

## “PARQUE-ESCOLA” ITAIMBÉ: ANÍSIO TEIXEIRA NA CIDADE QUE EDUCA E TRANSFORMA

“PARK-SCHOOL” ITAIMBÉ: ANÍSIO TEIXEIRA IN THE CITY THAT EDUCATES AND TRANSFORMS

“PARQUE-ESCUELA” ITAIMBÉ: ANÍSIO TEIXEIRA EN LA CIUDAD QUE EDUCA Y TRANSFORMA

«PARC-ÉCOLE» ITAIMBÉ: ANÍSIO TEIXEIRA DANS LA VILLE QUI ÉDUQUE ET TRANSFORME

### Gustavo Gonçalves Cougo

Graduado em Administração e mestrando em Ensino de Humanidades e Linguagens pela UFN, membro da Cátedra Unesco Cidade que Educa e Transforma  
<https://orcid.org/0009-0001-0654-803X>  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3628201210865842>  
e-mail [gustavo.cougo@ufn.edu.br](mailto:gustavo.cougo@ufn.edu.br).

### Marcio Tascheto da Silva

Doutor em Educação pela UFRGS, pós-doutorado em memória social e patrimônio cultural pela UFPEL, professor pesquisador no curso de História e no mestrado em ensino de humanidades e linguagens da UFN, membro fundador da Cátedra Unesco Cidade que Educa e Transforma  
<https://orcid.org/0000-0002-2113-3828>  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4880820875937135>  
Email: [tascheto@ufn.edu.br](mailto:tascheto@ufn.edu.br).

### Anelis Rolão Flôres

Doutora em Arquitetura pela UFRGS/PROPAR, professora no curso de Arquitetura e Urbanismo e coordenadora da especialização da área das Ciências Tecnológicas da UFN, membro da Cátedra Unesco Cidade que Educa e Transforma  
<https://orcid.org/0000-0003-1918-4084>  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7419197350034083>  
E-mail: [anelis@ufn.edu.br](mailto:anelis@ufn.edu.br)

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo compreender a concepção/experiência das escolas-parque de Anísio Teixeira, aproximando seu conceito às práticas de espaço e às urbanidades "Invisíveis", no Parque Itaimbé, na cidade de Santa Maria/RS, considerando o seu potencial educativo, a fim de analisá-lo na discussão das experiências pedagógicas entre cidade e educação. Para isso, a revisão bibliográfica qualitativa foi realizada para analisar o território do parque. A hipótese do Parque-escola Itaimbé é uma relação entre uma configuração (i)material do território e suas regiões, o que favorece o encontro dos equipamentos urbanos com as práticas de espaço.

**Palavras-chave:** cidades educativas; território educativo; práticas de espaço; urbanidades invisíveis.

### ABSTRACT

This article aims to understand the concept/experience of Anísio Teixeira's park-schools, bringing their concept closer to the practices of space and "Invisible" urbanities, in Itaimbé Park, in the city of Santa Maria/RS, considering its educational potential, in order to analyze it in the discussion of pedagogical experiences between city and education. To this end, a qualitative literature review was carried out to analyze the park's territory. The hypothesis of the Itaimbé School Park is a relationship between an (i)material configuration of the territory and its regions, which favors the encounter between urban equipment and the practices of space.

**Keywords:** Educational cities; Educational territory; Space practices; Invisible urbanities.

## RESUMEN

El presente artículo se dedica a comprender la concepción/ experiencia de las escuelas-parque de Anísio Teixeira, acercando su concepto a las prácticas espaciales y a las urbanidades "invisibles" en el Parque Itaimbé, en la ciudad de Santa María/RS, considerando su potencial educativo, para ubicarlo en la discusión de experimentos pedagógicos entre ciudad y educación. Para eso, se realizó una revisión bibliográfica cualitativa asociada al territorio del parque. La hipótesis del Parque-Escuela Itaimbé es una relación entre una configuración (in)material del territorio y sus regiones, promoviendo el encuentro de equipamientos urbanos con prácticas espaciales.

**Palabras clave:** ciudades educativas; territorio educativo; prácticas espaciales; urbanidades invisibles.

## RÉSUMÉ

Sur le thème des villes comme territoires éducatifs et à partir des idées motrices des écoles-parcs et des villes éducatrices, cet article est consacré à comprendre la conception/expérience des écoles-parcs d'Anísio Teixeira, en rapprochant son concept des pratiques de l'espace et de les urbanités «invisibles» au Parque Itaimbé, dans la ville de Santa Maria/RS, compte tenu de son potentiel éducatif, pour le placer dans la discussion des expériences pédagogiques entre ville et éducation. Ainsi, une revue bibliographique qualitative associée au territoire du parc a été réalisée. L'hypothèse du Parc-École Itaimbé fonctionne comme une position relationnelle d'une configuration (im)matérielle du territoire et de ses territorialités, favorisant la rencontre des équipements urbains avec les pratiques du space.

**Mots-clés:** villes éducatives; territoire éducatif; pratiques du space; urbanités invisibles; école-parc.

## INTRODUÇÃO

Em 1973, o relatório da UNESCO, também conhecido como Relatório Faure, traz pela primeira vez o conceito de “cidades educativas” (Werthein; Cunha, 2000). Mais tarde, nos anos 1990, o conceito inspirou a criação da Associação das Cidades Educadoras (Werthein; Cunha, 2000), que fortaleceu essa concepção e os debates acerca dos territórios educativos. Seu marco inicial foi a constituição da primeira versão da Carta das Cidades Educadoras, escrita e assinada no 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, que ocorreu em Barcelona no ano de 1994. O documento trata da intencionalidade educativa das cidades, como elemento norteador das políticas urbanas, constituindo um conjunto de princípios que delineiam o compromisso de uma cidade que busca ser educadora.

A ampliação dos espaços de aprendizagem, com condições de igualdade e diversidade, passa pela reorientação do planejamento urbano, dos processos decisórios,

da ocupação dos espaços, da gestão dos equipamentos públicos, do meio ambiente, da cultura e das tecnologias (Singer, 2015). Contudo, para que o projeto se concretize, primeiro é preciso compreender o ambiente urbano, seus espaços e seu potencial educativo. Trata-se então, de olhar para a cidade e conhecer seus espaços, formas de uso, práticas, processos de territorialização, desterritorialização, reterritorialização e urbanidades invisíveis<sup>1</sup>. No mundo contemporâneo, perdemos de vista os “lugares de que a cidade é feita” (Fortuna, 2019, p. 137), mas um novo paradigma para pensar a educação e a cidade implica, necessariamente, à apropriação dessa dimensão da vida cotidiana.

Voltando um pouco no tempo, nos primórdios do século XX, Anísio Teixeira desenvolveu a concepção de uma educação ampliada, na qual a escola incluía tarefas e responsabilidades sociais como resposta ao processo de industrialização e urbanização, cujo efeito percebe-se na crescente desigualdade social no país (Cavaliere, 2010). Nessa conjuntura, nascem os complexos escolares idealizados por Anísio Teixeira, com escolas-classe e escolas-parque funcionando de maneira conjugada. Nas primeiras ocorre o ensino regular, e nas últimas a educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis (Cavaliere, 2010).

No intuito de aproximar esses dois movimentos, parte-se de indagações que nos remetem a pensar sobre a possibilidade de compreender o espaço urbano como uma espécie de escola-parque, buscando conhecer suas potencialidades pedagógicas e as possíveis aproximações com o ideal anisiano de educação integral. Como se, em pleno limiar do século XXI, convidássemos Anísio a reimaginar a cidade como um amplo manancial de possibilidades pedagógicas, mobilizando a ampliação dos espaços de aprendizagem ao encontro da cidade.

Dessa forma, levando em consideração essas ideias-força (escola-parque e cidades educadoras), busca-se, com este trabalho, compreender a concepção/experiência das escolas-parque de Anísio Teixeira, aproximando seu conceito e suas intenções das práticas de espaço, e as urbanidades invisíveis em um espaço específico da cidade de Santa Maria/RS, o Parque Itaimbé, levando em conta seu potencial educativo, para situá-lo na

---

<sup>1</sup>Apesar da apregoada visibilidade da cidade, a condição urbana encontra-se sujeita a níveis diferenciados de transparência. Muitas situações de invisibilidade e encobrimentos referem-se à informalidade do cotidiano, em especial nas margens e periferias da urbanidade (Fortuna, 2019, p. 151).

discussão das experimentações pedagógicas (ou não) entre cidade e educação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que traz resultados parciais de uma dissertação de mestrado ainda em curso, desenvolvida no curso de Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana/RS. Utiliza-se também o método da cartografia social para mapear aspectos do visível e do invisível capturados do Parque Itaimbé.

Nessa concepção, o parque ligava a antiga rodoviária de Santa Maria à estação férrea da cidade. Hoje é um espaço para lazer, prática de esportes e atividades culturais, localizado de onde antes passava o arroio Itaimbé, cuja canalização foi o que deu origem ao parque. Atualmente, pela extensa área verde de que dispõe, o parque favorece seu uso como um refúgio urbano a quem transita pelo centro da cidade. Além disso, é considerado parte do Centro Histórico de Santa Maria e do Distrito Criativo Centro-Gare<sup>2</sup>. Nesse sentido, são muitos os usos e as práticas que se dão no parque: caminhar, conversar, correr, passear, ler, tomar chimarrão etc. Percebe-se, portanto, que o Parque Itaimbé é um lugar de passagem e convivência, ou seja, um lugar para as pessoas exercerem o seu direito à cidade, mas também de abrigo aos subalternizados.

O parque também é palco de práticas oclusas, território de múltiplas territorialidades, que se tornam opacas pelos holofotes do poder hegemônico que lá é exercido. Aliás, território sempre tem a ver com poder, seja no sentido explícito de dominação, seja no sentido mais implícito/simbólico de apropriação (Haesbaert, 2007). Além disso, embora os processos de construção do território (ou de territorialização) nem sempre sejam óbvios, fundamentalmente, o ser humano é um “animal territorial” (Haesbaert, 2007, p. 20). Portanto, suas relações sociais são sempre construídas levando em conta a identificação com o território e suas dinâmicas de poder.

Conforme análise de Certeau (2014), práticas de espaço irrompem no território como uma poesia e não cedem às estratégias de qualquer poder hegemônico. Ao

---

<sup>2</sup>Segundo a Prefeitura Municipal de Santa Maria, os “Distritos criativos são espaços urbanos criativamente transformados por pessoas que colaboram entre si pelo desenvolvimento econômico sustentável. São territórios onde as pessoas desejam viver, trabalhar e se divertir porque ali sentem pulsar autenticidade, movimento, transformação e inspiração. Esses ambientes conseguem articular pessoas e negócios, criando um ecossistema inovador que valoriza as raízes culturais e históricas do local. O primeiro distrito criativo de Santa Maria foi oficializado em abril de 2022, fruto de um movimento que envolveu uma construção coletiva de várias forças e da comunidade. O Distrito Criativo Centro-Gare está localizado, em grande parte, no Centro Histórico da cidade e tem o propósito de transformar esse território com o fomento a iniciativas relacionadas à economia criativa” (Prefeitura Municipal de Santa Maria, 2022, p. 1).

contrário, se reinventam e, organicamente, deslizam pelos entremeios do poder (Certeau, 2014). Constituem formas de resistência derivadas das ações (“operações” ou “maneiras de fazer”) dos “praticantes ordinários da cidade” (Certeau, 2014, p.159). Esses, de maneira incompreensível e imprevisível, ocupam o espaço para transformá-lo pelas práticas, e produzem muito mais que narrativas urbanas, processos de (multi)territorialização, cujo efeito culmina, sobretudo, na apropriação do espaço e na conseqüente construção de identidade dos sujeitos (ou sujeitados/dominados). No caso em questão, referimo-nos ao parque como forma de resistência para remeter a uma das concepções de território definida por Haesbaert (2007).

Não se trata, necessariamente, de um processo consciente e visível, mas o conceito de heterotopia, defendido por Lefebvre (2019), mostra que espaços heterotópicos, como parece ser mobilizado o Parque Itaimbé, podem ser construídos daquilo que as pessoas fazem, sentem, percebem e articulam em suas vidas cotidianas. Harvey (2014, p. 22) destaca que “essas práticas criam espaços heterotópicos por toda parte”. Em outras palavras, o Parque é transversalizado por múltiplas heterotopias e segmentações que constituem seu território e suas múltiplas territorialidades.

O problema reside em tornar opacas as práticas e usos do território pelos holofotes do poder, que se materializa na discrepância entre a formalidade dos planos e desenhos da cidade e a cidade realmente vivida e praticada, o que Fortuna (2019, p. 135) atribui a uma “cegueira cognitiva”, curta e limitada em relação aos seus critérios sobre o que deve e o que não deve ser visto no cotidiano de uma cidade. Nesse entremeio, estão as “urbanidades invisíveis” (Fortuna, 2019, p. 135), que se caracterizam pelos diferentes níveis de transparência que constituem a camada social e cultural das cidades.

Conforme Silva (2021), o desenvolvimento disso pode ser ilustrado pela nuvem de vaga-lumes, descrita por Pasolini, que toma o espaço cujas luzes revelam um brilho tênue (apesar de multitudinário), que é invisibilizado em suas lutas pelo espaço, pois as forças dominantes os deixam fora do alcance dos holofotes do poder, como se a nuvem de vagalumes se atualizasse na análise e na consideração das múltiplas territorialidades do parque. Dessa forma, é preciso levar em consideração que essas práticas exclusas e errantes, as quais nos referimos, são ações dos praticantes ordinários da cidade, inscritos na condição de hegemonzados frente às dinâmicas de poder. Além disso, imersos nessa

lógica de viver a cidade, insurgem-se como “pequenas fogueiras na noite da História” (Silva, 2021, p. 142) para reivindicar seu direito sobre o território (e sua territorialidade).

O que interessa aqui é o reconhecimento desse território como espaço plural e de territorialidade múltipla. É preciso pôr em questão os múltiplos usos e práticas, bem como as urbanidades invisíveis escondidas no parque, para que seja possível concebê-lo como um lugar do educar e da desescolarização de formas prontas do que chamamos educação na cidade. Na experimentação pedagógica, entre cidade e educação, há que se levar em conta o potencial do parque para a efetivação do ideário de Anísio Teixeira e as escolas-parque para a educação integral no Brasil. Diante disso, é preciso compreender melhor esses processos de (multi)territorialização, especialmente pela potencialidade material e simbólica do Parque para a cidade de Santa Maria/RS e seus habitantes, aventando a hipótese de que a cidade contemporânea pode se tornar uma imensa e múltipla escola-parque a partir da ativação pedagógica dos seus diferentes espaços e saberes que a compõem.

A cidade, entendida como currículo, serve de ponto de partida para pensar a ampliação dos espaços de aprendizagem, a partir dos saberes da vida cotidiana e sua potência na construção de significados e identidades (Bonafé, 2022). No entanto, diante do caos urbano provocado pela cegueira cognitiva, evidenciada pela diferença entre a cidade pensada e a cidade vivida (Fortuna, 2019), surge uma educação do informe surpreendente (Silva, 2021) No *intermezzo* do formal, do não formal e do informal, essa concepção de educação nos força a refletir sobre aspectos fundamentais da proposta da cidade enquanto território educativo e suas possíveis pedagogias urbanas. É possível uma pedagogia-outra que consiga aproximar o parque do ideário de Anísio Teixeira, das possibilidades de uma cidade educadora ao limite de sua potência? Que possibilidades pedagógicas irrompem da cidade em meio à fúria dos vaga-lumes invisibilizados que constituem territorialidades? Como pensar experiências pedagógicas de uma cidade assombrada pela educação do informe? Que educação esperamos construir em relação à cidade? Que processos educativos são possíveis? Cada vez mais, percebe-se que “os sujeitos se educam e são educados em diversos e distintos espaços sociais” (Moll, 2013, p. 216). Manifesta-se, então, na discussão sobre a educação, a potencialidade das cidades (e seus espaços) como territórios educativos, cuja efetivação depende do “diálogo dos

processos educativos com os contextos dos lugares, suas contradições e desafios” (Donato; Silva; Santos, 2021, p. 1137).

Nas cidades brasileiras, a escola segue sendo o principal espaço de socialização, aprendizagem, convivência, construção identitária e construção de novas formas de ver o mundo, por isso este texto nasce da indagação sobre a possibilidade de que os espaços da cidade funcionem como um lugar de aprendizagem (Moll, 2013). Sob esse prisma, o presente trabalho tem como objetivo procurar, com base nas escolas-parque de Anísio Teixeira, o Parque Itaimbé, na cidade de Santa Maria-RS, como um possível "parque-escola", para estabelecer uma aproximação reflexiva entre os dois espaços, tendo como horizonte o direito à cidade que educa e transforma.

Para tanto, o artigo está organizado em 5 seções: na primeira, está a contextualização do que é abordado no texto; na segunda, apresenta-se o conceito de práticas de espaço; na sequência, desenvolve-se o conceito de urbanidades invisíveis; já na quarta, apresentam-se interlocuções acerca dos conceitos de território, territorialização, desterritorialização e território educativo, além de considerações finais acerca da aproximação proposta entre as ideias-força, escola-parque e cidades educadoras, frente ao assombro de uma educação do informe.

Destaca-se ainda, que esta pesquisa está sendo desenvolvida no âmbito da Cátedra Unesco UniTwin – Cidade que Educa e Transforma<sup>3</sup> e situa-se no Grupo de Trabalho II (GT II): Territorialidade, Identidade e Cidadania (ISEC – Lisboa, 2023).

## PRÁTICAS DE ESPAÇO

Compreender as práticas e os usos dos espaços da cidade, especificamente do Parque Itaimbé, permite-nos estabelecer uma aproximação reflexiva entre o que intencionavam as escolas-parque de Anísio Teixeira com o que o Parque Itaimbé tem a oferecer, tanto no âmbito material como no imaterial, para a efetivação do ideário (ou não)

---

<sup>3</sup>A Cátedra integra o Programa de Cooperação Internacional Rede Internacional Cidade que Educa e Transforma (RICET) e é liderada pelo Instituto Superior de Educação e Ciências Lisboa (ISEC - Lisboa), constituindo uma rede que conta com 12 instituições de ensino superior de Portugal, do Brasil e da Guiné-Bissau, e tem entre seus membros fundadores a Universidade Franciscana - UFN (ISEC - LISBOA, 2023). Dentre os eixos de trabalho que constituem a Cátedra estão: i) direito à cidade; ii) territorialidade, identidade e cidadania; iii) educação na cidade; iv) participação, organização, gestão e desenvolvimento local; e v) vida, sustentabilidade e transição ecológica.

de Anísio em outros lugares que não o da escola-parque original, mas que compreendam a cidade como uma imensa escola-parque.

Em uma primeira análise, observa-se no parque a existência de uma potencialidade educativa que foge à concepção formal, não formal e informal da educação. Trata-se de uma outra concepção instaurada, denominada como uma “educação do informe” (Silva, 2021, p. 140), cuja forma está suspensa em detrimento de seu conteúdo. Em essência, seu conteúdo diz respeito às múltiplas possibilidades de praticar o espaço ou das “maneiras de fazer” o cotidiano das cidades, sem ser esgotado por elas (Certeau, 2014, p. 158).

Escapando às totalizações imaginárias do olhar, existe uma estranheza do cotidiano que não vem à superfície, ou cuja superfície é somente um limite avançado, um limite que se destaca sobre o visível. Nesse conjunto eu gostaria de detectar práticas estranhas ao espaço “geométrico” ou “geográfico” das construções visuais, panópticas ou teóricas. Essas práticas de espaço remetem a uma forma específica de “operações” (“maneiras de fazer”), a uma outra espacialidade (uma experiência antropológica, poética e mítica do espaço) e a uma mobilidade *opaca* e *cega* da cidade habitada. Uma cidade *transumante*, ou metafórica, insinua-se assim no texto claro da cidade planejada e visível (Certeau, 2014, p. 159).

Para Certeau (2014), ignorar essas práticas, estranhas ao cotidiano das cidades, é o mesmo que privar-se do real, criando uma ficção que simplifica e torna legível a complexidade (por essência ininteligível) da cidade. Nesse sentido, Sennett (2021) refere que a discrepância existente entre a cidade pensada e a cidade vivida precisa de atenção, para que as duas concepções se aproximem como saída possível para o conhecimento (pelo menos em partes) do ambiente urbano vivido.

Nesse sentido, não basta olhar a cidade de cima, é preciso conhecer os seus meandros e, mais do que isso, compreender que se desenvolve organicamente à revelia das imposições dos poderes que a dominam. Ao concebê-la como uma poesia, Certeau (2014) reafirma a imprevisibilidade insurgente no cotidiano das cidades, dando voz à complexidade que se materializa pelos usos do espaço por parte dos “praticantes ordinários da cidade” (Certeau, 2014, p. 159).

Forma elementar dessa experiência, eles são caminhantes, pedestres, *Wandersmänner*, cujo corpo obedece aos cheios e vazios de um “texto” urbano que escrevem sem poder lê-lo. Esses praticantes jogam com espaços que não se veem; têm dele um conhecimento tão cego como no corpo a corpo amoroso. Os caminhos que se respondem nesse entrelaçamento, poesias ignoradas de que cada corpo é um elemento assinado por muitos outros, escapam à legibilidade. Tudo se passa como se uma espécie de cegueira caracterizasse as práticas organizadoras da cidade habitada. As redes dessas escrituras avançando e entrecruzando-se compõem uma história múltipla, sem autor nem espectador, formada em fragmentos de trajetórias e em alterações de espaços: com relação às representações, ela permanece cotidianamente, indefinidamente, outra (Certeau, 2014, p. 159).



Nesse contexto, é possível notar que a linguagem do poder está urbanizada e se materializa nos planos dos arquitetos e urbanistas que planejam a cidade, mas a formalização de seus planos não permite conhecer de forma clara os fluxos que a cidade é composta; apenas descreve seus conjuntos fixos. Com efeito, o ponto central dessa discussão está em reconhecer a imprevisibilidade dos movimentos contraditórios da cidade e suas múltiplas territorialidades, que se combinam fora do poder panóptico controlador, para criar uma “rede de antidisciplina” que se opõe aos aparelhos e dispositivos de poder apontados por Michel Foucault (Certeau, 2014, p.162).

Um exemplo disso são os vendedores ambulantes, que, quando proibidos de vender seus produtos em determinado lugar, tendem a se recolocar em outro lugar e continuar seus negócios. Ou mesmo os moradores de rua, que, impedidos de permanecer em determinado lugar, prontamente migram para outros espaços em busca de abrigo.

Assim, as práticas de espaço descritas por Certeau constituem formas de resistência ao poder hegemônico e podem ser comparadas à imagem/experiência dos vaga-lumes de Pasolini, que, com suas luzes dançantes, erráticas e opacas, escapam aos holofotes do domínio das forças institucionalizadas de poder, reivindicando seu direito e sua voz (Didi-Huberman, 2011). Isso acontece porque a cidade é atravessada por linhas segmentadas que escondem narrativas caracterizadas por pequenas heterotopias que se espalham como fogueiras pela cidade, mas que estão longe dos holofotes cognitivos que permitem vê-los.

A potência dos vaga-lumes de Pasolini representa a capacidade de resistência histórica e política das culturas populares, que têm como objetivo derrubar o poder hegemônico, sem tomar o seu lugar (Didi-Huberman, 2011). Tal intervenção tem muito mais a ver com uma desracionalização da vida do que com uma intervenção pela hegemonia. Diante disso, retomando a questão da potencialidade educativa do parque, é preciso ter em mente que os espaços são construídos por suas práticas e, para que delas se constituam processos de aprendizagem efetivos, faz-se necessário compreender de que práticas falamos, uma vez que o parque serve de palco a múltiplas territorializações.

Dentro desse contexto, os parques são concebidos como espaços de poder, do Estado e do mercado e, na maioria das vezes, os usuários são ignorados no momento da sua implantação, fazendo com que as questões formais e higienistas se destaquem na sua conformação final. Os espaços destinados à liberdade e ao encontro com a natureza

acabam por adotar a lógica do mercado imobiliário e do espaço das "virtudes" no discurso oficial, exaltando a boa imagem da cidade. No entanto, as práticas espaciais e estratégias de representação de todos os usuários forjam atitudes e críticas, assim como regem as diversas lógicas de apropriação espacial (Serpa, 2007).

Cabe destacar que, para os fins deste trabalho, é considerado o mapeamento parcial do visível (entendido aqui como o físico-material), do invisível (como o cultural-simbólico), dos atores e dos parceiros identificados no parque. Ao longo do processo de mapeamento pode-se identificar, por um lado, práticas facilmente perceptíveis e, por outro lado, práticas oclusas e opacas pelas dinâmicas dos atores e do espaço. Em suma, foi feita uma série de incursões pelo parque a fim de observar seus usos em diferentes dias e turnos, os quais foram registrados em diários de campo. Não existe a pretensão de esgotar, sequer criar uma lista exaustiva das práticas apreendidas no parque, mas destacar alguns pontos, que sinalizam caminhos e possibilidades importantes à análise.

Diante disso, pode-se perceber que: alguns pais, cujos filhos estudam em uma escola localizada na extremidade do parque, aproveitam o tempo de espera por seus filhos para passear por lá; jovens casais usam o parque como lugar de encontro (caminhar, sentar, conversar), principalmente ao final da tarde; transeuntes ocupam um bar bastante tradicional localizado no parque (lugar de encontro característico da cidade); há o "chimarródromo"; há residências; há os que carregam seus celulares em tomadas ligadas aos postes de luz; ainda, convencionou-se denominar dois grupos como "galera do basquete" e "galera do parkour". O parque, ainda, é palco de práticas oclusas, como ponto de encontro sexual para grupos que se conheceram em aplicativos de relacionamento *on-line* (principalmente grupos LGBTQIA+); serve de abrigo (principalmente nos locais mais elevados e viadutos) aos moradores de rua; recebe dependentes químicos (sobretudo nos locais mais escuros), entre outros usos ilegítimos.

Cabe, nesse momento, refletir sobre que potencialidades se apresentam no espaço urbano, frente à educação do informe, em um contexto de busca pela ampliação dos espaços de aprendizagem e de experimentações pedagógicas entre cidade e educação, levando em conta sua aproximação com a proposta de Anísio Teixeira e as escolas-parque, mas de maneira espelhada pelo amplo espectro que a cidade apresenta em sua disformidade de relações sociais. Para além de um equipamento projetado para a

ampliação de jornada escolar, o espelhamento com a perspectiva anisiana perpassa um certo “esticamento” do conceito ao campo “aberto” da cidade, como um território em disputa e fruto da materialização dos seus emaranhados existenciais.

## URBANIDADES INVISÍVEIS

No cerne da concepção de cidade, está a organização da vida social e a gestão da produção coletiva, ou seja, a cidade é uma obra coletiva que engendra duas existências indissociáveis, a material e a política (Rolnik, 2004). A cidade é também um registro de sua própria história, feita do “calor dos encontros” e da “violência dos conflitos”, como “um ímã, um campo magnético que reúne e concentra os homens”, antes mesmo de se constituir como lugar de moradia e trabalho, exerce uma força de atração sobre as pessoas (Rolnik, 2004, p. 3).

Pode-se ver a cidade como um objeto interdisciplinar, um território aberto à experiência humana, um direito humano e uma cultura urbana. Contudo, em sua constituição, ocorre o afastamento da representação e da experiência empírica. Essa hipótese é fundamentada pelo mito de Ícaro e Dédalo:

Ícaro, acima dessas águas, pode agora ignorar as astúcias de Dédalo em labirintos móveis e sem fim. Sua elevação o transfigura em voyeur. Colocando-o à distância. Muda num texto que se tem diante de si, sob os olhos, o mundo que enfeitiçava e pelo qual se estava “possuído”. Ela permite lê-lo, ser um Olho solar, um olhar divino. Exaltação de uma pulsão escópica e gnóstica. Ser apenas esse ponto que vê, eis a ficção do saber. Certeau (2014, p. 158)

Embora as cidades tenham planos e desenhos formais, a visibilidade tem um limiar para além do qual nada se pode ver. Trata-se de uma espécie de cegueira cognitiva, como referido anteriormente, com critérios usados para captar e ver limitados e, como resultado, tem-se uma franca discrepância entre a cidade vivida e a cidade pensada (Fortuna, 2019). Reflexo disso é a ineficácia da institucionalização de muitas políticas urbanas, que, apesar de ampliar seus instrumentos, não se traduzem em transformações com fôlego para reverter processos de urbanização dominantes (Cafrune, 2016).

Para Amanajás e Klug (2018), a cidade é de seus habitantes por direito. Por isso, devem ser livres de discriminação, devem proporcionar inclusão cidadã e abrir espaço para a participação política, cumprindo sua função social de oferecer lugares públicos com respeito à igualdade de gênero, à diversidade cultural e ao meio ambiente.

É nesses espaços que os excluídos do processo de planejamento e construção das cidades, como migrantes e refugiados, mulheres, jovens, idosos e pessoas com deficiência, além dos “invisibilizados”, a exemplo de populações de rua, indígenas e população LGBT, exercem sua cidadania e reivindicam o direito à cidade (Amanajás; Klug, 2018, p. 32).

Por esse prisma, Fortuna (2019) se vale do tratamento lefebvriano da representação para mostrar que o representado, no caso da cidade, é a marca de uma presença/existência ausente, ou seja, a presença da cidade nos planos arquitetônicos e urbanísticos não representa nem a cidade vivida e nem os espaços reais e socialmente experimentados, apesar de ser essa cidade representada que alimenta a reflexão sociológica sobre o urbano. Nesse sentido, Sennett (2021) aponta para o hiato existente entre o desenhar e o viver a cidade, para propor que os planejadores devem atender à comunidade, não impor valores estranhos a ela. O autor ainda critica o juízo tecnocrático adotado por arquitetos, engenheiros e urbanistas, argumentando que a incoerência dos planos da cidade decorre da ausência e desconsideração dos modos informais de habitar e viver a cidade (Sennett, 2021).

Essa concepção do planejamento urbano deve levar em conta uma relação complexa entre a informalidade e (in)visibilidade (Fortuna, 2019). Com efeito:

na economia urbana, a informalidade remete diretamente, embora sem fundamento que permita generalizações, ao ilícito e ao clandestino, criando à partida um obstáculo à sua aceitação (Fortuna, 2019, p. 141).

Assim, apelar a uma política de negatividade da cidade é insistir em uma visão da cidade a partir do outro lado. Que outro lado? O lado subalternizado e desclassificado das periferias socioculturais e espaciais que o poder dos centros urbanos estipula e esconde. Tal remete ao que Boaventura de Sousa Santos designa por “sociologia das ausências”, cujo objetivo primeiro é “revelar a diversidade e multiplicidade de práticas sociais”, mormente as práticas sociais subalternizadas, para se alcançar “uma versão ampla de realismo, que inclui as realidades ausentes por via do silenciamento, da supressão e da marginalização, isto é, as realidades ativamente produzidas como não existentes” (Santos, 2002, p. 253).

Nesse contexto, a perda do sentimento de pertencimento e a construção de espaços de esquecimento da memória urbana acabam por debilitar as redes sociais, visíveis e invisíveis, impondo novas identidades coletivas. A manipulação do que está visível faz com que a memória plural e complexa seja modificada e homogeneizada, pela especulação

imobiliária. Para Montaner e Muxí (2014), o espaço deve promover a igualdade e a não exclusão, e esse direito de todos à cidade é basicamente um processo de aceitação da diversidade. A expressão de igualdade deve representar a multiplicidade e exprimir nas formas e princípios do espaço público a atenção pelo outro e pela alteridade, assim como permitir a construção da agenda do urbanismo comum em que a comunidade seja protagonista da política urbana.

Afinal, a configuração espacial sozinha não é um agente de mudança dos comportamentos sociais e das relações estruturais de poder. No entanto, a manipulação do ambiente físico pode ajudar a reproduzir desigualdades econômicas, de gênero e étnicas, mas também promover a melhoria da sociabilidade. A identificação dessas relações pode incorporar a diversidade e reconhecer as ausências de modo a refletir um planejamento urbano mais justo.

Precisamos revalorizar o “comum”, o comunitário, o espaço público igualitário e para todos, ou seja, a construção de um urbanismo comum que vise aos espaços verdes, equipamentos, mobiliários urbanos, direito ao ar livre, ao sol e à água. O comum é um exercício de corresponsabilidade, uma busca pelo equilíbrio das relações sociais, "uma dinâmica viva de autogoverno da riqueza social" (Montaner, 2021, p. 92).

O urbanismo igualitário e o urbanismo comum, permitirá que andemos pelas ruas sem ter medo e que as barreiras que nos afetam sejam transpostas na construção de políticas públicas inclusivas, diversas e colaborativas. Sem dúvida, é importante raciocinar sobre um espaço de produção de conhecimento, de modificação da cultura a partir das novas gerações, pois será apenas por mudanças estruturais que conseguiremos vivenciar uma cidade igualitária.

Deve-se promover uma nova relação entre o público e o comum, dando espaço e tempo para a economia solidária e a autogestão de bens e recursos. Esse novo contrato social implica também a responsabilidade e a ética dos agentes privados, sejam eles grandes, médios ou pequenos. Só haverá alternativa para a humanidade planetária com sistemas colaborativos e novos acordos entre o público, o comum e o privado (Montaner, 2021, p. 255).

Nesse mesmo sentido, a escola-parque, formulada sob o ideário anisiano, parte do pressuposto de que “educação é vida e não preparação para a vida” (Cavaliere, 2010, p. 258), para propor que a vida vivida ao rés do chão das cidades é elevada à finalidade básica

da educação, cujos espaços de aprendizagem, atravessados por múltiplas cidades dentro da cidade, constituem um projeto sócio-educativo do comum, para a cidade que educa e transforma. Nesse raciocínio, o conjunto de aspectos visíveis (físico-material) e invisíveis (cultural-simbólico), crivados pelos atores e parceiros identificados no parque, estampa a aproximação entre o parque e a escola-parque, ao construir um “retrato da vida em sociedade” (Cavaliere, 2010, p. 256), semelhante ao que concebeu Anísio Teixeira em sua proposta para as escolas-parque.

É preciso compreender, também, que essa mesma cidade, refletida em uma “imensa tela de desejos” (Silva, 2021, p. 147), ilustra a vastidão caótica de signos e significados que alimentam os modos de subjetivação do informe, que, pairando pelo cotidiano, atualizam, reatualizam e desatualizam territórios e territorialidades, para formar um “quase-mundo do informe” (Silva, 2021, p. 147), sobre o qual só temos pistas, mas que a circulação de medos e desejos inscreve a educação do futuro em um antagonismo. Com quem dialoga a cidade educadora? Quem são os atores dessa educação? Até que ponto a ideia de uma intencionalidade educativa é capaz de dar conta da multiplicidade de práticas de espaço e urbanidades invisíveis? Quem define o que é o educativo e a quem pertence a formulação da intencionalidade?

## TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

Na busca pela superação das distâncias existentes entre as diferentes concepções e significados acerca dos conceitos de território e de educação, mais especificamente sobre os elementos fundamentais que compõem o processo educativo, parte-se, neste estudo, de algumas interlocuções.

Milton Santos (2021), em uma de suas últimas obras, apontava a necessidade (projeto) de pensar (ou repensar) o Brasil a partir dos seus territórios. Com isso, visava a uma teoria social crítica que adota o território como elemento central do seu modelo analítico. Para Santos (2021), o território é a matriz da vida social, não só o cenário ou a distribuição espacial dos fenômenos econômicos, sociais, culturais, técnico-científicos e políticos.

Dessa forma, compreende-se que uma perspectiva crítica da educação contemporânea passa pela relação dessa com os territórios e territorialidades, pois implica

o reconhecimento de que a educação precisa ser pensada a partir de um lugar, com os sujeitos e suas historicidades. Mas de que falamos quando usamos os conceitos de território e territorialidades?

Desde a origem, o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de terra-territorium quanto de térreo territor (terror, aterrorizar), ou seja, tem a ver com dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror, do medo - especialmente para aqueles que, com esta dominação, ficam aliados da terra, ou no "territorium" são impedidos de entrar. Ao mesmo tempo, por outro lado, podemos dizer que, para aqueles que têm o privilégio de plenamente usufruí-lo, o território pode inspirar a identificação (positiva) e a efetiva "apropriação" Haesbaert (2007 p. 20).

Para os geógrafos Saquet e Sposito (2015, p. 12), a despeito das diferentes abordagens existentes, “o território não se dá separado do espaço e nem do tempo e tem centralidade nos sujeitos [...]”. Portanto, são esses os responsáveis pela materialização e imaterialização das diferentes formas de compor a geometria dos espaços e as suas intrincadas relações sociais.

Isso supõe que a educação precisa ser vista em um sentido global, que considere a formação do ser humano em todas as suas dimensões, guiada pela ideia de que “os tempos da vida interagem com os tempos da escola” (Araújo; Ribeiro; Moll, 2022, p. 138). E, como parte do forte movimento de aproximação da escola com os espaços da cidade, no contexto da educação integral, o conhecimento teórico também se aproxima da prática (teoria e prática, conceitos indissociáveis no pensamento lefebvriano), em uma dialética que permite pensar a gestão pedagógica da cidade com referência em sua práxis, ou seja, a partir do que se desprende de seu território, não o contrário (Lefebvre, 2015).

É, portanto, no urbano que se pode reivindicar o direito à cidade como prerrogativa comum (Donato; Silva; Santos, 2021). Para Lefebvre (2015), o direito à cidade, além de prerrogativa de todos, vai além do acesso à infraestrutura, habitação e aparelhagem urbana. Extrapola o direito à cidade física e se manifesta como direito à vida urbana para responder às necessidades individuais, antropológicas (socialmente elaboradas) e de decisão na práxis social (Lefebvre, 2015). O direito à cidade lefebvriano diz respeito às necessidades de informação, de imaginário/simbolismo, de atividade lúdica, e tem a ver com o direito de apropriação do espaço pelo seu uso real e simbólico (Lefebvre, 2015).

Tal raciocínio põe em evidência a necessidade de garantir aos jovens em idade escolar o direito à cidade, o que, em contrapartida, exige também sua inclusão no contexto

urbano, de modo que consigam se apropriar dos espaços públicos e produzi-los a partir de seus usos e práticas, atenuando discrepâncias existentes entre a cidade concebida, desenhada, vista de cima e a cidade praticada, habitada, vivida. A partir daí, pode-se evoluir no debate e pensar “que transformações da educação resultam de movimentos integrados que articulam projetos de escola com projeto de homem, sociedade, mundo, mas, também, de cidade” (Donato; Silva; Santos, 2021, p. 1141) para propor novas formas de organização do processo educativo, pondo em diálogo toda a rede de espaços sociais, intencionalmente (ou não) educativos, garantindo o direito à cidade, que se revela como um “[...] horizonte de luta no seio dos movimentos sociais a partir do questionamento sobre o modo como se realiza a vida urbana” (Carlos, 2020, p. 351).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à cidade que educa como uma política pública pela e para a democracia não pode, então, prescindir do entendimento de que a cidade é uma utopia de pés descalços, construída desde baixo, por todos e todas. A cidade para e com as pessoas é feita das lutas, das histórias e das culturas de cada território e suas territorialidades, das características de cada lugar (*genius loci*); sua singularidade se manifesta em cada espaço e tempo que a compõem.

Portanto, a ideia-força da escola-parque anisiana confrontada com a multiterritorialidade da cidade, e as suas diferentes tramas urbanas, expande não só o direito à cidade, mas também o direito à educação. É como se a cidade virasse uma imensa escola-parque, mobilizada em suas múltiplas potencialidades educativas. A hipótese do Parque-escola Itaimbé funciona como uma posição relacional dessa configuração material do território e suas territorialidades, promovendo o encontro dos equipamentos urbanos com as práticas de espaço. O que podem essas práticas de espaço educarem? Como reconhecer seus saberes, modos de vida, resistências na produção de territórios que esticam ao limite a racionalidade pedagógica?

Como estudo inicial, com este artigo, não se teve a pretensão de esgotar essas questões, mas apontar para alguns caminhos importantes, como o necessário reconhecimento das práticas de espaço como ponto de partida para qualquer proposta que vise mobilizar os territórios educativamente. O reconhecimento dessas urbanidades



invisíveis pode levar à compreensão dos muitos “parques” Itaimbé e as suas potencialidades diversas que podem ocasionar, se houver o reconhecimento dos seus diferentes sujeitos e suas produções de territórios e territorialidades.

## REFERÊNCIAS

AMANAJÁS, R.; KLUG, L. B. Direito à cidade, cidades para todos e estrutura sociocultural urbana. In: **A nova agenda urbana e o Brasil**: Insumos para sua construção e desafios a sua implementação. Brasília, DF: Ipea, 2018, p. 29-44. Disponível em: [https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/180529\\_a\\_nova\\_agenda\\_urbana\\_e\\_o\\_brasil.pdf](https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/180529_a_nova_agenda_urbana_e_o_brasil.pdf). Acesso em: 25 ago. 2022.

ARAÚJO, C. W. C.; RIBEIRO, M. A. P.; MOLL, J. CIÊNCIA MÓVEL, EDUCAÇÃO INTEGRAL E CIDADES QUE EDUCAM. *Revista Vagalumear*, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 135-152, jan. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/rv/article/view/2355>. Acesso em: 12 set. 2023.

BONAFÉ, J. M. El discurso de la ciudad como curriculum de la vida cotidiana. **Revista Vagalumear**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 6-14, jan. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/rv/article/view/2357>. Acesso em: 28 jul. 2022.

CAFRUNE, M. E. O direito à cidade no Brasil: construção teórica, reivindicação e exercício de direitos. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 4, n. 1, p. 185-206, 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/347396881\\_O\\_direito\\_a\\_cidade\\_no\\_Brasil\\_construcao\\_teorica\\_reivindicacao\\_e\\_exercicio\\_de\\_direitos](https://www.researchgate.net/publication/347396881_O_direito_a_cidade_no_Brasil_construcao_teorica_reivindicacao_e_exercicio_de_direitos). Acesso em: 28 set. 2023.

CARLOS, A. F. A. Henri Lefebvre: o espaço, a cidade e o “direito à cidade”. **Revista Direito e Práxis**, v. 11, n. 1, p. 349-369, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2020/48199>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jrdp/a/3cBsV3Vx7Yvw9SqvcqyVrbc/?lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2022.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000200012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpaideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/>. Acesso em: 21 ago. 2022.

CERTEAU, M. **Invenção do cotidiano Vol. 1: Artes de fazer: Volume 1**. Petrópolis: Vozes, 2014.

DIDI-HUBERMAN, G. **A sobrevivência dos vaga-lumes**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

DONATO, S. P.; SILVA, M. T.; SANTOS, S. J. A. S. O direito à cidade que educa e os seus territórios nas práticas docentes: desafios à formação continuada de professores. **REVISTA INTERSABERES**, [S. l.], v. 16, n. 39, p. 1135-1154, 2021. DOI: [10.22169/revint.v16i39.2205](https://doi.org/10.22169/revint.v16i39.2205). Disponível em:

<https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2205>. Acesso em: 9 set. 2023.

FORTUNA, C. Urbanidades invisíveis. **Tempo Social**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 135–151, 2019. DOI: 10.11606/0103-2070.ts.2019.151257. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/151257>. Acesso em: 24 set. 2023.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

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

LEFEBVRE, H. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2015.

MOLL, J. A cidade e os seus caminhos educativos: escola, rua e itinerários juvenis. In: **Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras**. Lisboa: Gráfica Almondina, p. 213–224, 2013. Disponível em: <https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2023.

MONTANER, J. M.; MUXÍ, Z. **Arquitetura e política: ensaios para mundos alternativos**. São Paulo: Gustavo Gili, 2014.

MONTANER, J. M. **Política e arquitetura: por um urbanismo do comum e ecofeminista**. São Paulo: Olhares, 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA. **Distrito criativo**. Página inicial. Disponível em: <http://www.districtocentrogare.com.br/index.php/pt/>. Acesso em: 28 nov. 2023.

ROLNIK, R. **O que é cidade?** São Paulo: Brasiliense, 2004.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 63, p. 237-280, 2002. DOI: <http://dx.doi.org/10.4000/rccs.1285>. Disponível em: [https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia\\_das\\_ausencias\\_RCCS63.PDF](https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF). Acesso em: 26 nov. 2022.

SANTOS, M. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2021.

SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. **Territórios e Territorialidades**. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

SENNETT, R. **Construir e habitar**. Rio de Janeiro: Record, 2021.

SERPA, A. **O espaço público na cidade contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2007.

TASCHETO, M. T. T. Sociedade do espetáculo adiado: apontamentos sobre educação na cidade febril. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2021. DOI: 10.9771/re.v10i1.37976. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/37976>. Acesso em: 16 nov. 2023.

SINGER, H. (org.) **Territórios educativos**: experiências em diálogo com o Bairro-Escola. São Paulo: Moderna, 2015.

WERTHEIN, J.; CUNHA, C. **Fundamentos da nova educação**. Brasília, DF: Unesco, 2000.

## REVISÃO DO ARTIGO

Janette Mariano Godois, Graduada em Letras Português, especialista em Linguagem e representação: ênfase em linguística.

Recebido em: 09/02/2024

Parecer em: 19/02/2024

Aprovado em: 19/02/2024