aspectos político-educacionais, estruturais e sócio-econômicos e também, questões de fundo, como as relações interpessoais e burocráticas. Relato de Gropius sobre os processos de ensino da Bauhaus envolvendo processo criativo e artesanaria. Foco nas constituições do espaço de ensino por meio da artesanaria e prática.	Análise dos espaços de ensino e suas contribuições.

APÊNDICE B - COMPILAÇÃO DE DADOS DE REVISÃO DE LITERATURA COM AS PESQUISAS NA ÁREA DA ARQUITETURA E URBANISMO

Descritor: "METODOLOGIA(S) DE ENSINO" / "MÉTODO(S) DE ENSINO" / "PEDAGOGIA".

DOCUMENTO	INSTITUIÇÃO	ANO	PPG	TÍTULO	AUTOR	OBJETIVO	METODOLOGIA	APORTES TEÓRICOS	CONTRIBUIÇÕES	GRUPO DE SENTIDO
Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2017	Programa de Pós-graduação em Design	O FATOR INTERACIONAL NO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PRODUTO: contribuição metodológica de Bornancini e Petzold	Maria do Carmo Gonçalves Curtis	Estudo do conhecimento tácito na busca da excelência projetual e no ensino do design.	Abordagens de pesquisa qualitativa por meio da coleta e análise de dados.	As referências teóricas apoiam-se nas áreas humanas e sociais, filosofia da ciência, psicologia, pedagogia, história e ensino do design no Brasil, história e economia no Rio Grande do Sul, interdisciplinaridade, metodologias de projeto, design centrado no usuário e design participativo.	No ensino em design, a prática de Bornancini e Petzold aponta que além do conhecimento técnico-científico (fator tecnológico), a integração interpessoal (fator interacional) é fundamental para o êxito do desenvolvimento de projeto de produto.	Metodologias de ensino que emergem do ensino do Design e da Arquitetura.
Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2017	Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo.	ABORDAGEM PARAMÉTRICA E ENSINO DE PROJETO: Proposição de diretrizes metodológicas, considerando estratégias curriculares e o atelier de projeto.	Neliza maria e Silva Romcy	Compreender as especificidades do processo paramétrico de projeto, com o auxílio do pensamento sistêmico, e propor novas diretrizes metodológicas para a aplicação de suas ferramentas e processos no ensino de projeto, em cursos de arquitetura e design, considerando disciplinas e estruturas curriculares	Para o delineamento do trabalho, foram considerados os passos característicos da pesquisa construtiva, resumidos nas seguintes etapas: 1. compreensão do problema; 2. proposição (desenvolvimento e aplicação da proposta); 3. validação (discussão e reflexão).	Processos gerais de projeto; processo paramétrico de projeto; abordagem sistêmica; outras ferramentas digitais de projeto.	A abordagem paramétrica deve ser introduzida ao longo da estrutura curricular dos cursos, de maneira gradual e diluída, contribuindo junto às diversas Áreas de Conhecimento em suas respectivas especificidades: Teoria e História; Planejamento e Projeto; Representação e Linguagem; e Tecnologia. Nesse contexto, busca-se uma aproximação entre os processos de concepção e execução, além de uma visão processual do projeto, onde o espaço do atelier é colocado como ambiente de experimentação, colaboração e investigação de problemas e soluções. Há o aumento de complexidade diante dos aspectos envolvidos que vão desde a compreensão da lógica algorítmica até a fabricação auxiliada por computador, com o desenvolvimento de competências que vão além da expertise de uma única disciplina, enfatizando a necessidade de colaboração e resgatando a importância do pensamento sistêmico dentro de uma visão integrada de processo de projeto.	Metodologias de ensino que emergem do ensino do Design e da Arquitetura.
Dissertação	Universidade Federal de Viçosa	2016	Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo.	Novas Mídias no Ensino de Arquitetura e Urbanismo: relação entre Tecnologias, Espaço e Pedagogia.	Zoleni Lamim Braz	Investigar se as novas tecnologias demandam novos espaços e ou novas pedagogias.	A pesquisa é exploratória-descritiva, utilizando dados quantitativos e qualitativos. Análise de legislação, observação e análise de dois cursos de arquitetura dados como estudos de caso. No desenvolvimento da pesquisa foram utilizados os seguintes métodos: análise documental, questionários, mapeamento tecnológico e mapa comportamental.	Castels, Libâneo, outros autores da sociologia e da educação.	A pesquisa traz contribuições para a área de educação por identificar a necessidade de se rever metodologias de ensino frente às nTICs. Para o ensino de Projeto de Arquitetura e Urbanismo, em particular, levanta demandas de revisão dos espaços ou arranjos espaciais e de se repensar as dinâmicas do espaço educativo.	Metodologias de ensino que emergem do ensino do Design e da Arquitetura.
Dissertação	Universidade Estadual do Rio de Janeiro	2017	Programa de Pós-graduação em Design.	Taxonomia de objetivos educacionais para a universalização do Desenho no ensino básico brasileiro.	Cristina Jardim Batista	Pretende-se pautar o diálogo entre educadores e sociedade civil a respeito da formalização do desenvolvimento de habilidades e competências em expressão gráfica, a fim de torná-las acessíveis a todos os brasileiros.	Análise histórica da legislação e do currículo da escola básica e taxonomia dos objetivos educacionais de Benjamin S. Bloom (domínios cognitivos, afetivos e psicomotor).	Legislação e Benjamin Bloom. "um método de favorecer a troca de ideias e materiais entre os especialistas em avaliação, bem como entre outras pessoas vinculadas à pesquisa educacional e ao desenvolvimento do currículo"	proposta curricular de inclusão de desenho no currículo da escola básica.	Metodologias de ensino que emergem do ensino do Design e da Arquitetura.

APÊNDICE B - COMPILAÇÃO DE DADOS DE REVISÃO DE LITERATURA COM AS PESQUISAS NA ÁREA DA ARQUITETURA E URBANISMO

Descritor: "METODOLOGIA(S) DE ENSINO" / "MÉTODOS DE ENSINO" / "PEDAGOGIA".

DOCUMENTO	INSTITUIÇÃO	ANO	PPG	TÍTULO	AUTOR	OBJETIVO	METODOLOGIA	APORTES TEÓRICOS	CONTRIBUIÇÕES	GRUPO DE SENTIDO
Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2016	Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo.	Integração e Interdisciplinaridade no processo ensino e aprendizagem de projeto: o curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Putiguar de Mossoró-RS.	Maria de Fátima Tôrres Jácome	Refletir sobre o papel da integração e a interdisciplinaridade no ensino de projeto de arquitetura.	Análise através da observação do desenvolvimento do "trabalho interdisciplinar" do quinto semestre. A pesquisa diz respeito a um estudo exploratório de natureza qualitativa que pretende investigar temas específicos sobre o ensino/aprendizagem de projeto de arquitetura. Congressos de arq p.27.	Piaget e Gurdorf / Hilton Japiassú sobre interdisciplinaridade. Ivani Fazenda: "integração a preocupação seria ainda com o conhecer e relacionar conteúdos, métodos, teorias ou outros aspectos do conhecimento". Japiassu (1976): "A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa" (Japiassu, 1976, p. 74.). Ou seja, existe um objeto comum que é meio e fim e, no nosso caso, é o "trabalho interdisciplinar": o projeto.	Conceito de disciplina, Multidisciplinar, Interdisciplinar, Transdisciplinar e Pluridisciplinar (Fazenda, Morin e Japiassu). Considerações: a interdisciplinaridade vai além do currículo e requer uma postura humana de tempo e reflexões, necessita a incorporação da cultura interdisciplinar na formação de base (dificuldade de entender e realizar o trabalho em grupo ou lidar com diversas informações).	Interdisciplinaridade no ensino da Arquitetura
Dissertação	Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da UNESP - Bauru.	2019	Programa de Pós-graduação em Design	A importância dos espaços colaborativos universitários para a formação do designer.	Julia Yuri Landim Goya	Estudar e propor, usando os conceitos de ergonomia organizacional, um ambiente que gere, por meio da participação efetiva dos alunos do curso de Design, inovação, criatividade e empreendedorismo	Visitas técnicas; Entrevistados alunos, coordenadores de cursos de Design, funcionários de laboratórios de fabricação e gestores de ambientes de trabalho conjunto com o intuito de analisar as percepções sobre empreendedorismo e inovação nestes locais, com a intenção de aplicar em espaços universitários as novas metodologias compartilhadas dentro dos conceitos de ergonomia organizacional.	Ambientes de inovação do tipo coworking e Fab Labs e da cultura open e maker; Educação em Design; Filosofia Maker; Ergonomia;	Vínculo entre processo o criativo e colaboração e experimentação. Importancia do trabalho interdisciplinar; Forte relação com o empreendedorismo; na percepção das personas envolvidas e pela experiência que possuem, contribuirá significativamente na formação do Designer.	Interdisciplinaridade no ensino da Arquitetura
Dissertação	Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da UNESP - Bauru.	2019	Programa de Pós-graduação em Design	Sala de aula invertida no ensino da arquitetura bioclimática em projeto.	João Victor de Souza Lima	O investigar a aplicabilidade da Sala de Aula Invertida como metodologia de ensino da arquitetura bioclimática no contexto do processo projetual, em cursos de Arquitetura e Urbanismo	A pesquisa, de caráter exploratório e correlacional, consistiu no desenvolvimento, aplicação e avaliação de uma estratégia de ensino, baseada na metodologia de sala de aula invertida.	Metodologias ativas e teorias pedagógicas; sala de aula invertida; métodos de busca de solução de projetos; Avaliação de projetos;	Em que os conceitos e processos metodológicos relacionados à arquitetura bioclimática e à geometria solar foram corretamente aplicados, os níveis de abstração alcançados foram baixos, com propostas muito simples e, muitas vezes, com deficiências funcionais. A Taxonomia de Bloom se mostrou extremamente importante como instrumento de planejamento da disciplina e dos meios de avaliação, considerando a necessidade de se almejar objetivos instrucionais com altos níveis de abstração, e não apenas baseados na assimilação mecânica do conteúdo.	Interdisciplinaridade no ensino da Arquitetura

APÊNDICE B - COMPILAÇÃO DE DADOS DE REVISÃO DE LITERATURA COM AS PESQUISAS NA ÁREA DA ARQUITETURA E URBANISMO

Descritor: "METODOLOGIA(S) DE ENSINO" / "MÉTODO(S) DE ENSINO" / "PEDAGOGIA".

DOCUMENTO	INSTITUIÇÃO	ANO	PPG	TÍTULO	AUTOR	OBJETIVO	METODOLOGIA	APORTES TEÓRICOS	CONTRIBUIÇÕES	GRUPO DE SENTIDO
Tese	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	2016	Programa de Pós-graduação em Design	O PROFESSOR-DESIGNER DE EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM: Tecendo uma epistemologia para a inserção do Design na Escola	Bianca Maria Rêgo Martins	Investigar a forma de cognição utilizada na resolução de projetos de Design. O problema em questão é: como proporcionar aos docentes em formação e, também, na formação continuada, desenvoltura para trabalhar com a Aprendizagem Baseada em Design, ou seja, uma pedagogia que incorpore o desenvolvimento de projetos de Design?	Enfoque metodológico da pesquisa-ação. Deleuze e Kastrup, com pressupostos do método cartográfico de pesquisa-intervenção. Revisão de literatura, estudo analítico de casos, estudo de campo com imersão participativa, entrevistas, elaboração de proposta de abordagem epistemológica para visibilizar a formação sugerida.	Japiassú, Morin e os paradigmas da ciência contemporânea. Domínios da ciência do Design com Simon e problematização dos projetos de design com Gardner. Organização de saberes com Morin.	Várias pesquisas estrangeiras (DAVIS, 1997; BURNETTE, 2005; NELSON, 1982; 2006; dentre outros) comprovam como a aprendizagem Baseada em Design já se incorpora ao cotidiano escolar. No Brasil, o LIDE PUC-Rio é pioneiro na investigação da Pedagogia do Design e na inserção do Design na Escola com os trabalhos de PEREIRA, 1998; RIBEIRO, 2002; OLIVEIRA, 2009; PORTAS, 2013; PORTUGAL, 2009; MARTINS, 2007; COUTO, 1994, 2007, 2014, dentre outros. Há também outras pesquisas brasileiras que abordam esta temática: CARVALHO, 2012; TABAK, 2012; FONTOURA, 2002; COUTINHO, 2008, 2011. Conceito de multireferencialidade e Pluridaridade construída por Jacques Ardoino;	Interdisciplinaridade no ensino da Arquitetura + Metodologias de ensino que emergem do ensino do Design e da Arquitetura.

APÊNDICE C - REVISÃO DE LITERATURA CÁTEDRA UNESCO CIDADES QUE EDUCAM E TRANSFORMAM

Nº	PUBLICAÇÃO	TÍTULO DO ARTIGO OU CAPÍTULO	AUTOR	TEMA / objetivo	CONTRIBUIÇÕES
01	Revista retratos da escola Volume 16. nº 36. set/dez de 2022 Dossiê: cidades que educam e se educam.	Cidades que educam e se educam: reconstruindo o olhar sobre a educação a partir dos territórios e das pessoas	Jaqueline Moll, Renata Gerhardt de Barcelos e Thiago Dutra	Contextualiza e justifica os estudos e pesquisas de educadores/as e pesquisadores/as que pensam as pautas educativas na escola e para além dela, como possibilidades permanentes para qualificar a vida nas cidades. São diferentes temáticas como equidade, cidadania inclusiva, sustentabilidade, saúde, construção da paz e outras, que convergem para esta construção político-conceitual, afirmando a escola universal, laica, gratuita, de qualidade e inclusiva (TEIXEIRA, 2009).	Propõe pensar em diferentes possibilidades para as cidades tornarem-se espaços policêntricos, articuladores e potencializadores de políticas, instituições e atores sociais, na perspectiva de uma educação cidadã por toda a vida dos sujeitos que nelas habitam, em seus diferentes tempos (AIEC, 2020). Entrelaçada pedagogicamente a outros espaços urbanos, praças, parques, cinemas, teatros, museus, quadras de esporte, instituições culturais, ruas, ou seja, a todos os espaços de sociabilidade das cidades (MOLL, 2022).
02	Revista retratos da escola Volume 16. nº 36. set/dez de 2022 Dossiê: cidades que educam e se educam.	Educación comunitaria en contextos urbanos: el reto pedagógico de las Ciudades Educadoras	Miquel Àngel Essomba	Cidades Educadoras são uma macroestratégia social inclusiva, razão pela qual todos os cidadãos e coletivos da cidade são convidados a participar ativamente do processo. Neste sentido, a construção do Projeto Cidade Educadora, como espinha dorsal da proposta de cidade educativa.	Posicionamentos abertamente a favor de um modelo de educação comunitária baseado em cidades educadoras.
03	Revista retratos da escola Volume 16. nº 36. set/dez de 2022 Dossiê: cidades que educam e se educam.	Educação Popular: articulações entre Paulo Freire, gestão democrática e Cidades Educadoras	Fernanda dos Santos Paulo e Daianny Madalena Costa	Apresenta conceitos de gestão democrática da escola e o projeto de Cidades Educadoras na perspectiva da Educação Popular, a partir de um estudo bibliográfico e do Estado do Conhecimento dos trabalhos apresentados no grupo de trabalho de Educação Popular (GT 6) da ANPED	Conclui sobre a necessidade de se contrapor, radicalmente, à concepção de Cidade Educadora sustentada na lógica do Estado capitalista e da educação mercadológica. Por isso, são de suma importância estudos sobre experiências de Educação Popular na escola e na cidade, o que implica conhecimento da realidade (pesquisas participativas) que busquem transformar a realidade, superando práticas e políticas utilitaristas e imediatistas – isto é, construir territórios e Cidades Educadoras é conceber a Educação Popular enquanto práxis educativa, política e social.
04	Revista retratos da escola Volume 16. nº 36. set/dez de 2022 Dossiê: cidades que educam e se educam.	Cidades Educadoras e gestão escolar democrática: possibilidades para a construção de sociedades mais justas e participativas	Thiago Dutra, Renata Gerhardt de Barcelos e Lia Heberlê de Almeida	O objetivo deste estudo é refletir sobre as interfaces entre as ideias de Cidades Educadoras e gestão escolar democrática, que possibilitem o desenvolvimento de um modus operandi de cidadãos/ãs participativos/as na reinvenção da escola e das cidades enquanto territórios educativos democráticos geradores de aprendizagens significativas, da infância à velhice.	Já a cidade, para que seja educadora, precisa se organizar democraticamente, dando voz a cidadãos/ãs e buscando interações, de forma a educar. Nesse sentido, a gestão democrática é uma possibilidade, além de administrativa e educacional, que proporciona práticas de participação coletiva.

05	Revista retratos da escola Volume 16. nº 36. set/dez de 2022 Dossiê: cidades que educam e se educam.	Cidades Educadoras e a educação científica como possibilidade para a educação integral.	Carlos Wagner C. Araújo, Marcos Antônio P. Ribeiro, Ilda Renata S. Agliardi e Luciana dos S. Celia	Propõe analisar e discutir as cidades que educam em interlocução com territórios que educam. A pesquisa é bibliográfica e documental, a partir do encontro com as teorias de Paulo Freire, Theodor Adorno e Anísio Teixeira, na perspectiva da educação crítica, emancipatória, democrática e libertadora.	Investiga como as temáticas educação integral e educação científica dialogam com as Cidades Educadoras. Os entrelaçamentos dos temas podem corroborar políticas de educação científica nos espaços científico-culturais de cidades que são ou pretendem ser educadoras tendo a ciência como leitura de mundo.
06	Revista retratos da escola Volume 16. nº 36. set/dez de 2022 Dossiê: cidades que educam e se educam.	Educação escolar quilombola: percursos e desdobramentos dessa ação afirmativa.	Cristina Simone de S. Teixeira, Conceição Maria D. de Lima e Cristiano Cezar G. da Silva	Analisa documentos legais sobre a trajetória educacional do/a negro/a no Brasil. A história da educação deste país mostra assimetrias nos direitos educacionais do/a negro/a, visto que esbarravam em restrições da própria legislação. Pelo viés qualitativo e documental, o estudo discute a Educação Quilombola.	Os resultados apontam para a necessidade de formação docente específica, continuada e de materiais didáticos e paradidáticos adequados às singularidades das comunidades. Os aparatos legais são vastos, e a urgência reside em apropriar-se desse conhecimento e fazê-los valer na prática, com a implementação das leis já existentes.
07	Revista retratos da escola Volume 16. nº 36. set/dez de 2022 Dossiê: cidades que educam e se educam.	“Homem não rebola”; “Essa menina contamina as colegas”: reflexões sobre direitos humanos, gênero e escola.	Rosemeiry Assunção A. Z. Lima e Jorge Luís Mazzeo Mariano.	Busca promover a reflexão sobre gênero, educação e direitos humanos, discutindo e problematizando as relações de gênero, bem como as aprendizagens no cotidiano escolar sobre a produção das diferenças e desigualdades com base nas representações naturalizadas de masculinidades e feminilidades.	Os resultados apontam a escola como lugar potente para difundir uma cultura dos direitos e o convívio em direitos humanos, para perceber, conhecer e vivenciar as pluralidades inerentes aos sujeitos.
08	Revista retratos da escola Volume 16. nº 36. set/dez de 2022 Dossiê: cidades que educam e se educam.	Bem-estar subjetivo e Cidade Educadora: promoção da saúde à luz da fenomenologia.	Marta Azevedo Klumb Oliveira	Pretende olhar para o fenômeno ‘bem-estar subjetivo-Cidade Educadora’ buscando compreender o potencial das Cidades Educadoras em catalisar a experiência humana intencional de promoção de saúde, de modo a criar uma realidade digna nos territórios de responsabilidade compartilhada.	Cidade Educadora não é fruto de coincidências, mas intencional, em favor do cuidado com determinantes sociais da saúde e múltiplas existências. O papel da promoção da saúde na Cidade Educadora deve confundir-se, em parte, com a exigência humana de sermos circunstanciais no mundo, mas rigorosamente responsáveis por ele. A construção de uma Cidade Educadora depende, portanto, da criação de uma realidade intencional e significativa, cuja dimensão existencial reflita uma pré-ocupação com o cuidado, com as consciências de cada um/a e todos/as voltadas para os processos promotores de saúde e o olhar de todos/as cravado no presente, para que se edifique um futuro seguro para a humanidade.
09	European Journal of Education and Pedagogy	An Essay about Intercultural Sensitivity and Competence in Higher Education. Um Ensaio sobre Sensibilidade Intercultural e Competência no Ensino Superior.	Jonathan van Melle e Marco M. Ferreira	A sensibilidade intercultural começa com a consciência de que existem diferenças genuínas entre culturas e que estas variações são normalmente refletidas nas abordagens através das quais as pessoas comunicam e se relacionam umas com as outras. Com uma mentalidade mais aberta em vez de uma mentalidade fechada, os alunos podem começar a lidar com múltiplas perspectivas, incluindo visões de mundo diferentes das suas. Nesta	Ao reconhecer como alguém vivencia, podem ser feitas previsões culturais sobre a eficácia da comunicação intercultural. As intervenções educativas podem ser adaptadas para facilitar o desenvolvimento da sensibilidade intercultural. Geralmente, este desenvolvimento significa uma mudança de uma visão etnocêntrica para uma visão etnorrelativa.

				estrutura, os alunos recebem liberdade mental para se afastarem da cultura da verdade à medida que desenvolvem uma atitude investigativa e aberta através do desenvolvimento das suas capacidades de pensamento crítico, capacidades analíticas e capacidades criativas (Delnooz et al., 2012).	A pedagogia CAM baseia-se em sete parâmetros para romper com a cultura da verdade. São eles: pensar conceitualmente, usar casos práticos, aplicar um método de questionamento, fornecer conselhos, usar o discurso e dar aos alunos a liberdade e a responsabilidade de fazer escolhas (Delnooz, 2008; Delnooz et al., 2012).
10	Revista Vagalumear	Cidades Educadoras: O Desafio Da Construção De Outro Paradigma Pedagógico e De Gestão em Tempos Distópicos	Jaqueline Moll Marcio Tascheto Da Silva Elsie Corá	Apresenta entendimentos que permeiam o conceito e as dinâmicas “vivas” entre Cidade e Educação considerando-se os contextos distópicos que estamos vivenciando. Esses dois conceitos implicam a compreensão e o direito de serem espaços de iguais, lugares privilegiados da edificação do comum, do humano e lugares e locais de encontros interpessoais.	São abordados aspectos relativos ao estado do conhecimento na área, a cidade para as infâncias a partir do olhar para os territórios educativos desde a arquitetura e o urbanismo, a popularização da ciência e a educação integral, a perspectiva do espaço habitado desde a obra de Paul Ricoeur, a gestão das cidades educadoras a partir de experiências no norte do Rio Grande do Sul, a educação para a sustentabilidade e as pegadas (huellas) da urbanização para pedagogias contemporâneas.
11	Revista Vagalumear	Contribuições Da Arquitetura E Urbanismo Para A Ideia De Territórios Educativos Na Infância	Alexandre Mauricio Matiello Giselle Arteiro Nielsen Azevedo	A Arquitetura e Urbanismo tem refletido criticamente sobre seu legado na modernidade e contribui para que os princípios da Cidade Educadora sejam difundidos, pensando na potência do sistema de objetos urbanos e arquiteturais para o processo educativo.	Sobre a relação da infância e territórios educativos, problematizamos como a negação da infância implica na desconsideração por parte dos estudos das áreas humanas e sociais – e que mais recentemente tem admitido até que as crianças sejam partícipes dos processos investigativos sobre elas mesmas e suas práticas, relacionando-as a outras formas de se ver categorias como espaço e tempo. Sobretudo sob influência da Geografia da infância, passa-se a considerar a produção de territórios como síntese da interação das crianças com os adultos, em que ambos negociam suas relações.
12	Revista Vagalumear	Otras Marcas En La Pared. Huellas De Urbanización Y Sus Lecturas Para Una Pedagogía Contemporánea	Guillermo Alberto Rios	Este artigo propõe a exploração de algumas marcas urbanas como graffiti, murais e pichações, entre outros.	Dessa forma, os edifícios escolares são associados aos processos urbanos e são atravessados pelos modos de habitar uma cidade. Nesse sentido, as superfícies e suas marcas nos fornecem um material que requer uma leitura específica para ser resgatado pela pedagogia contemporânea. Uma pedagogia que encontra nos processos urbanos um ambiente onde expandir o olhar e testar novas estratégias de aprendizagem.
13	Revista Vagalumear	El Discurso De La Ciudad Como Curriculum De La Vida Cotidiana.	Jaume Martínez Bonafé	É um espaço ou campo social em conflito, porque concentra as lutas e os interesses enfrentados pelo construção de sentido; Nesse sentido, o currículo é também um dispositivo cultura atravessada por relações de poder. Também, o currículo é uma forma de falar, uma linguagem com a qual a experiência social é nomeada, mas também com a qual ela é constrói a experiência contextual e subjetiva de cada um; e é por tudo isso, finalmente,	Propusemos uma abordagem conceitual para o experiência da cidade, a fim de identificar o que poderia constituir grande núcleos problematizadores do que temos chamado de currículo da cidade.

				O que dizemos do currículo, que é um discurso que relaciona práticas institucionais? Com linguagens atravessadas por relações de poder. Diga então que a cidade é um currículo, isto quer dizer que a cidade é um produto, mas também e mais fundamentalmente é um processo, experiência, construção, projeto e possibilidade de subjetivação e produção de conhecimento.	
14	Revista Vagalumear	Ciência Móvel, Educação Integral E Cidades Que Educam.	Carlos Wagner Costa Araújo Marcos Antonio Pinto Ribeiro Jaqueline Moll	Analisa a educação científica, em especial projetos Itinerantes Ciência Móvel nas perspectivas da Educação Integral no contexto das Cidades que Educam, a partir das experiências do Museu de Ciência Ricardo Ferreira	Ao final constatou-se que os projetos Ciência Móvel têm potencialidade para desenvolver uma educação científica na perspectiva da Educação Integral, na vinculação com as possibilidades pedagógicas nas Cidades que Educam
15	Revista Vagalumear	Desafios Para Uma Cidade Ser Educadora Com, Para E Por Todos: Contradições E Possibilidades	Daniela Dos Santos Marcon Telmo	O artigo de natureza bibliográfica e documental objetiva discutir as possibilidades e condições para uma cidade ser efetivamente educadora. Para tornar-se efetivamente educadora uma cidade precisa atender não apenas critérios gerais e abstratos, mas efetivar no cotidiano práticas que assegurem a participação e a vivência dos cidadãos na vida socioeconômica e cultural visando uma cidade com, para e por todos	Nas considerações finais apontam-se alguns desafios que dificultam a sua efetivação, como a mercantilização da cidade; a necessidade da formação de cidadãos democráticos; o atendimento das condições básicas de vida da população, mas também as possibilidades da cidade constituir-se como espaço educativo.
16	Revista Vagalumear	Cidade Educadora: Questões Teóricas E Possibilidades Pedagógicas Curriculares	Elany Cristina Barros Da Silva Genilton Odilon Rêgo Da Rocha	O objetivo desse artigo é apresentar uma discussão teórica sobre a cidade educadora como possibilidade pedagógica e curricular para diferentes áreas do conhecimento, especialmente para a Educação Básica	Conclui-se que a perspectiva da cidade educadora apresenta grande potencialidade na promoção de novas possibilidades pedagógicas e curriculares na Educação Básica, pois os princípios educativos nela contidos possibilitam o redescobrimto da cidade e a ampliação da noção de espaço de aprendizado.
17	Revista Vagalumear	A Gestão Da Cidade Educadora: Decisão, Vivências E Desafios	Eliara Zavieruka Levinski Ádria Brum De Azambuja Eloá Ruas Silveira	O texto que ora apresentamos discorre sobre núcleos fundantes que ancoram o processo de gestão da cidade educadora com ênfase à democracia, participação e intersetorialidade.	No decorrer do artigo abordaremos o percurso da cidade, as práticas de gestão participativa e os desafios que mobilizam os sujeitos da práxis. Constatase que até agora, houve grande esforço e incentivo dos gestores neste sentido, mas sabemos que o seu real aprofundamento dependerá muito dos cidadãos, que deverão não só transformar e se apropriar dos espaços públicos enquanto territórios educativos, mas vivenciá-los desta forma, surge daí necessidade de garantir a perenidade destas relações fazendo-se imprescindível a formalização deste processo, não restringindo assim esta conjuntura à visão de seus gestores..
18	Revista Vagalumear	Pensar O Espaço Habitado A Partir De Paul Ricoeur	Elsio José Corá Marcio Tascheto Da Silva Bruna Bonamigo	O texto apresenta conceitos relacionados à obra de Paul Ricoeur, especialmente, tempo, espaço habitado, narrativa e arquitetura. procura-se interpretar o espaço habitado, como lugar praticado	A releitura desses conceitos (Tempo, memória, espaço e narrativa) se faz importante para compreender aquilo que já está posto e aquilo que pode ser ressignificado, principalmente, a partir da concepção de cidade educadora. Compreendendo a

				Compreender a cidade como um espaço potencial para inúmeras narrativas, pode ser uma chave de leitura para o reconhecimento de suas diversas pedagogias.	narrativa do vivido como possibilidade de releitura da cidade e o encontro da possibilidade de narrar a cidade com pedagogias que nasçam do espaço praticado.
19	Revista Vagalumear	Cidade Educadora E Gestão Municipal Democrática: Constituição E Experiências De Municípios Do Norte Gaúcho	Paula Dos Santos De Oliveira Luciane Spanhol Bordignon	Objetiva compreender o processo de constituição para se tornar Cidade Educadora a partir das experiências de quatro municípios do norte gaúcho, reconhecendo o papel da gestão municipal na perspectiva democrática para a construção de uma cidade que pode intencionalmente se tornar educativa	As experiências das quatro cidades presentes no trabalho destacam categorias centrais ao assumirem tal responsabilidade, como por exemplo, o investimento na educação a partir dos projetos e programas, a formação continuada dos professores, permitindo-os qualificarem e refletirem sobre suas práticas e um conjunto de legislações que ampara e dá suporte. A resolução dos desafios cotidianos está no próprio território, na articulação de políticas públicas, nos princípios que fortalecem o exercício da democracia e da cidadania
20	Revista Vagalumear	Estado Do Conhecimento Das Pesquisas Acadêmicas Sobre Cidade Educadora E Suas Aproximações Com A Escola	Sueli Pereira Donato Alvaro Martins Fernandes Júnior Maria Sílvia Bacila	O objetivo principal deste estudo foi conhecer o que revelam as produções acadêmicas brasileiras sobre Cidade Educadora, visando responder à seguinte questão norteadora: O que as produções acadêmicas brasileiras disponíveis na BDTD revelam sobre a cidade educadora e suas aproximações com a escola?	Os resultados apontaram um distanciamento da relação escola-cidade nas pesquisas. Embora a cidade seja um espaço de ensino informal, ela e a escola precisam se comunicar, de modo que o conhecimento formal e o informal se complementam, fazendo sentido. Dessa análise, depreende-se que os desafios para uma verdadeira cidade que educa são muitos e eles não poderão ser superados se a escola não for convidada a participar ativamente desse processo.
21	Revista Vagalumear	Princípios Orientadores De Educação Para A Sustentabilidade Em Contextos Urbanos	Sandra Lilian Silveira Grohe Rodrigo Manoel Dias Da Silva	O foco deste artigo incide sobre a definição de princípios orientadores de educação para a sustentabilidade em contextos urbanos, a partir da apresentação e discussão dos principais resultados de estudo realizado em duas cidades da Região Sul do Brasil.	Configurando-se como principal contribuição conceitual do artigo. O primeiro princípio sugere que uma cidade precisa implementar uma educação ambiental consistente, promovendo a pesquisa, além de criar e implementar políticas de educação para a sustentabilidade a partir de programas e projetos. O segundo princípio ressalta a importância da vontade e do desejo dos governantes locais para que a cidade seja sustentável. O terceiro se refere à sensibilização, que favorece o sentimento de pertencimento ao lugar, a fluidez da comunicação e o acesso populacional à informação e a novos conhecimentos.
22	Pedagogias da Cidade: Reflexões e possibilidades pensando cidades que educam Volume 1 2022	Cidades Educadoras: A Experiência De Porto Alegre E A Potencialidade Do Município De Osório	Veronica De Lima Mittmann Silvia Vieira München	Num primeiro momento, tecemos o conceito de cidade educadora, num segundo movimento, buscamos conhecer as possibilidades educadoras do município de Osório e a experiência de Porto Alegre que tem representado o Brasil na Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) Osório e Porto Alegre, pelo número de habitantes e pelas	Entender os desejos dos seus moradores, que são efetivamente, aqueles que serão os agentes da mudança, pois é a população que pode exigir quais políticas devem ser colocadas em prática, onde devem ser feitos os investimentos, enfim, entende-se que para a construção de uma cidade educadora, seria necessária uma cidade também democrática, onde a população atua, por meio de comitês,

				diferentes oportunidades de qualidade de vida, há algumas aproximações entre essas cidades. Isto é, as cidades estão utilizando projetos para se tornarem mais educadoras, têm buscado a acessibilidade nos seus espaços públicos e oferecido atrações gratuitas que contribuem para a convivência em grupo, além de revitalizar espaços públicos como praças, lagoas e rios, que viabilizam a prática de esportes e o lazer junto à natureza	decidindo os destinos da cidade. Para isso, seria importante investir na formação dos cidadãos, para que tenham condições de buscar melhorias para a cidade. Com isso, uma cidade educadora é um sonho que precisa ser sonhado junto
23	Pedagogias da Cidade: Reflexões e possibilidades Pensando cidades que educam Volume 1 2022	Vozes Que Gritam Por Uma Cidade Educadora: A Necessidade De Espaços Educativos E De Qualidade De Vida Na Comunidade Quilombola Do Castainho Em Garanhuns - Pe	Jaciara Maria Felix	Este ensaio versa sobre as cidades educadoras e seus benefícios para a população. Para considerar que um Município esteja dentro das características de uma cidade educadora, é necessário que ele ofereça melhorias em seus espaços públicos e grandes benefícios para toda a população, principalmente em relação às questões educacionais e culturais.	Apontar alguns benefícios disponíveis na cidade de Garanhuns – PE, como as academias da saúde, disponíveis em algumas localidades, mas também, desejamos principalmente, mostrar as divergências e desigualdades existentes, no âmbito geográfico de cidade. Infelizmente, será notado durante a escrita, o quanto Garanhuns se encontra longe do conceito de uma cidade educadora, diante das diferenças do que é ofertado para os seus cidadãos, assim como a ausência do poder público para com os moradores das comunidades quilombolas
24	Pedagogias da Cidade: Reflexões e possibilidades Pensando cidades que educam Volume 1 2022	O Potencialmente Educativo De Espaço Não Formais Na Cidade De Sapucaí	Denise Westphal Merazzi Inacira Bomfim Loreni Aparecida Dos Santos	O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a relevância dos espaços educativos formais e não formais usando como referência a cidade de Sapucaí. O território educativo é educar é ser um território de trocar, de aprender, partilhar e enriquecer a vida de seus habitantes.	As atividades desenvolvidas dentro de espaços educativos como a Praça CEU, o Parque Zoológico e os Clubes de Ciências, tem o potencial para contribuir na formação de sujeitos mais críticos, não alheios à sua realidade, à realidade da sua cidade e que, partindo de suas reflexões e conhecimento construído, possam vir a modificar os seus pensamentos e ações, transformando as suas realidades
25	Pedagogias da Cidade: Reflexões e possibilidades Pensando cidades que educam Volume 1 2022	Educação Ambiental E Sustentabilidade Como Princípios De Uma Cidade Educadora: Possibilidades Em Uma Pequena Cidade Do Interior Do Rio Grande Do Sul	Ana Alice Pasin	A Educação Ambiental e a sustentabilidade também têm papel fundamental para a efetivação de uma verdadeira cidade educadora, onde juntas, formam um grande pilar desta construção maravilhosa diária por cidades mais justas, igualitárias e humanas. Assim, o objetivo está pautado na tríade: educação, cidade e sustentabilidade	Educação Ambiental tem como foco de atuação a mudança da percepção da comunidade em relação aos problemas ambientais, e como essa mudança pode contribuir na capacidade de desenvolver consciência e sensibilidade com relação a problemas locais e até mesmo em escalas globais, para isso é fundamental o conhecimento acerca do assunto e suas problemáticas
26	Pedagogias da Cidade: Reflexões e possibilidades Pensando cidades que educam Volume 1 2022	Educação Contextualizada: Saberes E Sabores Do Campo E Da Cidade	Carlos Wagner Costa Araújo Cláudia Regina Ataíde De Paula	Visa analisar conceitos sobre as temáticas através de autores como Teixeira (2000); Ribeiro (1997); Freire (1987 e 1996), Fernandes (2005), Arroyo (2000 e 2012) e Moll (2012 e 2017), que discutem as perspectivas da Educação Integral e de Cidade Educadora e Educação do Campo, no contexto da contemporaneidade.	A cidade-campo só educam a partir da intencionalidade e estratégias em políticas públicas que auxiliem a educação dentro e fora da escola Experimental os espaços requer intencionalidade, urgente e necessária.
27	Pedagogias da Cidade: Reflexões e possibilidades	Educação, Uma Tarefa De Todos	Raquel Silveira Serpa	O objetivo geral deste trabalho é refletir sobre a cidade educadora e as escolas. A educação ambiental	Projeto como de paisagismo, por exemplo, transforma e une toda a sociedade local em prol de um objetivo coletivo, essa

	Pensando cidades que educam Volume 1 2022			pode ser um elo de ligação entre escola e comunidade	mobilização agrega valor ao processo de ensino-aprendizagem, pois cada um ensina e aprende, contribuindo com a educação. Precisamos iniciar esta transformação logo, não há tempo a perder, a escola precisa urgentemente educar para o todo
28	Pedagogias da Cidade: Reflexões e possibilidades Pensando cidades que educam Volume 1 2022	Cidade Educadora: Saúde E Educação Integral	Cristiane Abarno Luciana Celia Natalie Rodrigues	O objetivo deste texto é reafirmar a importância da temática do movimento do corpo e da saúde alimentar e nutricional no cenário de uma Cidade Educadora, bem como analisar experiências reais de algumas delas na área da saúde.	O movimento do corpo, por exemplo, pode ser ampliado nas cidades, investindo e diversificando suas ofertas. A educação alimentar e nutricional deve ser aprofundada, abrangendo a compreensão dos processos dos alimentos, desde sua origem, consequentemente, teremos mais pessoas conscientes de sua saúde alimentar e nutricional.
29	Pedagogias da Cidade: Reflexões e possibilidades Pensando cidades que educam Volume 1 2022	Escola Em Rede Ou Paredes: A Água Irrigando Um Território Educativo.	Jorge Goulart De Cândia	O que se projeta é a formação de um Território Educativo, em que a Cidade Educadora seja constituída de Escola, de cidadãos engajados nas questões ambientais, de políticas públicas e, principalmente, das Instituições da água, de modo a aproximar a sociedade desse tema tão relevante que causa uma inflexão significativa em nossas vidas e práticas do cotidiano.	As instituições de água, ainda que isoladas, apresentam efeitos da mais diversa multiplicidade, porém precisam agir em ressonância com as demais instituições, sejam hospitalares, educacionais – escolas e universidades, administrativas, industriais e governamentais. Espera-se que a água – um ator não humano – um híbrido, uma rede que conecta outros atores (humanos e não humanos) produza um território educativo, em que a água seja o bem e um bem para todos.
30	Pedagogias da Cidade: Reflexões e possibilidades Pensando cidades que educam Volume 1 2022	Interlocuções Entre Cidades Educadoras, Memória Biocultura E A Agenda 2030	Caroline Martello Vanessa Cândia Maria Do Rocio Fontoura Teixeira	Esse estudo traz as aproximações teóricas de pensar a cidade como uma mola propulsora da Memória Biocultural articulada ao Objetivos do Desenvolvimento Sustentável para a Educação (ODS)	A articulação entre Cidade Educadora, Memória Biocultural e ODS, constituem-se como pontos de intersecção, principalmente no campo de atuação social e nas questões educativas, e conceber a relação entre territórios e aprendizagem, espaços que podem se tornar intencionalmente educativos e pedagógicos para a “tradução” dos ODS na realidade de cada cidade, o que pode nos colocar no caminho de uma educação para uma cidadania democrática e global.
31	Pedagogias da Cidade: Reflexões e possibilidades Pensando cidades que educam Volume 1 2022	Cidade Educadora e a Educação Não Formal: Perspectivas Abertas Por Uma Experiência No Ensino Superior	Lia Heberle De Almeida	O objetivo deste trabalho é identificar as potencialidades educativas do município de São Gabriel, na articulação dos referenciais de Educação Não Formal e Cidade Educadora, em componente curricular em curso de graduação. Os espaços selecionados foram praças, parques, museus e uma empresa privada..	Foram mapeados doze espaços urbanos e identificadas intencionalidades pedagógicas conceituais e atitudinais. Observou-se entusiasmo e satisfação por parte dos acadêmicos, durante todo o processo de seleção, pesquisa e aprofundamento sobre os lugares. Aqueles que não eram do município tiveram a oportunidade de conhecer de forma mais íntima os espaços públicos da cidade e, para os gabrielenses, foi proporcionado um novo olhar sobre lugares que eram habituais no seu dia a dia
32	Pedagogias da Cidade: Reflexões e possibilidades	Estado Do Conhecimento Sobre Cidades Educadoras Nos Anais	Cristine Roman Cardoso De Araujo Silva	O presente trabalho visa apresentar um breve estado de conhecimento sobre a articulação entre as Cidades Educadoras e o	Percebeu-se carência de trabalhos sobre o tema e especialmente relacionando-o ao Ensino de Ciências, o que pode ser

	Pensando cidades que educam Volume 1 2022	Do Enpec – Período De 2013-2019	Vanessa Fernanda Da Silveira Camara	Ensino de Ciências. Para tanto, foram analisadas as publicações dos anos de 2013, 2017 e 2019, nos Anais do ENPEC.	aprofundado, já que a formação integral dos cidadãos é objetivo de ambas iniciativas.
33	Pedagogias da Cidade: Reflexões e possibilidades Pensando cidades que educam Volume 2 2022	Cidades Educadoras e Humanizadoras: Compromissos Para A Construção De Uma Cidade Que Educa	Caroline Luisa Ludwíg Führ Chanauana De Azevedo Canci	Abordamos a cidade que educa sob uma perspectiva humanizadora, que instiga a criticidade dos sujeitos, a empatia e o resgate da ideia de autoestima participativa, em que se é parte do processo; em que se valoriza sua existência única e colaboração com o todo.	É primordial o fomento ao resgate das relações interpessoais, desenvolvendo nos indivíduos a criticidade, bem como a participação na organização de uma cultura democrática. Processo este que consiste no rompimento de velhos hábitos, naturalizados à aspezeza da vida nas cidades, tal como a compreendemos hoje. Tornar uma cidade educadora significa estar disposta a desconstruí-la, por meio de políticas efetivas, desmantelando o lado “desumanizador” que ainda impera na maioria das cidades.
34	Pedagogias da Cidade: Reflexões e possibilidades Pensando cidades que educam Volume 2 2022	Educação, Escola e Cidade: Aproximação Entre Cidades Educadoras E Pedagogia Social	Adriano Couto Juscilene Demarco	Este capítulo apresenta considerações sobre Cidades Educadoras e Pedagogia Social, em uma abordagem que relaciona educação, escola e cidade, destacando aproximações e interfaces entre essas importantes temáticas	As considerações finais refletem a gama de possibilidades potenciais e os desafios coletivos dos sujeitos para uma efetiva educação política de educação ampla e inclusiva ao longo da vida, com vistas a uma educação igualitária, de qualidade, transversal e inovadora, que promova a sinergia necessária para uma cidadania democrática que defende o protagonismo, o desenvolvimento e a qualidade de vida de seus habitantes.
35	Pedagogias da Cidade: Reflexões e possibilidades Pensando cidades que educam Volume 2 2022	A Segurança Pública e a Cidade Educadora: Conceitos Convergentes Para O Exercício Da Cidadania Plena E Emancipadora	Nedia Debora De Avila Giacomini	Este capítulo busca fazer uma análise dos conceitos e pontos em comum entre as cidades educadoras e a segurança pública. O assunto é conduzido a partir da seguinte questão-problema: “Qual o ponto de convergência entre a segurança pública e as cidades educadoras?”	O gozo de liberdades e a emancipação do sujeito se inter-relacionam com os processos educativos em um ambiente de convivência seguro, em que a violência não faça parte da retórica que condiciona futuro e vidas. O acesso à educação e à segurança pública são princípios alicerces dos direitos fundamentais e norteiam as rotinas das cidades que se voltam para educar seu povo para a vida em sociedade.
36	Pedagogias da Cidade: Reflexões e possibilidades Pensando cidades que educam Volume 2 2022	Cidade Educadora e a Perspectivas De Educação Além Dos Muros Da Escola: Tecnologias Digitais E A Pessoa Surda Numa Sociedade Ouvinte	Carine Mello Da Silva	O estudo tem como objetivo refletir sobre uma cidade educadora que acolha a todos os seus municípios, bem como oportunizar momentos de construção informal de aprendizagem, tendo como base as possibilidades que o mundo digital proporciona, tornando a vivência/convivência muito mais dialógica e esperançosa. Também tem como enfoque, abordar sobre a pessoa com surdez, que muitas vezes é invisível numa sociedade ouvinte.	Em suma, é preciso ver as cidades como lugar de educação. Cidades boas para todos os seus municípios, desde o mais novinho ao mais experiente. Do mesmo modo, a valorização de todos os saberes, culturas e identidades. A construção de novos sentidos e significados aos espaços que são socializados por diversas pessoas ao mesmo tempo.
37	Pedagogias da Cidade: Reflexões e possibilidades Pensando cidades que educam Volume 2 2022	A Presidente, A Mandioca e as Cidades Educadoras	Eduardo Da Silva Zachia Alan	A finalidade primordial do texto seria demonstrar que para a existência de verdadeiras cidades educadoras, com todos os seus elementos constitutivos e característicos, é necessário que a sociedade aceite, incorpore e celebre sua cultura local, integrando-a à cultura mundial.	As cidades educadoras, com a função de resgatar nossa história de forma que exponha a diversidade, sem nos marginalizar ou tornar periférico o que não interessa a quem comanda.

38	Pedagogias da Cidade: Reflexões e possibilidades Pensando cidades que educam Volume 2 2022	Uma Pedagogia Em Articulação ou Ruptura com a Cidade? Estranhamento Dialógicos no Município De Chapecó/Sc	Elisabete Dal Piva	Este capítulo expõe e estuda políticas públicas e a historicidade e os princípios básicos das Cidades Educadoras, além do estudo sobre uma escola, de um bairro no município de Chapecó/SC, que busca uma educação para além de suas paredes.	Como resultado da pesquisa, apreendemos que a escola estudada preenche vários dos requisitos necessários para se constituir como parte de uma Cidade Educadora, tendo em vista o modelo de ensino-aprendizagem que permeia seu currículo.
39	Pedagogias da Cidade: Reflexões e possibilidades Pensando cidades que educam Volume 2 2022	Vale Das Borboletas Azuis: o Município de Panambi/Rs Tecendo Caminhos de Cidade Educadora.	Adriane Graeff Arnaldo Nogaro	Este capítulo resulta de pesquisa teórica de natureza qualitativa, sobre as tessituras que constituem uma cidade educadora. O que torna uma cidade educadora? Quais são suas características? Foram essas questões que provocaram a elaboração desse estudo.	Mesmo não fazendo parte da AICE, Panambi está em desenvolvimento segundo a trama urbana proposta por Rios (2012), quando propõe espaços de convivência para além dos espaços da escola. Porém, observa-se que esse envolvimento coletivo ainda precisa ser expandido, de forma que a população se sinta coparticipante das escolhas, do que lhe pertence. Uma cidade para ser educadora precisa ter a vida como princípio. Vida esta que não é somente do sujeito, mas de todo o ambiente, dos animais, da natureza como um todo. Tem que ser pensada em seus espaços para prevenir, proteger e cuidar
40	Pedagogias da Cidade: Reflexões e possibilidades Pensando cidades que educam Volume 2 2022	Os Desafios de Uma Cidade Para Ser Educadora: Reflexões a Partir do Município de São Miguel do Oeste/Sc	Jacinta Lúcia Rizzi Marcom Jane Maria Fiori Ana Paula Teixeira Porto	O objetivo deste capítulo pauta-se em identificar e analisar os principais desafios encontrados pelo município de São Miguel do Oeste/SC para se tornar uma cidade educadora.	. Por fim, para transformar-se em uma cidade educadora, os governantes e a comunidade de São Miguel do Oeste precisam comprometer-se com a intencionalidade educativa, promover políticas públicas na perspectiva da construção de um espaço educador, cidadão, democrático e solidário, que permita uma construção coletiva de seus espaços e instituições para uma formação cidadã, de valorização das perspectivas humanizadoras.
41	Pedagogias da Cidade: Reflexões e possibilidades Pensando cidades que educam Volume 2 2022	Projeto “Ler E Escrever Para Transformar” Como Possibilidade De Pensar A Cidade Educadora A Partir De Itapiranga/Sc	Cassiano Assunção Carlise Diell Luana Teixeira Porto	A pesquisa visa apresentar algumas concepções de cidade educadora e, em seguida, discutiremos o projeto “Ler e escrever para transformar”, realizado no ano de 2021, na cidade de Itapiranga/SC, como importante elemento de transformação dos espaços da cidade em grandes ambientes de aprendizagem, com vistas aos modelos de cidades educadoras que conhecemos	Notamos que o projeto contempla características de cidades educadoras e reforça o compromisso com a educação e com a implementação de novos e promissores métodos pedagógicos e educadores, de extensão social e comunitária.
42	Pedagogicidades: educação, culturas e territórios urbanos 2023	Pedagogicidades: Sobre Pertencer ao Território e Educar Para a Plenitude da Vida Humana	Rodrigo Manoel Dias Da Silva	Abordar a pedagogia de Georg Simmel. apresentar a Pedagogia Escolar proposta por Simmel (2008) no contexto das metamorfoses urbanas vigentes no início do último século. A seguir, atualizar suas principais contribuições face ao contexto das cidades do século XXI. O propósito do texto reside em discutir traços das Pedagogias Urbanas contemporâneas à luz da criação do conceito de pedagogicidades e de seu potencial para o exame da educação integral ou, segundo o	A relação entre escolas e territórios inúmeras vezes é interpretada como cidades educadoras ou territórios educativos, nos quais as relações educativas são interpretadas como arranjos sociopolíticos em que, a partir de um sistema formativo integrado, a educação é integrada em planos e programas de renovação das cidades (VILLAR, 2001; VINTRÓ, 2003). O limite de muitas destas experiências propaladas hoje em muitos países é a centralidade em processos de desenvolvimento ou

				<p>sociólogo alemão, da educação para a plenitude da vida humana.</p> <p>Pedagogicidades, conceito alternativo apresentado neste capítulo, busca apresentar outras possibilidades para uma pedagogia ancorada na pluralidade dos territórios e dos atores que a frequentam e a constroem. Pedagogicidades é uma pedagogia urbana comprometida com aprendizados territoriais e com sua necessária transformação. Pedagogicidades, em um contexto de metamorfose do mundo (BECK, 2018), ampliam as pertencas territoriais e as potencialidades para ensinar e aprender para a plenitude da vida humana (SIMMEL, 2008).</p>	<p>regeneração urbana sem necessariamente discutir as concepções de desenvolvimento e o predomínio de visões mercantis e economicistas sobre o território urbano, em muitos casos arremetendo a educação em estratégias de cidades para o capital. Em nossa proposta conceitual, o termo “cidade educadora” não ampliada e crítica, dotar de intencionalidades novas a esse fecundo encontro entre a escola e a cidade, entre educação e territórios. deve ser interpretado apenas no sentido de reconhecer potenciais aprendizagens dispersas no tecido urbano ou como instrumento para intervenções pedagógicas em contextos urbanos empobrecidos, mas, em perspectiva</p>
43	Pedagogicidades: educação, culturas e territórios urbanos 2023	A Metamorfose Atmosférica Urbana nas Formas Expressivas Da Rua	Fabio La Rocca	<p>Inspirada no questionamento de Michel Foucault sobre a ontologia da atualidade, nossa proposta se focaliza sobre uma ontologia da rua e suas expressões atmosféricas a fim de decifrar e analisar formas do vivido na experiência da cidade.</p>	<p>A rua representa o lugar onde os fragmentos que caracterizam a atmosfera urbana podem ser cristalizados através de uma visão, uma percepção sensível do movimento incessante de formas expressivas e o uso do espaço que são representativas a nível sensorial, orgânico e sensual (p. 36)</p> <p>A experiência do lugar corresponde, então, tanto às emoções suscitadas pelo espaço como às suas qualidades espaciais. Na combinação de espaço construído e espaço vivido, os lugares adquirem significado para as tribos que o habitam.</p>
44	Pedagogicidades: educação, culturas e territórios urbanos 2023	Educação, Comunidades de Aprendizagem e Transformação Urbana	Ramón Flecha Roseli Rodrigues de Mello	<p>Apresentamos aqui a transformação de escolas em Comunidades de Aprendizagem (CdA), e Ações Educativas de Êxito (AEE)</p>	<p>São sete as atuações educativas de êxito validadas pelo projeto Includ-Ed: tertúlias dialógicas; grupos interativos; participação educativa das famílias; formação de familiares; extensão do tempo de estudo; modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos e formação dialógica do professorado</p>
45	Pedagogicidades: educação, culturas e territórios urbanos 2023	Território Negro Do Rosário: A Cidade Como Currículo E Heterotopia Educativa	Marcio Tascheto	<p>Este capítulo visa refletir sobre as pedagogicidades desenvolvidas a partir das experiências do projeto de extensão intitulado “Território Negro do Rosário: Racismo Estrutural e a Cidade”. Para tanto, objetiva estudar as relações étnico-raciais e a concepção de extensão dialógico-crítica na perspectiva da educação decolonial, desenvolvendo alguns apontamentos sobre as ações extensionistas no Bairro do Rosário, Santa Maria/RS.</p> <p>Sobre a curricularização da extensão: O que se propõe é a compreensão do território para a construção dos currículos. Ou seja, levar em consideração os “saberes socioterritoriais” e suas</p>	<p>Entre os resultados desse arranjo educativo e da intencionalidade de construir o território negro do Rosário como um território educativo, percebeu-se os seguintes aspectos: O fortalecimento da identidade local do Bairro do Rosário por parte dos estudantes e comunidade envolvida; o reconhecimento do espaço urbano entre os diferentes sujeitos; a sensibilização sobre a diversidade cultural e as relações de poder; a vinculação dos acadêmicos com o território do Rosário; a criação de intencionalidades pedagógicas nascidas desse encontro; a</p>

				diversas matizes e matrizes de poder e contrapoder. Não se trata de uma nova lista de conteúdos, mas a construção de outras narrativas que enfrentam a ignorância programada, o esquecimento intencional e a invisibilização da sociodiversidade.	experiência de aprendizagem interdisciplinar;
46	Pedagogicidades: educação, culturas e territórios urbanos 2023	Educação em museus da cidade do Rio de Janeiro: algumas reflexões	Cristina Carvalho	O presente capítulo tem como objetivo traçar um panorama dos museus e centros culturais da cidade do Rio de Janeiro a partir dos resultados de uma investigação realizada nos anos de 2019 e 2020	Os resultados apontam que o público que costuma visitar o museu, principalmente o infantil, vem a partir da escola, reiterando o que estudos anteriores sinalizam: o público escolar é o público majoritário nos museus. Escassez de oferta para docentes.
47	Pedagogicidades: educação, culturas e territórios urbanos 2023	Memória para quem? A Pandemia Covid-19 e os tensionamentos em torno do patrimônio cultural	Eduardo Cristiano Hass da Silva Lucas Costa Grimaldi	o texto ora apresentado analisa o processo de ampliação do conceito de patrimônio a partir das discussões sobre a resignificação de monumentos, evocando uma função educativa dos bens culturais.	Dessa forma, as estátuas e os monumentos erguidos ao longo da história devem ser vistos e tratados como testemunhos de um passado, sendo indícios contra o esquecimento. Cabe a nós enquanto educadores (as) tencionarmos o potencial dessas representações e questionar o porquê somente alguns sujeitos são dignos de terem sua memória erigida na cidade e outros não.
48	Pedagogicidades: educação, culturas e territórios urbanos 2023	Slam Poetry e educação: uma análise da literatura acadêmica	Caio Ruano da Silva Jardel Pereira da Silva	O slam poetry é uma manifestação poética surgida em Chicago, nos Estados Unidos da América (EUA), na década de 1980. De acordo com o seu criador, Marc Kelly Smith, seus objetivos principais giram em torno de revitalizar e redemocratizar a poesia. Dessa maneira, no presente capítulo objetiva-se atualizar essa pesquisa, ampliar os critérios de busca utilizados pelo autor e analisar criticamente o conteúdo dos trabalhos que focam na relação entre slam poetry e educação	Os espaços educacionais, sejam esses escolares ou de educação não formal, tem sido local de reconciliação entre o slam poetry e movimentos de poesia rivais, tidos como poesia “acadêmica”. Parte disso está na atratividade que o slam possui para o público jovem, fazendo com que esta modalidade seja utilizada como uma forma de introduzir estudantes no gênero poético
49	Pedagogicidades: educação, culturas e territórios urbanos 2023	Apropriações da forma escolar e relações de poder: práticas juvenis nas periferias de Porto Alegre	Leandro R. Pinheiro	Nosso propósito é retomar análises realizadas alhures (PINHEIRO, 2017 e 2021a; PINHEIRO e CAREGNATO, 2022) para uma narrativa mais detida à expansão da forma escolar e, sobretudo, aos agenciamentos construídos pelos jovens neste sentido, problematizando a consistência social que entendemos configurada na articulação com outros dispositivos que também perfazem as ações juvenis in loco.	A dominação que legitima, a forma escolar pode ser apropriada aos fragmentos, como suporte. E, em meio às disputas, podem se indiciar dinâmicas estéticas em favor do singular na partilha do comum.
50	Pedagogicidades: educação, culturas e territórios urbanos 2023	Infâncias, territórios e educação integral no contexto latino-americano	Levindo Diniz Carvalho Bárbara Ramalho Kildo Adevair dos Santos	No presente texto pretende-se localizar o surgimento do Programa Mais Educação no cenário político-educacional da América Latina. Além disso, propõe-se analisar, no marco da ampliação do direito à educação, as consequências sociais desta experiência para crianças em situação de pobreza.	Assim como esse conjunto de legislações, o Programa está localizado no contexto de diminuição do Estado na América Latina. o PME inaugura uma importante estratégia para a ampliação dos direitos, inclusive educacionais, integrando o direito à educação ao direito à cidade. E induzindo ações de educação formal em distintos espaços e equipamentos públicos.

51	Pedagogicidades: educação, culturas e territórios urbanos 2023	Relação escola-entorno social na disputa por uma qualidade socialmente referenciada	Luana Costa Almeida Beatriz Vasconcelos	Objetivamos debater a qualidade educacional e o lugar da relação escola-entorno social enquanto parte constituinte de uma das dimensões do que chamamos qualidade social	Com práticas pedagógicas em diálogo com o entorno social, essas escolas decidiram assumir o compromisso de construir uma educação de qualidade socialmente referenciada, comprometida com os desafios e as potencialidades de suas realidades. Exercendo movimento de resistência e se colocando como protagonistas no território em que se localizam, demonstram a potencialidade dos projetos mobilizados por uma lógica engajada com a educação como direito social.
----	--	---	---	--	---

COR	LEGENDA
	Textos que discutem teorias, políticas, princípios e conceitos em defesa da Cidade Educadora democrática, em oposição à lógica capitalista e mercadológica.
	Textos que abordam ações afirmativas de raça ou de gênero em locais/comunidades específicas.
	Textos que apresentam práticas em espaços educativos intencionais da cidade.
	Textos que discutem conceitos de território e da Educação Ambiental a partir dos estudos urbanos.
	Textos que discutem cultura, saúde e bem-estar no território da cidade.
	Textos que relacionam teorias pedagógicas e estudos sobre o currículo com a cidade.

APÊNDICE D - TERMO DE ANUÊNCIA DA SMED



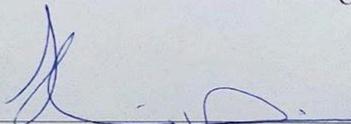
Estado do Rio Grande do Sul
PREFEITURA DE CHARQUEADAS
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
Gestão 2021-2024

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação do município de Charqueadas - RS declara estar informado sobre a execução da pesquisa intitulada “*Contribuições da Escola Básica para a constituição de uma Cidade Aberta*” a ser desenvolvida, por meio da formação continuada docente, pelo doutorando Vinícius Silveira Borba que desenvolve sua tese orientada pela Profa. Dra. Eli Terezinha Henn Fabris, que desenvolve a pesquisa *A produção de docências contemporâneas: a experiência coformativa entre professores e futuros professores em tempos de Covid-19*”, coordenadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (Gipedi/CNPq), com sede no PPG em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, RS.

Declaro conhecer as resoluções éticas brasileiras, em especial a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Declaro ainda que a Secretaria Municipal de Educação está ciente da proposta da referida pesquisa e está de acordo com a sua realização, por meio dos professores da rede municipal de ensino de Charqueadas-RS..

Charqueadas, 14 de fevereiro de 2023.


Secretária Municipal de Educação de Charqueadas-RS

Silvia de Avila Carvalho
Secretária da Educação
Prefeitura de Charqueadas
Portaria nº 04/2021

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética é responsável por assegurar os cuidados éticos da pesquisa com seres humanos.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado(a) professor(a):

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “A produção de docências contemporâneas: a experiência conformativa entre professores e futuros professores em tempos de Covid-19”, desenvolvida pela professora pesquisadora Dra. Elí Terezinha Henn Fabris, coordenadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI/CNPq) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos-Unisinos, São Leopoldo/RS. O objetivo geral desta pesquisa será analisar as docências contemporâneas produzidas entre os professores e futuros professores por meio de “experiências conformativas” a partir da crise da Covid-19.

Você participará da pesquisa detalhada acima respondendo questionários online, integrando grupos de discussão junto a demais professores (ingressantes e efetivos) de escolas públicas e futuros professores (alunos de licenciaturas), além de professores formadores de diferentes IES. Os diálogos durante os grupos de discussão serão gravados e, posteriormente transcritos. Os dados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa e sua divulgação. Todas essas combinações serão com a sua permissão.

Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que sua identidade, assim como a identidade de todos(as) os(as) participantes serão mantidas em sigilo; de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o anonimato dos participantes, em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa, evitando qualquer possibilidade de constrangimento que as informações contidas nos questionários e nas transcrições dos diálogos dos grupos de discussão possam causar.
2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
3. De que os resultados da pesquisa serão disponibilizados aos participantes, permitindo-lhe também a ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurando que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas. Deste modo, considerando a Resolução 466/2012, os riscos são mínimos, mas espera-se reduzi-los o máximo possível.
4. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você tenha interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito a qualquer momento, sem nenhum prejuízo aos participantes.
5. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio do e-mail efabris@unisinos.br e/ou telefone (51) 99839 8959.
6. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
7. Este Termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 15/04/2021

Autorização de imagem: Os encontros serão gravados pelo TEAMS ou outra plataforma digital e, com isso, as imagens comporão o conjunto de materiais da pesquisa. Solicito autorização para uso das imagens, para registro dos encontros (de) formação e como material da pesquisa. Sempre que você autorizar o uso na referida atividade ela não constará com tarja preta, no entanto, você poderá indicar as atividades que preferir que as imagens sejam usadas com tarja preta, condição que será sempre referida no início de cada encontro e você poderá optar.

_____, ____ de _____, de _____.

Nome do Participante

Assinatura do Participante

Elí Terezinha Henn Fabris
Pesquisadora

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 15/04/2021

APÊNDICE F - RESPOSTAS DAS PROFESSORAS DO FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO DO LABDOC - CIDADE DE CHARQUEADAS

Respostas do questionário de inscrição no LABDOC - Cidade de Charqueadas.

As quatro questões abaixo foram elaboradas com a intenção de buscar subsídios para alcançar o objetivo específico 1: Verificar como os professores da escola básica do município de Charqueadas/RS realizam suas práticas educativas envolvendo a cidade. As respostas caracterizam as práticas realizadas pelos professores em períodos anteriores ao LABDOC - Cidade de Charqueadas, ou seja, é um diagnóstico que apresenta a prática anterior à pesquisa formativa.

A questão de pesquisa relativa ao objetivo específico 1 não foi proposta diretamente aos professores, a busca para a resposta da pergunta foi feita por meio da análise de outras questões, conforme quadro abaixo. Buscando similaridades nas sentenças elaboradas pelos respondentes foi possível verificar seis diferentes temas abordados em práticas educativas envolvendo a cidade (História/memória - Saúde coletiva - Meio ambiente - Comunidade/sociedade/vizinhança - Turismo/lazer/cultura - Avaliação e aproveitamento do espaço físico da cidade). Ainda, foi realizado o levantamento das ações ou verbos utilizados na descrição das práticas educativas envolvendo o meio urbano.

Nos relatos de memória realizados na Plataforma Moodle após o primeiro encontro, também foi possível encontrar descrições de práticas anteriores ao LABDOC sendo comparadas com as questões discutidas no primeiro encontro.

Quadro 4 - Respostas ao questionário de inscrição para o LABDOC - Cidade de Charqueadas/RS.

Nome fictício do respondente	1 - Em sua prática docente você já trabalhou algum conteúdo/competência envolvendo o entorno da escola? Se sim, descreva alguma prática. Se não, descreva os motivos:	2 - Em sua docência, você já fez uso dos espaços da cidade para realizar práticas educativas? Se sim, descreva quais espaços e como foi feito o uso. Se não, descreva os motivos	3 - Cite espaços da cidade de Charqueadas que você julga ser potente para a realização de práticas educativas, explique o porquê:	4 - De acordo com a sua percepção, descreva o entorno da escola em que você atua, se possível, estabelecendo relações entre a escola e seu entorno:
A	Não	Não	Parcão	Não atuei ainda
B	Sim, o folclore gaúcho	Ainda não	Na zona rural	Minha escola é situada numa comunidade de zona rural e assentamento
C	Sim, projetos envolvendo a comunidade escolar , pontos de convivência social e integração.	Sim, CEU, Parcão	Parcão e parque de rodeios.	Bairro Sul América, comunidade relativamente carente onde a escola é uma referência de atuação e integração social.
D	Trabalhamos em sala de aula os estabelecimentos comerciais , ruas , moradores antigos como era antigamente a escola e seus arredores , e espaço físico .	Não, por falta de transporte muitas vezes para sair da escola com os alunos como conhecer a biblioteca pública e incentivar a leitura .	Biblioteca pública conhecer e manusear livros ,realizar pesquisa sobre algum assunto sobre o município, espaços de cultura como o campo de rodeios e campo do SESI para atividades esportivas.	Maior escola Municipal da cidade por ser localizada no centro da cidade recebendo alunos de todos os bairros

E	<p>Sim. Fizemos passeio nos arredores da escola para entrega de panfletos sobre o mosquito Aedes Aegypti. Nesta atividade as crianças fizeram a pintura dos panfletos e a seguir passeamos para fazer a entrega, bem como dialogar com a vizinhança.</p> <p>Já realizamos passeios para observar a natureza na primavera. Nesta atividade os alunos observam os jardins das casas.</p> <p>Também realizamos pintura no chão e passeio ciclístico.</p>	<p>Sim. As práticas educativas que ocorrem fora da escola são: festas juninas, onde os alunos fazem apresentação de danças típicas; apresentação teatral ou de musical, nesta atividade a família e a comunidade são convidados para assistir.</p>	<p>Prefeitura, Câmara de Vereadores, biblioteca pública, parcão: esses locais são interessantes para que as crianças conheçam um pouco da nossa história.</p> <p>Também considero relevante que as crianças visitem locais para realizar práticas esportivas, como: Clube Piratini, Afaço, quadra de esportes da secretaria de educação.</p>	<p>Ao lado da escola Mônica temos o posto de saúde, também temos feira de frutas e verduras situada ao ar livre e fica bem próximo a escola. Algumas turmas da escola realizam atividade de ir às compras de alimentos saudáveis. Próximo a escola temos a Clube Piratini e a Afaço. Nesses locais realizamos atividades de práticas esportivas e piquenique.</p>
F	<p>Sim, estudamos o bairro e fizemos pesquisa com os moradores.</p>	<p>Sim, espaços para visita e conhecimento e espaços para recreação.</p>	<p>Clubinho, fechado e aconchegante.</p>	<p>Precisando de melhorias e conscientização.</p>
G	<p>Sim, conhecendo a cidade</p>	<p>Sim pontos turísticos</p>	<p>Campo de rodeio</p>	<p>Shopping</p>
H	<p>Sim</p>	<p>Sim</p>	<p>Vários</p>	<p>É uma escola rural</p>
L	<p>Não.</p>	<p>Não.</p>	<p>Parque Adhemar de Souza Farias (espaço amplo e de fácil acesso).</p>	<p>Lugar tranquilo e arborizado.</p>

J	<p>Sim, limpeza do ambiente, separação do lixo, campanhas de conscientização da população do entorno.</p>	<p>Sim, saídas de estudo pelos pontos históricos e turísticos, visita a biblioteca pública.</p>	<p>Parcão- espaço ao ar livre, museu, telecentro...</p>	<p>Espaço pequeno, sem muitas possibilidades de exploração.</p>
K	<p>Observação das casas no entorno da escola</p>	<p>Visita de campo à beira do rio Jacuí e outros pontos significativos da história da cidade; visita/entrevista em um prédio histórico preservado</p>	<p>Beira do rio Jacuí, Porto Capela, Bairro Colônia Penal, Granja Carola, Rua 7 de setembro e seu entorno, antiga Copelmi e outros pontos com potencial histórico</p>	<p>Apesar de ser escola com prédio muito pequeno, é referência no local e reconhecida pelo empenho de seus profissionais e estudantes. No entorno, há casas que remetem à história da cidade bem como o nome da própria escola</p>
L	<p>Localização da escola no bairro e município, estudo do bairro como um todo.</p>	<p>Sim. Pontos turísticos do município com saída de campo com os alunos, desenvolvi um projeto com os alunos sobre "a importância dos museus para o município", com visitação aos museus (fechados), visualização dos acervos dos museus, entrevista com autoridade municipal, estudo sobre patrimônio, memória coletiva e alguns fatos históricos do município. O projeto participou de uma feira, foi avaliado por uma banca e</p>	<p>Museu e arquitetura antiga histórica, pois estão completamente abandonados pelo poder público.</p>	<p>O entorno da escola configura - se num bairro de infraestrutura boa.</p>

		venceu na sua categoria.		
M	<p>Normalmente se das várias práticas e atividades, por vezes envolvendo projetos maiores ou mesmo ações mais pontuais onde os alunos são levados a perceber o espaço, ambiente e local onde residem, estudam, convivem e o quanto todas as características do lugar representam a sociedade local (micro), seus hábitos e costumes. As expectativas sempre foram no sentido de conhecer, valorizar, pertencer e contribuir para o maior aproveitamento e desenvolvimento.</p>	<p>Fiz em várias ocasiões envolvendo tanto espaços públicos (prédios), que contam Nossa história, como também o ambiente natural e externo, vivo para abordar diferentes temas, conteúdos e conhecimentos.</p>	<p>Nossa margem do rio, nossas ruas, nossas gentes e histórias vivas.</p>	<p>Falar sobre a escola São Miguel e seu entorno é afirmar toda a vida que gira ao redor do espaço físico de tamanha importância e representatividade para a comunidade. Já tocamos muitas vidas ao longo de 6 décadas de atuação e tudo foi se transformando: o bairro, a escola, as pessoas... muito se progrediu, ampliou e melhorou embora muito tenha se perdido e pouco ficado como dado histórico para pesquisa, registros e construção de conhecimento para o presente e futuro.</p>

N	<p>Sim, desenvolvemos atividades envolvendo a comunidade escolar, as famílias dos alunos que residem no bairro, realizamos caminhadas no entorno da escola para conhecer as residências dos alunos. Também usamos o entorno do rio Jacuí para caminhadas e observação.</p>	<p>Sim, já usamos espaços da cidade principalmente para que os alunos tenham mais contato com a natureza, para que possam explorar os espaços e os recursos de forma livre. Já fomos no Parcão, Afaço, Clubinho, Biblioteca Pública.</p>	<p>Parcão, Clubinho, Orla do rio Jacuí</p>	<p>A escola fica localizada no bairro Santo Antônio, mas atende alunos de outros bairros e consequentemente de várias classes sociais. A escola desenvolve uma proposta pedagógica ambiental já há alguns anos, mas ainda com bastante dificuldade para que a comunidade ao redor continue desenvolvendo o trabalho de cuidado com o meio ambiente proposto aos alunos, enquanto estão na escola.</p>
O	<p>Sim. Reconhecimento do ambiente social que está ao redor da escola.</p>	<p>Sim. Apresentar a história de charqueadas/rs a partir dos locais comentados pelos alunos em sala de aula.</p>	<p>Rio - meio ambiente; espaços para praticar esporte; biblioteca pública; museu do carvão - conhecer a história dos mineiros; empresas que auxiliaram a formação do município; empresas atuais e suas funções; comércio em geral.</p>	<p>A escola situa-se no bairro sul américa e ao ser redor há famílias que residem; nas proximidades há um centro poliesportivo que proporciona algumas atividades para a comunidade; também há uma unidade básica de saúde e uma igreja católica.</p>

P	<p>Na Educação Infantil quando trabalhamos questões relacionadas a identidade da criança procuro proporcionar vivências relacionadas ao bairro onde moram, relacionar se é perto da escola, caminhadas para de forma mais concreta fazer essas relações.</p>	<p>Sim, desde a ida até a beira do rio para observar o ambiente, coletar objetos da natureza, até atividades físicas e contação de histórias no Campo de Rodeio, Parcão.</p>	<p>O parcão e campo de rodeio por serem espaços abertos ao ar livre em contato com a natureza, as crianças ficam por muito tempo dentro das salas de aula e muitas escolas não possuem espaço externo de qualidade para que práticas relacionadas à natureza sejam proporcionadas.</p>	<p>A escola se localiza no centro da cidade entre o Parcão e o ifsul, muitas crianças passam em frente a estes lugares para chegar até a escola. O entorno conta ainda com algumas casas mas o que chama a atenção é a ampla vista que temos para o Parcão.</p>
Q	<p>Sim, no 4 ano ambientando os alunos inserindo a escola no contexto histórico conhecendo os pontos turísticos e culturais da cidade.</p>	<p>Sim, participando e executando eventos na área esportiva como o parque municipal, o campo de rodeio, o complexo esportivo (antigo sesi), os ginásios locais, o campo municipal.</p>	<p>o parque municipal, o campo de rodeio, o complexo esportivo (antigo sesi), os ginásios locais, o campo municipal, às margens do rio jacuí, a igreja matriz são espaços amplos de fácil acesso e que possui (alguns) acessibilidade além de na maioria dos casos fazerem parte da história do município.</p>	<p>Estou fora da escola.</p>
R	<p>Passeios, diálogos com moradores,</p>	<p>Excursão, eventos</p>	<p>Parcão, biblioteca municipal,</p>	<p>Plantação, sítios</p>

S	Sim. Trabalhamos a questão do lixo e materiais domésticos descartados em frente às residências.	Sim. Visitas guiadas nos limites do município.	Áreas de lazer e a beira do rio por manter a história da cidade.	A escola está em um terreno doado por um antigo morador e abrigou ali suas crianças e cresceu tanto que foi necessário sucessivos aumentos para atender a demanda da comunidade em vulnerabilidade social.
T	Construção de maquetes da escola e do bairro.	Já fiz uso das ruas para atividades de pintura , do campo beira rio para atividades de corrida e outras.	O Parcão, espaço amplo para Educação Infantil, se faz bem importante.	A escola fica situada num bairro pequeno, onde todos se conhecem.
U	Sim. Cultura da paz na comunidade local.	Sim. Com frequência fazemos visitas ao rio jacuí, ruas no entorno da escola, campo municipal.	Rio jacuí, nossa riqueza natural.	A escola tem parceria com o posto de saúde, onde são realizadas ações em conjunto, podíamos realizar mais ações envolvendo a comunidade, como descarte irregular do lixo.
V	Emancipação da cidade...	Atividades usando experiência dos aprendentes, pesquisas .	Biblioteca, museu dos mineiros, praças.	Escola cercada de casas, lojas, farmácias, padarias, mercado, sorveteria etc ..

X	<p>Já explorei o espaço físico e comunidade escolar, para que as crianças se percebam como parte atuante no ambiente e tenham autonomia no seu dia a dia.</p>	<p>Não! Sempre me limitei aos espaços da escola e arredores. Talvez pela dificuldade de transportar as crianças até os locais. Então sempre optei em levar até a escola experiências externas.</p>	<p>Todo e qualquer espaço pode ser potente aos olhos de uma criança pequena. Espaços que contam histórias e aqueles que mostram riqueza diversa da natureza são os que mais me cativam.</p>	<p>A escola maria do carmo foi construída sobre um terreno de cinzas e nela construímos muitas histórias coloridas ao longo dos anos. Ao seu redor podemos encontrar um dos pontos mais requisitados e requisitados pelas crianças da cidade, o parcão. Também é possível encontrar a biblioteca pública e o instituto federal. Além disso, temos diversos comércios disponíveis em suas proximidades.</p>
Y	<p>Sim, caminhada da dengue</p>	<p>Sim, passeio em comemoração ao aniversário da cidade</p>	<p>Parcão, por conter diversos espaços, beira do rio, por ter o rio e a natureza</p>	<p>Nossa escola é rodeada por igreja, comércios variados, escola e casa, onde todos tem sua parte no contexto escolar pois fazem parte da comunidade escolar</p>
Z	<p>Projetos com crianças de Anos Iniciais envolvendo o bairro, comunidade e projetos ambientais da escola</p>	<p>Não. Não tive oportunidades</p>	<p>Parque Manoel João, beira do Rio Jacuí</p>	<p>A escola fica perto da beira do rio Jacuí, onde iniciou a história do município. É pouco explorada pela comunidade pois não tem condições de proporcionar à habitação. É um bairro muito acolhedor, pequeno e retirado da parte central do município.</p>

Legenda:

História/ memória	Comunidade/sociedade/vizinhança
Saúde coletiva	Turismo/lazer/cultura
Meio Ambiente	Espaço físico da cidade
Ações (verbos) mencionados na descrição das práticas educativas.	

APÊNDICE G

Produção do LABDOC - Cidade de Charqueadas selecionada para descrição e análise.
Possibilidades educativas para as *idades invisíveis* de Ítalo Calvino.

SEÇÃO 6.1.1 - EUDÓXIA

LABDOC - Laboratório de Docências Contemporâneas
Práticas Educativas Envolvendo a Cidade

UNISINOS/CNPq
CHARQUEADAS/RS

Um exercício de pensamento

Com base na proposta de aula descrita abaixo, responda às perguntas dando sugestões para a referida prática educativa.

PROPOSTA 03: Uma professora de Educação Física deseja fazer uma trilha pela cidade de Charqueadas-RS com as turmas dos anos finais. Considerando que o ponto de partida é o Bairro Centro, a trilha deve ter duração de aproximadamente uma hora e tem como objetivo a conscientização ambiental e o desenvolvimento de movimentos como andar, correr, saltar, rolar e pular.

QUESTÃO: Dê uma sugestão de percurso pela cidade e mencione quais ações e combinações do Contrato ou Acordo Pedagógico que devem ser lembradas antes da realização da atividade educativa:

Desenvolver uma caminhada de
hora do centro até o estacionamento
Roupa adequada, água, comporta-
mento, cuidados com a sinaliza-
ção, escutar a professora (combina-
ções). Andar em grupo.
Durante a caminhada observar
números de lixo, lixo colocado
em lugar inadequado.

PENSANDO NO TODO DA CIDADE

Em O Artífice, Richard Sennett defende que as três habilidades essenciais que constituem a base da perícia artesanal são: a capacidade de **localizar**, de **questionar** e de **abrir**. A primeira é a capacidade de especificar onde está acontecendo algo importante, a segunda, com refletir sobre suas qualidades, e a terceira com expandir seu sentido (SENNETT, 2008, p. 309).

1 - LOCALIZAR - Considerando a cidade como um todo (área construída e pessoas) e os elementos físicos que constroem a imagem da cidade, de acordo com a percepção do grupo, onde estão acontecendo coisas importantes em Charqueadas?

O **Parcão** (Parque Adhemar Farias) espaço de lazer, espaço sincreno, lugar para descansar, crianças brincam. Próximo a uma avenida com comércio, possibilidades de alimentação, transporte, fácil localização, entrada da cidade. Lugar aberto sem limites.

2 - QUESTIONAR - Pensando como profissionais da educação, onde e como podemos processar informações visuais, auditivas, táteis e de linguagem simbólica para que possamos questionar, refletir e aguçar a nossa curiosidade?

Perquirando a história do lugar, como se formou, como eram os primeiros grupos que frequentaram o Parque, qual a distância da escola, do endereço das crianças até esse parque. Sempre tiveram comércio? O que mobiliza os grupos a frequentarem este espaço antes atrás. Quais as espécies de árvores que existem, porque tem aquele solo, o que colocamos a mais ali, o que está faltando, outra forma de organizar.

3 - ABRIR - No sentido de "abrir-se para" que lugares ou situações, presentes em nossa cidade, estimulam o surgimento de novas ideias para a realização de atividades, ou ampliam possibilidades de fazer as coisas de maneira diferente?

Situação: Gincana da cidade de Charqueadas fazendo com que a gincana tenha mais a identidade histórica do município, também para que as próximas gerações conheçam e vivam a cidade com outros olhos, assim como era no início da história da gincana.

O trabalho referente a cultura gaúcha tradicionalista nos CTGS que podem incluir mais bairros e pensar que não são ligadas a cultura gaúcha e que não tenham pensado na família engajada. Próximo nas escolas, por exemplo.

ANOTAÇÕES

PARA PENSAR: Vocês já haviam percebido a cidade como um todo? O que pode ser percebido ao ver um mapa, que não percebemos enquanto caminhamos pelas ruas da cidade? Quais elementos, estruturas ou situações existentes no tecido da cidade que podemos estabelecer relações entre si com o intuito de desenvolvermos competências e vivências? O que daria um bom problema de pesquisa? Quais situações poderíamos analisar para revelar o que ainda não tem nos livros?

Observando o mapa conseguimos ter outra perspectiva, pois sempre observamos a cidade conforme a rotina diária, sempre percebemos as localidades, nem sempre acessamos a memória dos caminhos que usamos, não identificamos pontos de interesse e proximidades.

Um local onde podemos criar várias situações e vivências é o ~~Parque~~ Parque, onde temos vários espaços que podem ser utilizados pedagogicamente.

Certamente uma ótima proposta é utilizarmos o mapa da cidade, além de os alunos identificarem suas casas e comparar com imagens das mesmas.

O que não encontramos nos livros, são informações sobre a nossa localidade, tornando os textos úteis no ensino dos alunos.

SEÇÃO 6.1.2 - MORIANA

LABDOC - Laboratório de Docências Contemporâneas
Práticas Educativas Envolvendo a Cidade

UNISINOS/CNPq
CHARQUEADAS/RS

Um exercício de pensamento

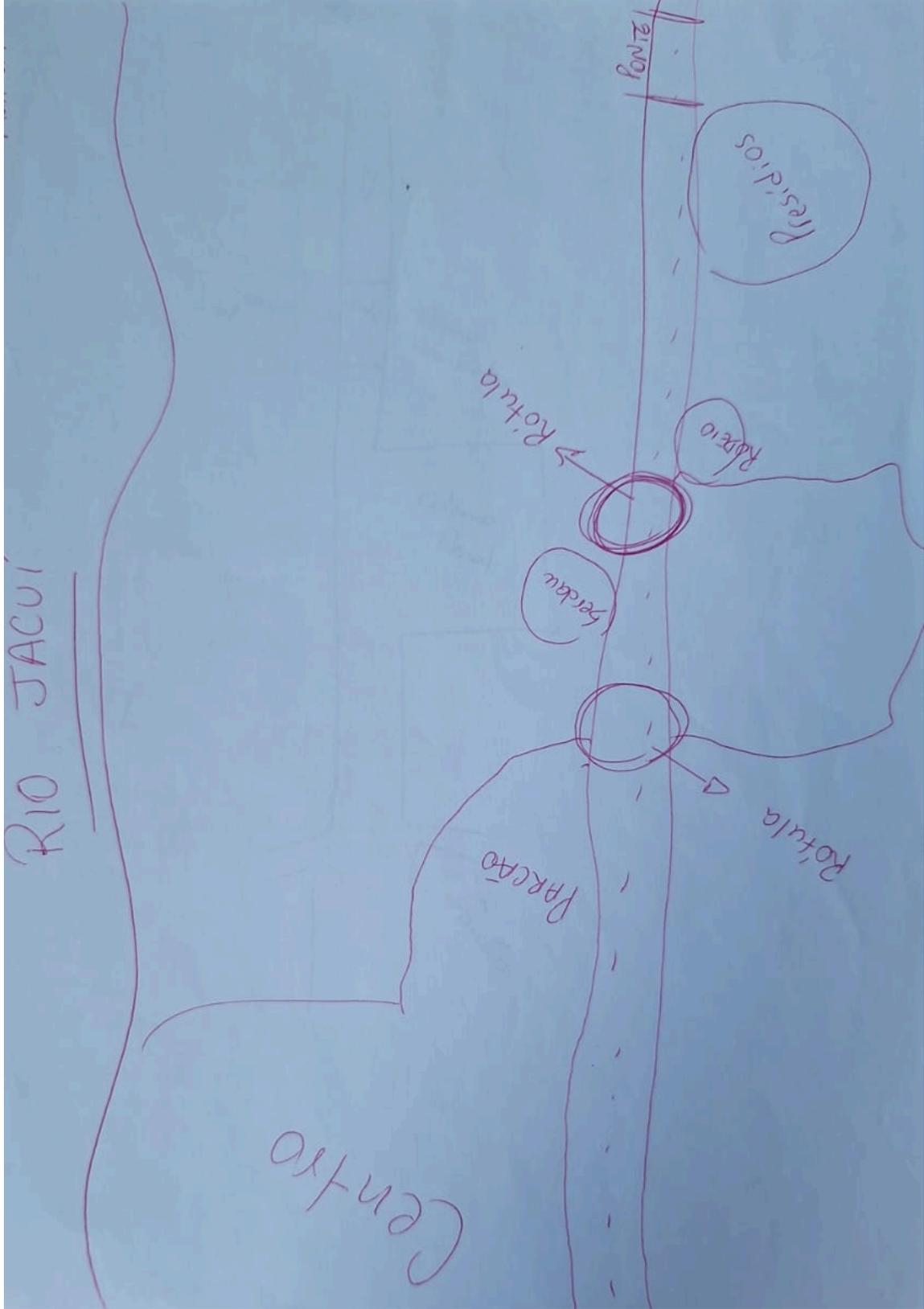
Com base na proposta de aula descrita abaixo, responda às perguntas dando sugestões para a referida prática educativa.

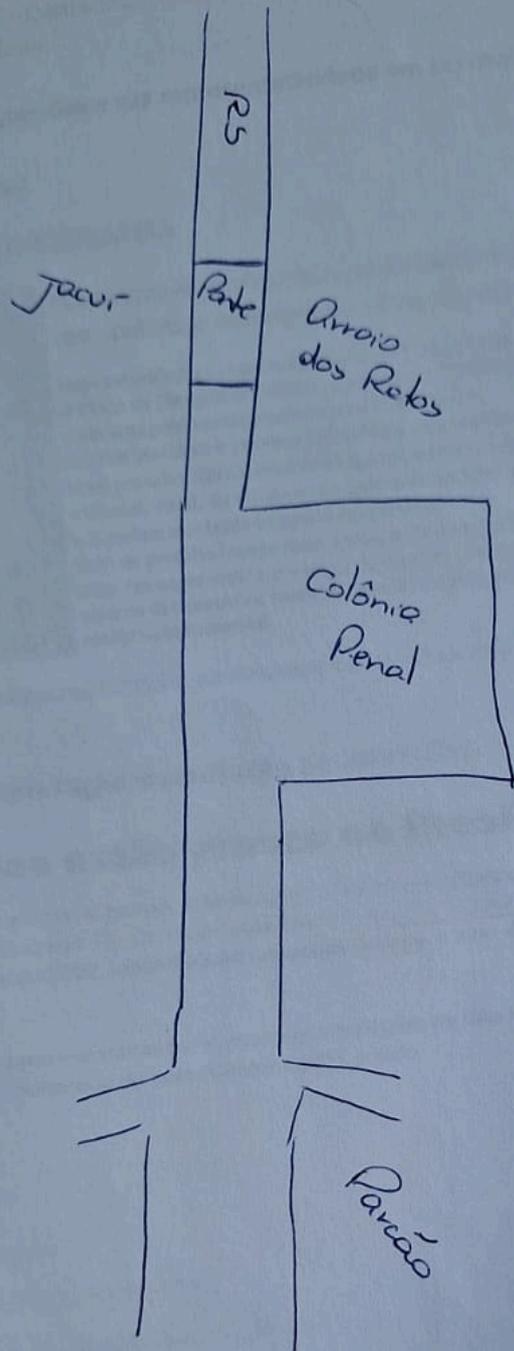
PROPOSTA 13: Pouco sabemos sobre o sistema carcerário existente em Charqueadas-RS, pois trabalhamos os conteúdos da nossa cidade, geralmente, com temáticas relacionadas aos símbolos (bandeira, brasão) e origem da cidade ancorada às empresas.

PERGUNTA: Como os presídios poderiam ser estudados de forma inclusiva, positiva, informativa e consciente? Em que etapa da educação básica e envolvendo quais conteúdos?

Através de pesquisas.
No caso, acredito que também
poderíamos ter o apoio da
polícia militar, fazendo palestras
sobre o tema.







Escola: EMEF Professor Horácio Prates

Professor: Anelise

Nível da educação básica/ano: Ensino Fundamental – 7º ano

Componente curricular: EF07MA02 - Conteúdo: Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com base na ideia de proporcionalidade.

Tempo da aula: 2 períodos

Tema: Complexo prisional de Charqueadas e sua representatividade em percentuais.

Atividade 1: Leitura informativa

COMPLEXO PRISIONAL DE CHARQUEADAS



Construção de prisões começou em meados do século XX e hoje a comunidade se convenceu da vantagem desse tipo de investimento

Hoje autoridades e empresários locais até brigam para sediar uma nova prisão. O Clube de Dirigentes Lojistas, a prefeitura e políticos de oposição estão unidos na defesa de mais uma penitenciária federal para Charqueadas. Um dos motivos: o governo federal fará concurso público de 400 vagas só para a operação do novo presídio. São salários de R\$ 5,4 mil iniciais, o que vai dinamizar o mercado imobiliário e a economia local, acreditam os dirigentes municipais. Se a obra fosse algo ruim, outras 17 cidades não teriam mostrado interesse em sediá-la. Com os presídios surge mais apoio, mais atenção federal e investimentos como asfalto. Sem falar em segurança: a presença do nutrido contingente de PMs que costuma fazer a guarda externa dos presídios também beneficia a população. Tudo isso gera também perspectiva de movimento comercial.

Fonte: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/seguranca/noticia/2017/06/por-que-charqueadas-e-a-cidade-dos-presidios-9814283.html>

Atividade 2: Leitura, interpretação e resolução de exercícios.

Quantas pessoas estão presas no Brasil?

O Brasil tinha 622.202 presos em 2014, porém esse número cresceu consideravelmente, sobretudo após a pandemia da Covid-19. Em levantamento do [Conselho Nacional de Justiça \(CNJ\)](#), até o terceiro semestre de 2022, havia **909.061 pessoas presas**, sendo **44,5% presos provisórios**.

Veja a distribuição geográfica desses números! Perceba que o estado de São Paulo lidera a lista com a maior população carcerária do país (Conjur, 2021), sendo:

- São Paulo: 209,4 mil
- Minas Gerais: 70,5 mil
- Rio de Janeiro: 53,1 mil
- Pernambuco: 48,4 mil
- Rio Grande do Sul: 41,3 mil

Fonte: <https://www.politize.com.br/populacao-carceraria-brasileira/>

1) Considerando as informações acima, responda:

- a) Qual o percentual de aumento da população carcerária no referido período?
- b) Dos 909.061 presos, quantos são provisórios?
- c) O RS fica com que percentual da população carcerária do país?

Atividade 3: Resolução de exercícios, baseada em análise de dados.

Observe como o complexo prisional está dividido:

- **Penitenciária Estadual de Charqueadas (Adm.: JOAQUIM CARVALHO NETO)**
Capacidade de Engenharia: 336 População Carcerária: 527 presos - agosto 2023
- **PMEC- Penitenciária Modulada Estadual de Charqueadas (Adm.: PATRICIA MATOS)**
Capacidade de Engenharia: 976 População Carcerária: 1594 presos - agosto 2023
- **PASC - Penitenciária de Alta Segurança de Charqueadas**
Diretor Interino: RENATO PENNA DE MORAES SOUZA
Capacidade de Engenharia: 288 População Carcerária: 200 presos - junho 2023
- **Instituto Penal de Charqueadas (Adm.: RODRIGO NERY BENITES)**
Capacidade de Engenharia: 200 População Carcerária: 166 presos - agosto 2023
- **PEJ - Penitenciária Estadual do Jacuí (Diretor: Glenio Daison Argemi Filho)**
Capacidade de Engenharia: 1422 População Carcerária: 2281 presos - agosto 2023
- **Colônia Penal Agrícola – Charqueadas (Adm.: EDSON DIOVANE ROSA VIANA)**
Capacidade de Engenharia: 244 População Carcerária: 119 presos - agosto 2023

Vejamos então...:

Qual a população carcerária atual de Charqueadas?

Representa qual percentual, considerando o total de presos do Brasil?

E considerando o número total de presos do RS?

Considerando as informações de capacidade de engenharia e população carcerária, indique em quais existe superlotação e qual seu percentual.

Segundo o IBGE, Charqueadas possui atualmente uma população estimada de aproximadamente 42.000 habitantes. Qual o percentual de detentos considerando esse número?

SEÇÃO 6.1.3 - PERÍNZIA

Atividade de Final da Formação Continuada em Práticas Educativas Envolvendo a Cidade

Professora: Carolina Medeiros

Turma: Pré 1

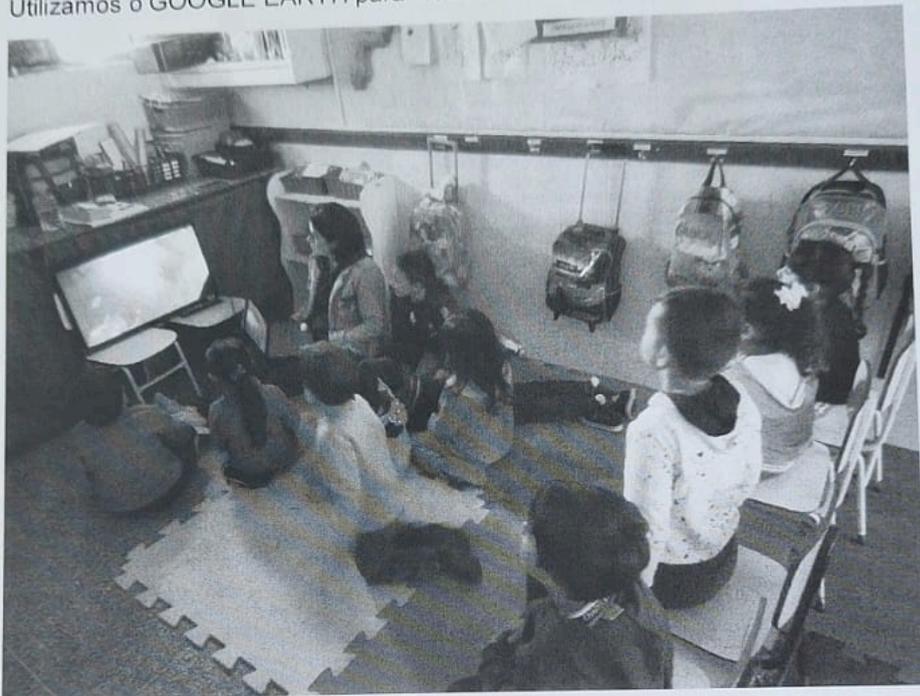
As crianças que compõem a turma têm entre 4 e 5 anos de idade, frequentam a escola no turno da manhã e na grande maioria residem próximo a escola.

É uma turma intensamente participativa, propõem atividades e propostas em nosso cotidiano. As aulas são planejadas com base na BNCC mas antes de tudo centrada nas crianças, nos seus desejos e inquietações.

Assumi a turma como professora titular no início do segundo semestre letivo. Aproveitei a partir das temáticas que estávamos explorando utilizar algumas ferramentas e propostas apresentadas na formação.

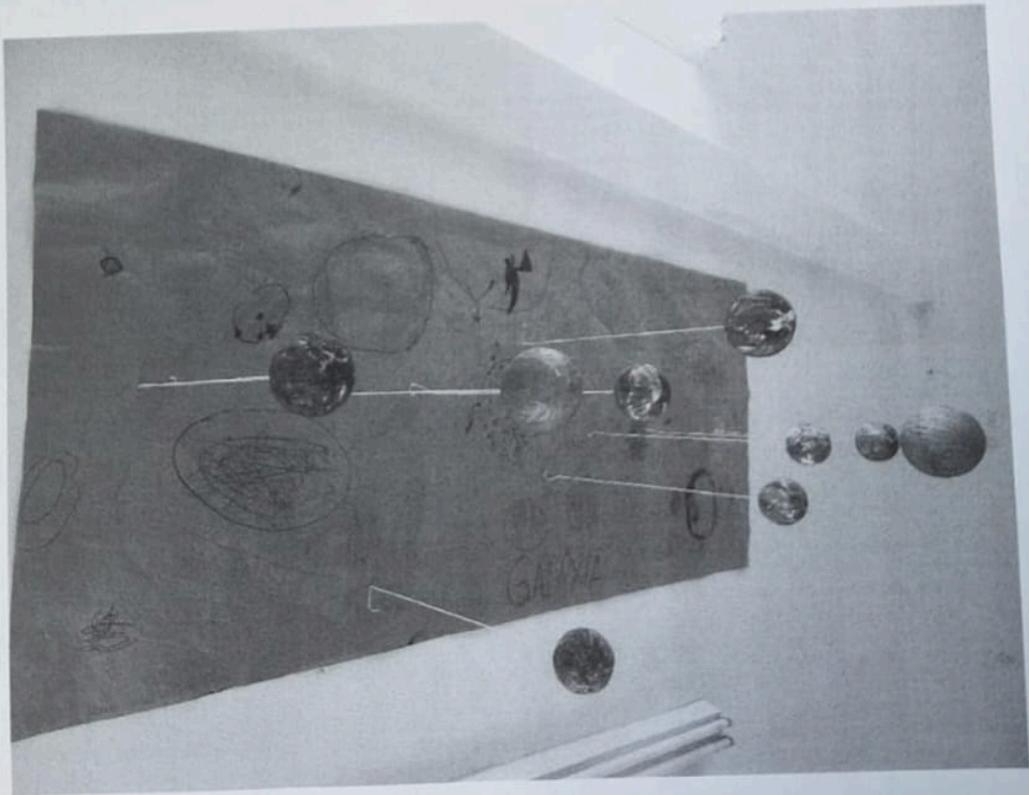


Objeto de estudo do momento era o Universo e o Sistema Solar.
Utilizamos o GOOGLE EARTH para "vascular" em torno do Planeta Terra.



A partir daí foram surgindo outras curiosidades. Resolvemos então confeccionar nossa Galáxia.



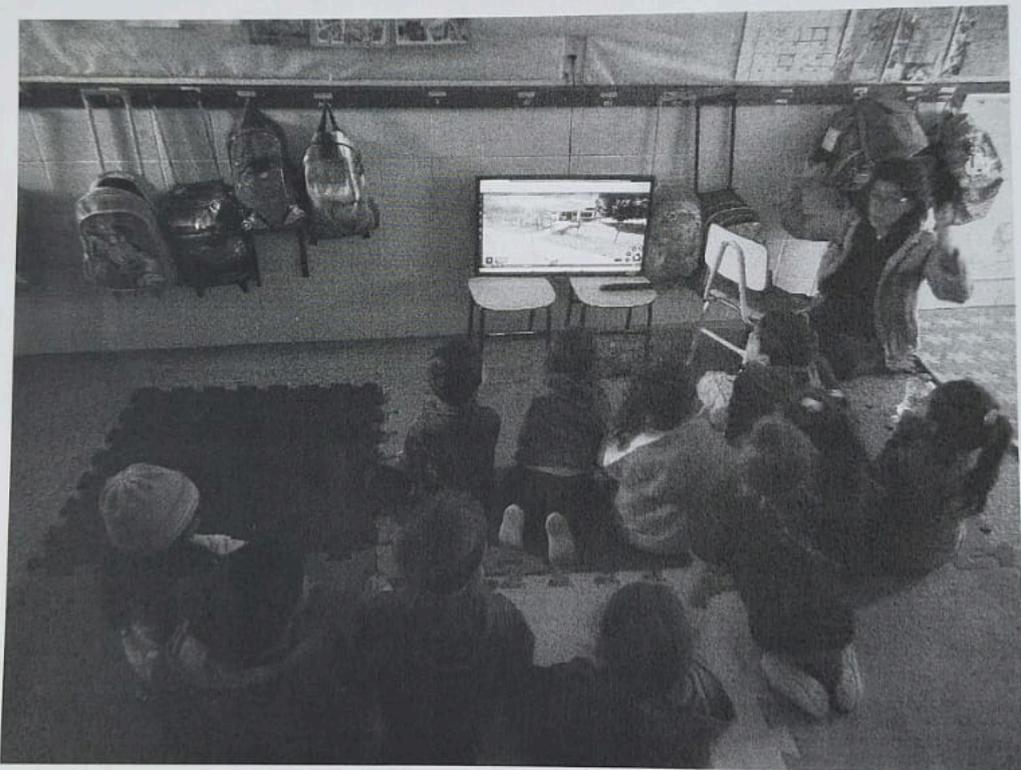


'PROFE, A GENTE PODE VER O PLANETA TERRA NA TV DE NOVO?'

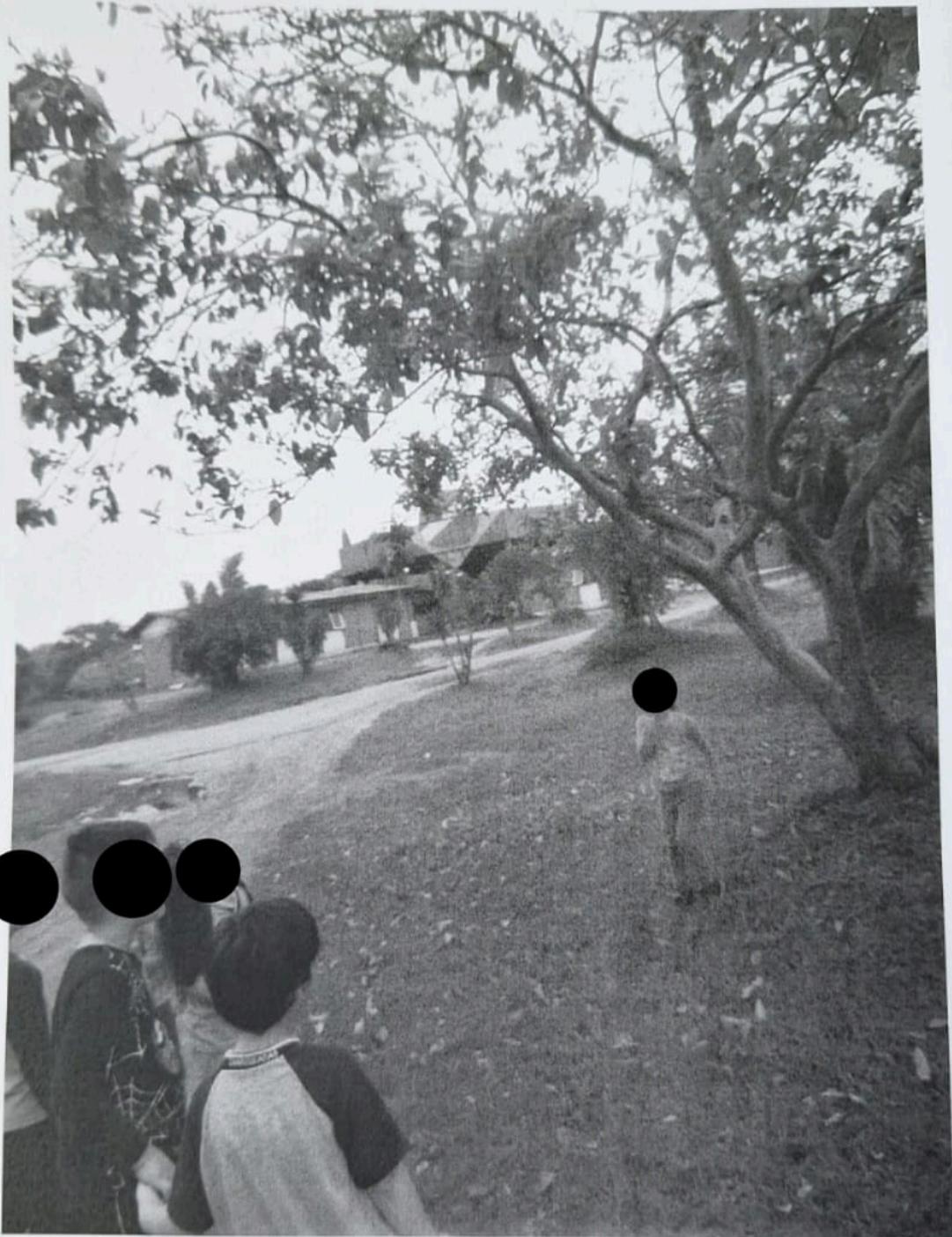
E mais uma vez observamos o Planeta Terra no Google Earth, dessa vez fui aproximando até chegarmos em Charqueadas.

Aos poucos foram reconhecendo alguns lugares, até que uma das crianças perguntou "Dá pra ver a nossa escola?"

Então fomos até a frente da escola com a ferramenta. Muitos diálogos surgiram, alguns foram até a janela olhar para o céu e aproveitamos para procurar quem morava perto e identificar outros lugares próximos a escola.



OBSERVAÇÃO DAS ÁRVORES DO PARCÃO





Observamos os diferentes tipos de árvore, as que conheciam pelo nome, largura do tronco, altura, tipos das folhas e qual era melhor para subir.

SEÇÃO 6.1.4 - LAUDÔMIA

LABDOC Cidade Charqueadas

Anotações do memorial do encontro de abril

1 - O primeiro encontro foi marcado para mim como repleto de expectativas. Tinha desejo do contato com o tema da proposta de extensão, de forma mais aproximadamente, com o formador que admiro demais e com os colegas. Tudo foi superado tendo em vista a riqueza da organização e os aprendizados proporcionados. Fiquei mto feliz com a forma didática com que o professor Vinícius apresentou a tabulação da pesquisa inicial que reuniu os dados e impressões dos participantes. Também pela forma como conduziu as relações, criações e percepções para todos os envolvidos, durante o desenrolar da prática da tarde de atividades. Me senti convidada a participar, falar e "colaborar" nas discussões. Tudo estava perfeito; havia ordem, sequência, parte teórica, dinâmica, atividade em grupo e individual. Momentos para reflexão e estudos. Quero agradecer e parabenizar. Reafirmo que acredito na formação continuada e vejo como fundamental o envolvimento na discussão de temas de extrema relevância, como a Cidade, além da importância de cada abordagem estar associada a formação inicial e básica, no interior das escolas.

2 - Nosso primeiro encontro iniciou com uma breve apresentação dos participantes, nessas apresentações cada um falou conforme o considerava importante. Uma das colegas apresentou-se falando que ela não era de Charqueadas, mas mora na cidade a uns 8 anos. Essa fala resultou numa reflexão sobre pertencimento do local onde se vive e foi um diálogo bem interessante.

Realizamos uma atividade em grupo chamada: Jogo dos Mudos, onde recebemos envelopes com formas geométricas que deveriam ser compartilhadas no grupo, a fim de formar 5 quadrados, ao final da atividade foi feita um diálogo e reflexão sobre o que essa dinâmica suscitou, gerando diversas falas. O que eu achei bem interessante foi o fato de haver trocas entre pessoas nos grupos e trazendo para a nossa realidade da escola podemos refletir que não precisamos fazer tudo sozinha, centralizando o trabalho em uma só pessoa. É importante as trocas entre colegas, os cursos e formações que realizamos pois elas fornecem novas possibilidades em nossa prática.

3 - Gostei do encontro pois compartilhar informações sobre nossa rotina, enriqueceu muito minha experiência;

duas reflexões se destacaram na minha opinião. o fato que nossa cidade nos oferece grande conteúdo para estudo, e geração de temáticas para nossos projetos, e que ainda necessitamos valorizar lugares que julgamos simples sem grande importância histórica ou turística, como o parcão por exemplo. existem vários lugares na cidade que possuem fatos históricos importantes para o crescimento da cidade, em todos os aspectos.

vale destacar a atividade realizada a qual percebemos a importância da comunicação e observação de nossas rotinas, afim de conquistarmos objetivos maiores.

enfim foram horas proveitosas, e agradeço muito a oportunidade de ter participado.

APROFUNDAR RELAÇÕES

(TEMPO)

(TRANSFORMAR EM COMUNIDADE)
DESLOCAR A FAMÍLIA

SEÇÃO 6.1.5 - FÍLIDE

VIAJANDO PELA CIDADE DE CHARQUEADAS

TURMAS DO 2º E 3º ANO DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO
FUNDAMENTAL HENRI DUPLAN

PROFESSORAS: MICHELI WENDLING E CÁTIA ZANENGA

PRÁTICA EDUCATIVA

- O TRABALHO FOI REALIZADO NA SALA DOS CHROMEBOOKS NA ESCOLA HENRI DUPLAN, ONDE OS ALUNOS PESQUISARAM SEUS ENDEREÇOS UTILIZANDO O GOOGLE MAPS E GOOGLE EARTH , IDENTIFICANDO E OBSERVANDO DETALHES MOSTRADOS NAS IMAGENS. PUDEAM CONHECER AS CASAS DOS COLEGAS E PERCEBER AS MUDANÇAS NAS PAISAGENS DE ACORDO COM O ANO DA IMAGEM CAPTADA(ALGUMAS IMAGENS ERAM DE 2 OU 3 ANOS ATRÁS) . FICARAM ENCANTADOS COM A POSSIBILIDADE DE SE MOVIMENTAR NAS RUAS UTILIZANDO O CURSOR.

ALGUMAS FALAS DURANTE A ATIVIDADE

- “NOSSA, MINHA CASA NÃO ESTÁ MAIS DESTA COR”.
- “A RUA DO COLEGA NÃO É ASFALTADA.”
- “NA MINHA RUA TEM MUITAS ÁRVORES QUE EU NÃO TINHA PERCEBIDO.”
- “A CASA DA MINHA COLEGA É PERTO DA MINHA.”
- “TÊM RUAS BEM COMPRIDAS E OUTRAS CURTAS”.
- “NA RUA DA ESCOLA AGORA OS CARROS SÓ PODEM ANDAR PARA UM LADO” (ACONTECEU RECENTEMENTE A MUDANÇA NO TRÂNSITO)

REGISTROS DA ATIVIDADE



REGISTROS DA ATIVIDADE



REGISTROS DA ATIVIDADE



CONCLUSÃO

- DURANTE O CURSO TIVEMOS DIVERSAS EXPERIÊNCIAS DE ENVOLVER A CIDADE, OPTAMOS POR UTILIZAR FERRAMENTAS ON-LINE PARA O USO DE MAPAS. E DURANTE A ATIVIDADE PODEMOS PERCEBER AS INÚMERAS POSSIBILIDADES DE AUMENTAR O CONHECIMENTO SOBRE A NOSSA CIDADE. OS ALUNOS SE MOSTRARAM EMPOLGADOS, OBSERVADORES, QUESTIONADORES. DESPERTARAM PARA ANÁLISE DA CIDADE COMO MEMBROS PERTENCENTES A ELA.
- FOI UM MOMENTO MUITO SIGNIFICATIVO TANTO PARA OS ALUNOS BEM COMO PARA NÓS PROFESSORAS.

SEÇÃO 6.1.6 - IRENE

Um exercício de pensamento

Com base na proposta de aula descrita abaixo, responda às perguntas dando sugestões para a referida prática educativa.

PROPOSTA 07: Uma professora da Educação Infantil (Pré I) pretende desenvolver uma atividade em que as crianças permitam conhecer-se, construir a sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo assim uma imagem positiva de si e de seu grupo de pertencimento, na cidade de Charqueadas-RS.

PERGUNTA: Como essa professora poderia criar uma proposta de trabalho ou projeto em que possa desenvolver tais objetivos e acompanhar o pensamento do aluno?

- Iniciar com histórias literárias que apresente algum personagem significativo.
- Através de desenhos de montagem de sua imagem com materiais diversos fazendo sua representação como se percebe a apresentação à turma, com intervenções da professora em conflitos que possam surgir.
- Poder sugerir que a criança desenhe, por algum tempo, seu caminho até a escola: o que vê, por onde passa, quem encontra pelo caminho, percepções deste deslocamento etc.
- Roda de conversa sobre "os caminhos". Se possível, fazer organização de painel com registros (desenhos, fotos, maquetes).
- Nova roda de conversa para apresentação de que os espaços ocupados pelas famílias e seus respectivos trajetos estão inseridos em um espaço maior: a cidade, buscando a ideia de pertencimento. Mostre deste espaço [cidade] através de vídeos, painéis, fotos, saídas de campo.
- Registro da atividade.
- Escuta da turma ~~em seguida~~ após a realização das atividades.

Atividade do segundo encontro presencial, em 25/05/2023.

PLANO DE AULA

Turma: 2º ano

Data: 26/10/23

Habilidades

EF02GEO02 RS-1 Elaborar noções sobre parte, todo e contiguidade, a partir dos elementos naturais humanizados presentes em seus espaços de vivência.

EF02GEO05RS-3 Elaborar, de modo elementar, a construção do pensamento científico (reflexão, hipóteses, possibilidades, etc.), para compreensão de fenômenos e de situações geográficas do seu lugar de vivência.

EF02GEO06RS-2 Compreender a relação e a influência da ação do homem sobre o meio, e o meio condicionando determinadas ações humanas.

Atividades

✓ Trazer para a sala de aula fotos que possui em determinados lugares públicos da cidade e responder por que foram a esse lugar? Que outros lugares costumam frequentar? Por quê?

✓ Visualizar fotos antigas e atuais da cidade e responder:
O que sentiu ao ver as fotos? O que gosta na cidade? O que não gosta?
O que você escuta das pessoas que vem de fora visitar Charqueadas? Você tem orgulho ou vergonha de morar em Charqueadas? Por quê?

✓ Rever as fotos, analisar e escrever os detalhes observados (após conversar e questionar os detalhes), identificar boas e más impressões e levantar situações problemas (escolhendo um tema) para reflexões, questionamentos e hipóteses para a aula seguinte.

Um exercício de pensamento

Com base na proposta de aula descrita abaixo, responda às perguntas dando sugestões para a referida prática educativa.

PROPOSTA 01: Em uma escola que atende alunos predominantemente do meio rural, a professora da turma de Pré II, na Educação Infantil, precisa realizar uma atividade que trabalhe as relações entre a vida rural e urbana.

PERGUNTA: Como e com quais estratégias de planejamento a professora poderia realizar esta prática?

Esta prática poderia iniciar com uma conversa sobre o local onde vivem, características e especificidades deste lugar, da rua, do bairro, da comunidade. Poderia também partir da análise de imagens (fotos previamente tiradas pelo professor ou enviada pelas famílias), de onde vivem, bem como de imagens que apresentem o meio urbano mais próximo da realidade dos alunos.

A partir da conversa e análise de tais imagens ir observando as diferenças e semelhanças de cada local para depois disso apresentar os conceitos de vida rural e urbana.

Sugiro ainda uma caminhada, saída de campo, para conhecer presencialmente e observar em loco tais locais e aprimorar a conversa.

Plano de aula: 4º ano
História do município - Atividades alusivas ao aniversário da cidade.

- 1º momento: Exploração sobre a história do município: relato da professora sobre os acontecimentos em ordem cronológica (charque, carvão, indústrias de energia e aço, aumento da população, crescimento das necessidades locais, emancipação e município atual); imagens desses momentos.
- 2º momento: construção de uma linha do tempo desses acontecimentos.
- 3º momento: Pesquisa no site do IBGE (população, área urbana e rural, características de clima e vegetação, Rio Jacuí, Gentílico, administração atual, etc.).
- Confeção dos símbolos da cidade: bandeira e brasão - exploração oral sobre a simbologia (cores e imagens).
- Passeio pelos pontos históricos (usina, beira do rio, casarão, antigo cinema, etc); visita aos setores administrativos (Prefeitura, Câmara de Vereadores); visita ao Campo de Rodeio, Parcão)
- Escolher um dos pontos visitados e fazer um levantamento das características desse local - história, como é atualmente, levantamento de imagens antigas e atuais.
- Pesquisa: construir um pequeno histórico de como sua família veio para cá, em quais circunstâncias e porque decidiram permanecer.

PLANO DE AULA

EMEF OSMAR HOFF PACHECO

PROFESSORA: ANDRÉIA OURIQUE

1ª atividade

"O bairro do Marcelo" de Ruth Rocha
Vídeo da história baixado do youtube.

≠ ENTRE BAIRO
E VILA.
PORQUE NÃO?
RODA DE CONVERSAS

Nesta história, aos poucos, a gente percebe que os bairros do mundo são todos iguais, ou pelo menos parecidos, e o do Marcelo talvez não seja tão diferente do seu.

Desse modo a criança irá perceber as diferenças e semelhanças do bairro onde mora com o bairro do personagem do livro.

2ª atividade

Após assistir a história será realizada uma roda de conversa com professor que explicará como surgiram os bairros e sua composição, comparando assim com o bairro de Marcelo da história de Ruth Rocha.

Uma cidade consiste em um núcleo populacional caracterizado por um espaço amplo onde ocorrem relações e fenômenos sociais, culturais e econômicos. Existem vários modelos de cidade, com grandes diferenças entre eles, e por esse motivo é difícil chegar a uma definição concreta para cada um desses modelos.

O que é bairro?

O bairro é um conjunto de ruas, de praças e de moradias. Os bairros se dividem em residenciais, comerciais e rurais.

Como surgiram os bairros?

Em razão do crescimento, as cidades passaram a ser divididas por bairros para facilitar a localização dos endereços. Os bairros são compostos por casas, edifícios residenciais e comerciais, escolas, parques e praças públicas. São formados também pela comunidade, ou seja, o grupo de pessoas que moram no bairro.

Quando moramos muito tempo em um bairro passamos a conhecer várias pessoas e nos tornamos amigos. Isso é muito bom porque conviver com pessoas conhecidas nos dá segurança e tranquilidade.

É dever de todos cuidar e manter o bairro em que vivemos em ordem, respeitando os direitos e os deveres de toda a comunidade. Para saber mais sobre bairro!

Uma cidade caracteriza-se por um estilo de vida particular dos seus habitantes, pela urbanização (infraestrutura, organização, serviços de transporte etc), pela concentração de atividades econômicas dos setores secundário, terciário etc.

Encerramento: Propor aos alunos que desenhem e descrevam como enxergam a cidade da qual fazem parte, principalmente sobre memórias do que mais gostam em Charqueadas.

SEÇÃO 6.1.7 - IPÁSIA



Rua Miguel Pereira de Cavalho Bairro: Centro



Bernardo

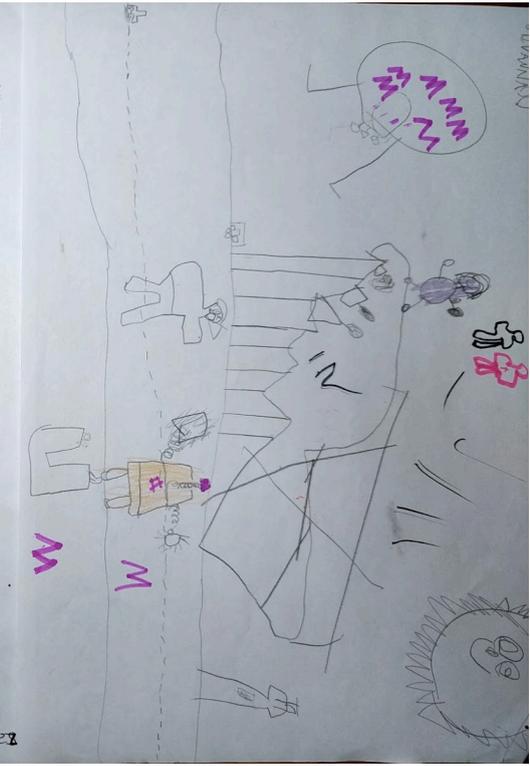


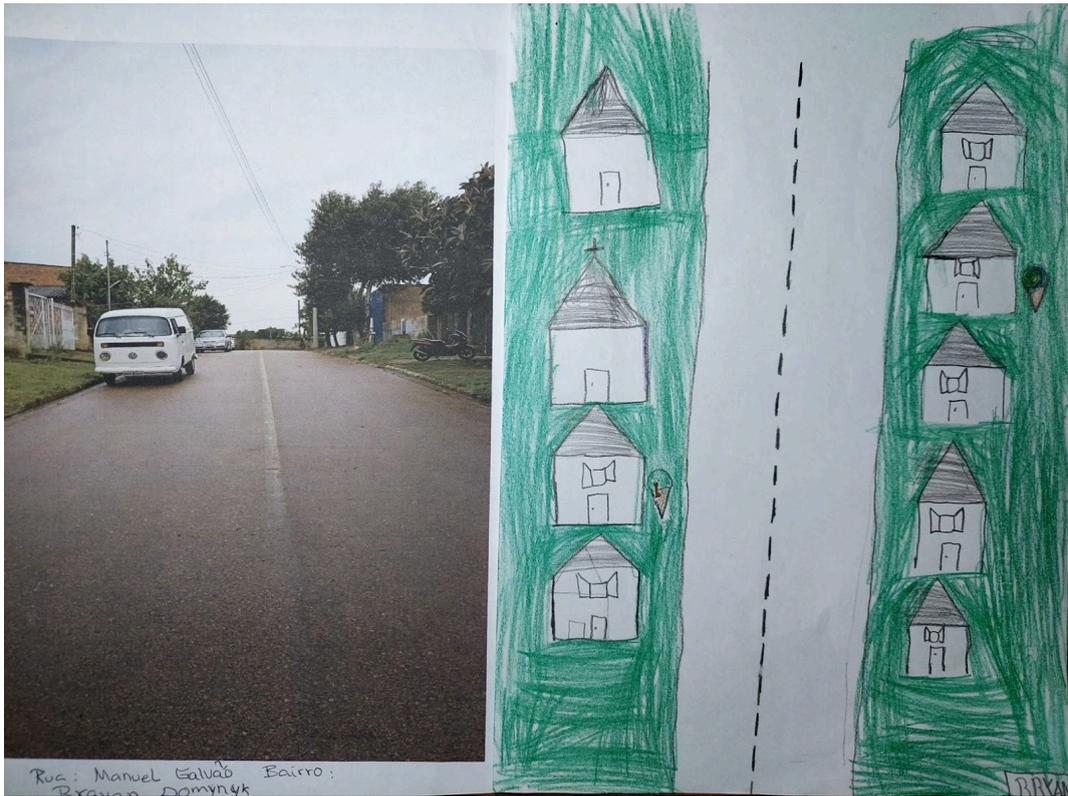
5

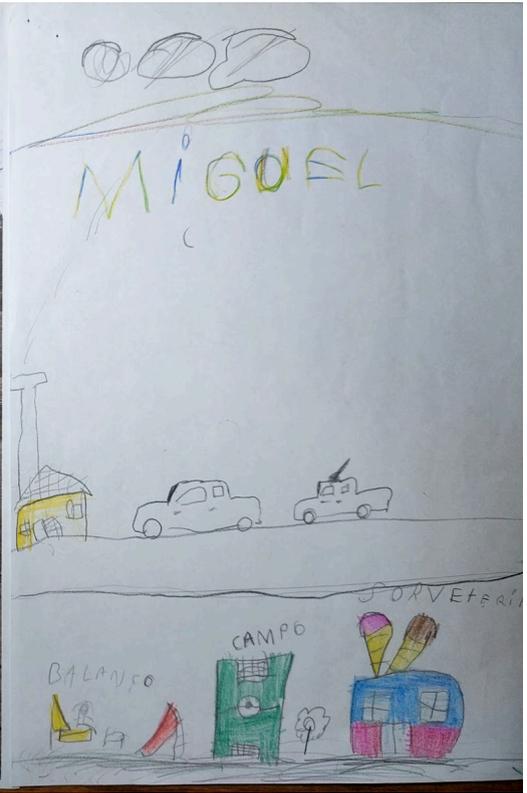
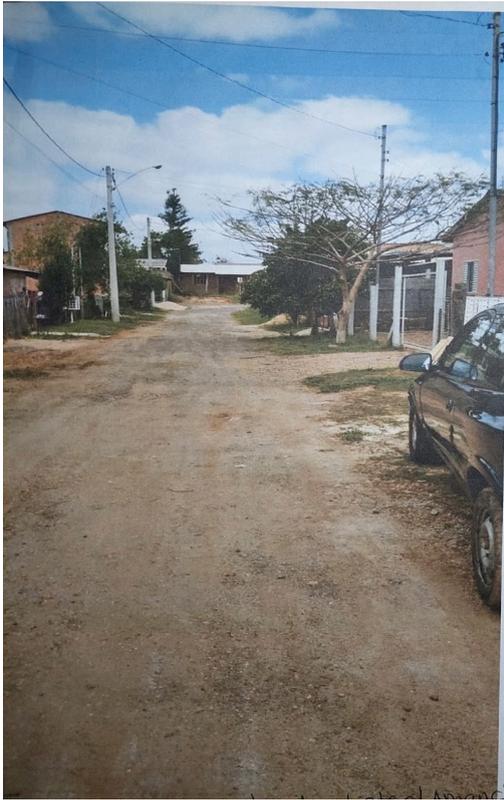


Rua: Cavahada
Bairro: Santa fé

Giovanna fernandez









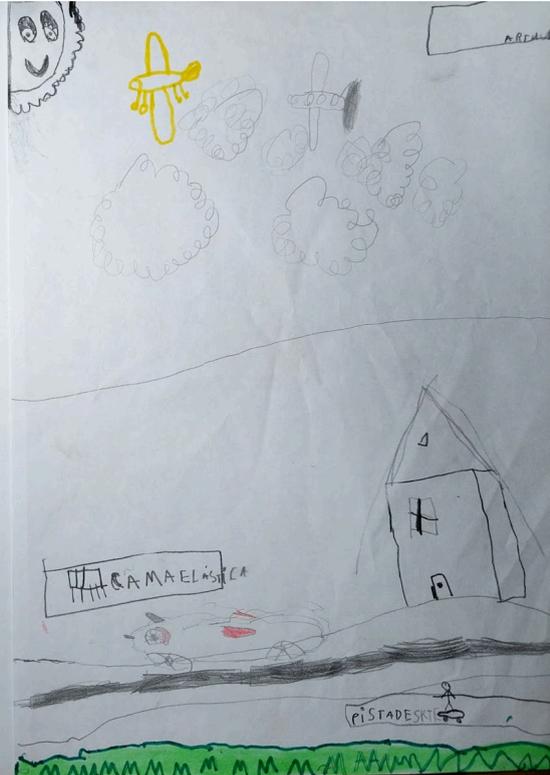
Rayssa Rua Cavallhada Bairro: Santa Fé

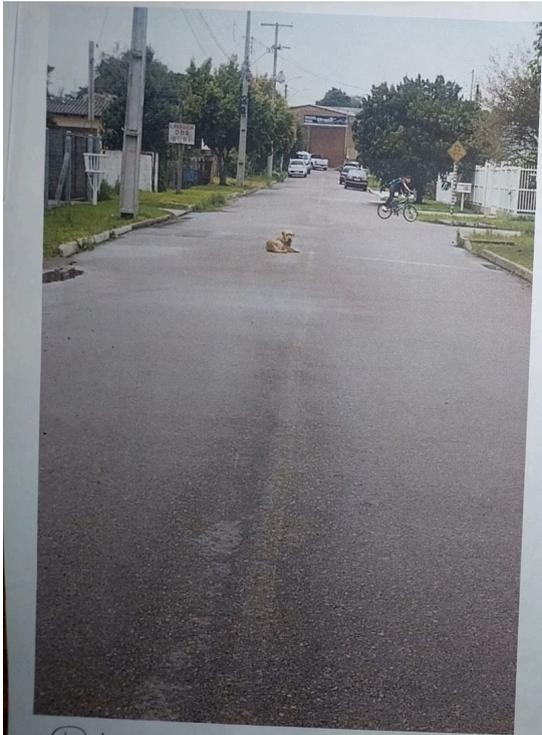


RAYSSA

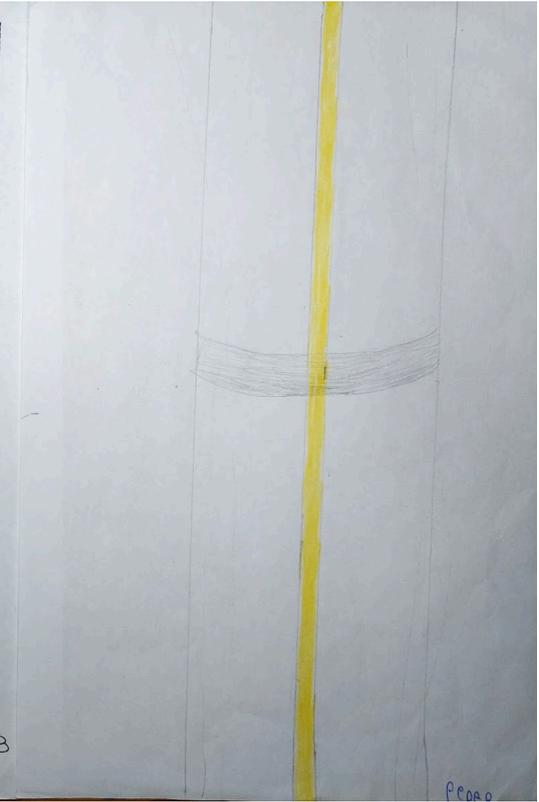


Rua: Sebastião Rodrigues





Pedro Rua: Dos Cravos 3º Ano B
Bairro: Loteamento Gomes



Pedro

SEÇÃO 6.1.8 - ARMILA

A ESCOLA COMO MEIO SOCIAL PARA A COMUNIDADE RURAL

Professor: Vinícius Silveira Borba

Aluna: Andréia Grassotti

O devido relato está relacionado à prática educativa da minha experiência como gestora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Osmar Hoff Pacheco, situada na zona rural, onde tem um papel fundamental para a comunidade Loteamento Guaíba City, distrito de Charqueadas, a 35 km de distância do centro da cidade.

A comunidade ou quem nela se encontra, tem sua principal atividade e renda à pecuária e agricultura, e a população mais jovem trabalha no comércio da cidade. Diante dessa realidade, a escola busca realizar uma educação voltada para essa clientela, buscando mostrar aos educandos a importância do lugar onde vivem e de suas raízes.

A logística para a cidade é precária, pois não há transporte público. Os moradores deslocam-se para o acesso à Br a pé, de bicicleta, carona, carroça. Também não há assistência à saúde.

Apesar de políticas públicas, a condição da escola rural ainda é precária em relação às escolas urbanas. A escola precisa fornecer infraestrutura e meios para que o aprendizado seja o mais adequado possível para os alunos presentes. Infelizmente, apesar dos avanços, conta com recursos mais escassos, como biblioteca, computadores, internet, entre outros.

Um aspecto importante é a participação da comunidade rural na construção de um ambiente escolar integrado com a comunidade. E a escola tem um papel fundamental para a comunidade Loteamento Guaíba City, pois muitas crianças que aqui vivem não têm a escola apenas como um lugar de aprendizagem, a escola vai muito além da sua função de ensinar, às vezes ela faz um papel de assistencialismo social.

Apesar de ser uma comunidade pequena, apresenta alguns problemas sociais tais como, desestrutura familiar e falta de oportunidade de emprego. Muitas vezes esses problemas, principalmente o de ordem familiar, recaem sobre a escola, que além de transmitir o conhecimento, também se torna responsável por cuidar de muitos problemas do educando e muitas vezes até da família.

Diante do exposto, posso dizer que a escola Osmar Hoff Pacheco tem participação ativa no desenvolvimento e maneira de ser da comunidade de Guaíba City, e das pessoas que nela vivem.

LABDOC CHARQUEADAS

E.M.E.F Osmar Hoff Pacheco

Professora: Andréia de Moraes Ourique

Turma: Multisseriada 3º, 4º e 5º anos

Professor: Cristiano Rodrigues da Silva

Turma: Multisseriada E.I Pré I e Pré II

Vos foi lançada a orientação, feita pelo Professor Vinicius Silveira Borba de organizar e relatar uma prática educativa envolvendo a cidade, abordando assuntos pertinentes com nossos encontros durante o ano letivo.

COMO É O LUGAR ONDE EU MORO?

A primeira etapa desta prática educativa e SOCIAL, foi feita com uma caminhada junto a turma pelo entorno da nossa escola "um momento bem divertido para eles"

Nesse pequeno trajeto, fui fotografando o local onde habitam e convivem, nesses momentos onde eu parava para as fotos, muitos me contavam o nome do local e o que acontecera com os mesmos, pois ouviam relatos de seus pai e avós. Vejam abaixo as imagens com suas descrições feitas de acordo com a fala dos alunos, apenas escrevi o que me disseram.

Creio, que este foi o ponto onde ficamos mais tempo." É o posto de saúde abandonado, está se terminando, as pessoas vêm aqui pra fumar; não dá pra entrar professora, acho que tem até drogas disse meu pai. Continuamos nossa caminhada.



Aqui é um galpão, antigamente tinha festas ai, agora também não tem nada.



Nossa escola parece uma casa



Estranho, ela estava em outro pasto, porque veio para cá?



Foi por aqui que a vaca morreu eletrocutada, a coitada ficou dois dias aí; parece que demoraram para vir cortar o fio. Acho que é porque o caminhão tinha que vir de Charqueadas.



contra mimhos

Finalmente chegou Aff, finalmente chegamos na rua da escola. Meu sã calor



Nesse armazém só tem bêbado sábado e domingo sora.



Finalmente chegamos. Já está na hora do lanche sora? Me deu até calor



Segunda etapa: após todos se acomodarem, iniciei meus questionamentos sobre nosso passeio. Todos concordaram que foi muito legal, mas cansaram.

Nossa conversa foi bem informal, todos gostam de morar na vila, como eles chamam, mas não gostam de Serem esquecidos. Perguntei o porquê do 'esquecidos', eles falam muito no posto de saúde.

Adoram a escola e tem a mesma como referência para tudo. Aqui tem pracinha, quando tem vacina, tomamos aqui.

Gostariam de ter um transporte para chegar até a "faixa", pois é muito cansativo caminhar até em casa, pois é muito longe e muito não tem carro e voltam com sacolas.

Reclamaram que não tem nada pra fazer no final de semana, gostariam de uma praça pública.

Acham nossa escola inferior porque não tem pátio calçado, a grama cresce muito rápida é ruim de brincar, não tem um local fechado para fazer educação física quando chove.

Pra encerrar fizemos um desenho representando COMO É O LUGAR ONDE MORO?