

É POSSÍVEL UMA PEDAGOGIA DA CIDADE?

Olivia Morais de Medeiros Neta

Universidade Federal do Rio Grande do Norte/PPGED

Bolsista CNPq

olivianeta@yahoo.com.br

RESUMO

É possível uma pedagogia da cidade? Essa questão possibilitou o encadeamento de reflexões acerca da cidade não como cenário inerte, mas como materialidade instrutiva, corpo e campo gestor de educabilidades. Por isso, posso dizer que o objetivo de pensar a possibilidade de uma pedagogia da cidade transmuta-se na reflexão de como a cidade educa. Dessa forma, a pedagogia da cidade se expressa no estilo de vida urbano, no aprendizado da civilidade e do direito à cidade, bem como nas funções pedagógicas expressas em projetos urbanos e escolares, na relação entre o corpo urbano/corpo cidadão e na hermenêutica urbana e em uma postura sensível frente ao urbano.

Palavras-chave: Pedagogia. Cidade. Educação. História.

UNE PÉDAGOGIE DE LA VILLE EST-ELLE POSSIBLE?

RESUME

Une pédagogie de la ville est-elle possible? Cette question a rendu possible l'enchaînement de réflexions concernant la ville pas comme scénario inerte, mais comme matérialité instructive, du corps et du champ gérant d'éducabilités. Je peux donc dire que l'objectif de penser la possibilité d'une pédagogie de la ville se transmute en réflexion de comment la ville instruit. De cette forme, la pédagogie de la ville s'exprime dans mode de vie urbain, dans l'apprentissage de la civilité et dans le droit la ville, ainsi que les fonctions pédagogiques exprimées dans les projets urbains et scolaires, dans la relation entre le corps urbain et le corps citoyen, dans l'herméneutique urbaine et dans une posture sensible de la ville.

Mots-clés: Pédagogie. Ville. Éducation. Histoire.

A cidade como objeto de estudo e reflexão está presente no *métier* de historiadores, de geógrafos, de arquitetos, de urbanistas, de literatos e de educadores, dentre outros. Mas, enquanto historiadora da educação, para melhor delimitar esse objeto, elaborei o seguinte questionamento: é possível uma pedagogia da cidade?

Esse questionamento revela a ousadia de arriscar-me pelas mais variadas áreas do conhecimento, no entanto, essa não é uma postura recente, pode, até mesmo, *com algum cuidado*, ser datada no ano de 1929, em que foi fundada a revista *Annales d'histoire économique et sociale*.

Certas vezes essa ousadia a que me refiro é tomada como a invasão ávida de historiadores em outros terrenos, mas como nos lembrou Marc Bloch (1997), a história é o estudo dos homens no tempo e, ainda acrescento, no espaço; por isso pensar uma pedagogia da cidade é mister, uma vez que fazer história está associado ao compromisso de servir a vida.

Ítalo Calvino (1997) na obra *As cidades invisíveis* nos lembra que as cidades não contam o seu passado, mas elas o contêm como linhas da mão, escrito no traçado das ruas, das casas, dos templos, das praças e das escolas. Dessa forma, a *urbe* é passível de leituras através de sua disposição cartográfica, dos agentes produtores do espaço e de sociabilidades, das segregações dos sujeitos e de outros temas possíveis.

Múltiplos podem ser os olhares direcionados para as cidades e suas histórias escritas no espaço pelas práticas de homens, mulheres e crianças. Nesse sentido, à pedagogia da cidade pode ser compreendida a partir do entendimento de educabilidade como uma demarcação investigativa, pois “[...] a ação educadora da cidade é plena de representações que se definem no confronto entre as práticas cotidianas da população e a ação de técnicos e políticos.” (VEIGA, 1997, p. 107).

Sendo assim, a cidade é investida de uma orientação pedagógica expressa em seu *modus vivendi*, nos cenários, nas ritualizações e nas instituições e, a educabilidade é uma constante dessa orientação, pois “[...] o processo educativo não acontece apenas e nem principalmente nos bancos de nossas escolas. A dinâmica urbana como um todo é educativa [...]” (ARROYO, 1997, p. 25).

De conformidade com esse entendimento, compreendemos que a cidade é “[...] uma mediação entre as mediações” que “[...] sempre teve relações com a sociedade no seu conjunto, com sua composição e seu funcionamento, com seus elementos constituintes [...], com sua história.” (LEFEBVRE, 2001, p. 46).

Nesses termos, a cidade é detentora de uma instrução socializadora e investida de uma função pedagógica, em que se moldam valores e modelos de conduta, pois podemos dizer que a cidade detém uma função social advinda da experiência da urbanidade, das vivências, das práticas e projetos citadinos, pois a cidade “[...] tem uma história; ela é a obra de uma história, isto é, de pessoas e de grupos bem determinados que realizam essa obra nas condições históricas.” (LEFEBVRE, 2001, p. 47).

Entendo, então, que a pedagogia da cidade começa a ser delimitada a partir do poder que, como Michel Foucault (1981) bem destacou, é um conjunto das relações de força que constroem singularidades e insere-se em todo lugar onde existe particularidade, sendo então mais um exercício que uma posse e, não é um privilégio adquirido, mas efeito de conjunto de suas posições estratégicas sendo, então, pertinente para a análise dos processos formativos dos cidadãos habitantes da *urbe*.

Com o pulsar de vida a cidade é envolvida nas tramas do poder que é representado por ações ou deliberações de constituições, leis, decretos e posturas que regulam os vínculos entre a *urbe* e a vida societária e a própria estruturação do espaço urbano que se dá na forma de texto, no campo do visível, mas também do invisível e permite o entendimento da cidade como “[...] coisa de que se fala e escreve. A representação da cidade em palavras fornece ao habitante, como também ao visitante, um cenário fundamental de localização de si e orientação no todo da cidade.” (LIRA, 2001, p. 158).

Voltemos à questão inicial proposta nesse texto: é possível uma pedagogia da cidade? Essa questão oportunizou o encadeamento de reflexões acerca da cidade não como cenário inerte, mas como materialidade instrutiva, corpo e campo gestor de educabilidades.

Por isso, posso dizer que o objetivo de pensar uma pedagogia da cidade transmuta-se na reflexão de como a cidade educa.

Nesse sentido, a pedagogia da cidade se expressa no estilo de vida urbano e o aprendizado da civilidade e do *direito e cidade*, bem como nas funções pedagógicas expressas em projetos urbanos e escolares, na relação entre o corpo urbano/corpo cidadão e na hermenêutica urbana e em uma postura sensível frente ao urbano.

Assim, a pedagogia da cidade bem poderia ser delimitada na busca de respostas para o questionamento realizado por Roche (2000): *por que e de que modo os homens podem viver como vivem e por que eles o aceitam?*

Sendo assim, a pedagogia da cidade começa a ser esboçada a partir da relação firmada entre o estilo de vida urbano e o aprendizado da civilidade, na medida em que a pedagogização ocorrida no mundo social citadino está enredada por equipamentos, instituições e espaços distintos e, Roche (2000) lembra que a cidade desempenha um papel específico ao se beneficiar dos meios e dos equipamentos necessários e, quando está no centro de um conjunto de organização, é repartido desigualmente sobre todo o território, uma vez que “[...] a urbanidade se caracterizava [...] pela complexidade das relações sociais e as maneiras pelas quais elas se reagrupavam [...] impondo à constante heterogeneidade do face-a-face social [...]” (ROCHE, 2000, p. 74).

E, para pensar uma pedagogia da e na cidade compreendo que o homem e o conjunto de pensamentos e hábitos expressam-se em ações públicas e privadas, uma vez que a cidade “[...] não é [tão somente] um agregado de indivíduos, mas uma confederação de vários grupos previamente constituídos e que ela deixa subsistir.” (COULANGES, 2007, p. 139).

Por isso, ressalto que o público e o privado constituem o cidadão em processo constante de educabilidade, ou de forma mais ampla de pedagogização seja no lar e em família, nas escolas, seja nas cerimônias cívicas e religiosas, pois, como nos lembra Coulanges (2007, p. 248) a cidade é uma organização social com crenças e usos diversos e o cidadão, está submetido em tudo e sem reservas a ela; pertencendo-lhe inteiramente.

O cidadão contém a cidade e, ao mesmo tempo está contido nela. É essa relação entre um e outro que viabiliza uma dada pedagogização pela e na cidade. Essa pedagogização só é possível porque, como nos alerta Castells (apud ARROYO, 1997), as cidades são sistemas vivos, feitos, transformados e experimentados por seres humanos e, por isso são os cidadãos as raízes da cidade.

Nessa perspectiva, poderia dizer que a cidade pedagogiza ao passo que civiliza. Esse projeto de civilização é viabilizado a partir da cultura do político, do coletivo, do espaço social. No entanto, essa tem sido uma construção lenta e tensa. (ARROYO, 1997).

A cidade, como referência de civilidade, era construída em oposição ao mundo rural, conferindo à lei a função de organizar, classificar e colecionar os territórios urbanos, atribuindo significados e gerando noções de civilidade e cidadania diretamente correspondentes ao modo de vida e a micropolítica familiar dos grupos que estiverem mais envolvidos em sua formulação. (ROLNIK, 1999).

A construção do estilo de vida urbano e civilizado se dá pela dimensão da educação, pois a cidade moderna tornou-se *locus*, por excelência, dessas mudanças advindas com transformações da economia e da vida política, não como receptáculo passivo, mas como produtora de novas formas de sociabilidade e interação social. (VELHO, 1995).

A pedagogização pela civilidade parte do entendimento que os indivíduos lidam e se deslocam entre códigos e mundos diferenciados quanto aos valores, orientações e sistemas classificatórios. Sendo esses códigos dimensões dos projetos das cidades para seus habitantes e suas práticas. Por isso, é na dimensão da cultura do urbano que as manifestações, as ações e usos dos habitantes da *urbe* (de)marcam suas consciências sociais. Nesse sentido, os processos educativos estão presentes na dinâmica urbana que,

[...] como um todo é educativa ou deseducativa, forma novos padrões de conduta, civiliza ou embrutece, dependendo das virtualidades humanizadoras ou desumanizadoras inerentes às formas de produção da existência a que a cidade submete seus habitantes. (ARROYO, 1997, p. 25).

A cidade como detentora e ao mesmo tempo produtora de pedagogias para os seus habitantes é uma construção possível na medida em que existe uma relação estreita entre a cidade e os seus cidadãos. Por isso, transformar “[...] os interesses e os valores sociais presentes nas formas e funções de uma cidade historicamente determinada é uma tensão social pelos valores e interesses que regem a produção do espaço, dos serviços e sua ocupação.” (ARROYO, 1997, p. 25).

A pedagogização também ocorre na experiência urbana uma vez que se criam as possibilidades novas de encontro, de comunicação, o confronto de condições de vida e (re)construções de consciências.

Da pedagogia da cidade delimitada a partir do estilo de vida urbano e do aprendizado a civilidade, visibilizemos a produção e intensificação do *direito à cidade*, pois esse direito “[...] se manifesta como forma superior dos direitos: direito à liberdade, à individualização da socialização, ao habitat e ao habitar. O direito à *obra* (à atividade participante) e o direito à *apropriação* [...] estão implicados no direito à cidade.” (LEFEBVRE, 2001, p. 135).

Como essa forma superior dos direitos, o direito à cidade “[...] se encontra na humanização dos espaços e da materialidade em que se dá a vida humana, Essa é uma dimensão central no aprendizado do direito à cidade.” (ARROYO, 1997, p. 33). Nessa perspectiva, o direito a cidade passa pela reapropriação dos espaços e, o aprendizado do urbano passa pela reivindicação da cidade em suas formas e materialidades amplas uma vez que esse direito “[...] se afirma como um apelo, como uma exigência” e só pode ser formulado como direito a *vida urbana*, transformada, renovada. (LEFEBVRE, 2001, p. 116).

O aprendizado do direito a cidade como instância indispensável à pedagogização na cidade, ocorre pela reivindicação do mesmo como espaço, como estruturas espaciais, moradia, escola, água, lazer, dentre outras reivindicações. Por isso, é que a pedagogia da cidade se dá pelo e no aprendizado na própria cidade, pois estas carregam seus símbolos, suas identidades culturais, seus valores possibilitando novos significados sociais para a experiência urbana.

Com efeito, a pedagogia da cidade é tecida pelos movimentos cidadãos que exploram e traduzem a cidade e o viver nela. A cidade se define por seus próprios cidadãos, mas, nesse processo, o urbano que vem de fora para romper com os limites físicos da cidade, constitui-se como um efeito imaginário que afeta os cidadãos. “A vida

urbana, a sociedade urbana, numa palavra 'o urbano' não podem dispensar uma base prático-sensível, uma morfologia." (LEFEBVRE, 2001, p. 49).

Dessa maneira, a possibilidade de uma pedagogia da cidade está intimamente associada à projeção feita às cidades, o que Branislaw Baczko (1985) enfatiza como cidades ideais, pois nelas nada escapa a uma função pedagógica. O projeto de uma cidade ideal apresenta-se como uma possibilidade de construir cidades física e moralmente sãs.

A função pedagógica da cidade expressa a partir de projetos urbanos e escolares (de)marca os contornos da pedagogização na e pela *urbe*. Para melhor compreendermos essa função pedagógica, retorno a Ítalo Calvino (1997), e lembro a passagem da visita de Marco Pólo a cidade de Zoé na qual Marco Pólo ressalta que as cidades têm seus motivos e características, têm suas funções.

Mas, qual é o motivo da cidade? Veiga (2002) nos ajuda a refletir acerca dessa pergunta e destaca que o motivo da cidade moderna sugere delimitação e demarcação de funções. Dessa maneira, "[...] cidade e educação guardam entre si, as tensões postas pelo processo de gestação da modernidade." (VEIGA, 2002, p. 14).

A cidade é o agente impulsionador e materializador das dimensões da cidadania e da educação, uma vez que são os projetos urbanos e escolares os responsáveis por construir *modelos* para o corpo urbano e o corpo cidadão na medida em que "[...] planejar a cidade é ao mesmo tempo pensar a *própria pluralidade* do real e dar *efetividade* a este pensamento do plural: é saber e poder articular." (CERTEAU, 1994, p. 172).

A relação entre cidade e educação é tensa, pois "[...] o projeto pedagógico moderno e os projetos dos urbanistas se tocam: ambos planejam construir um ser humano tipo ideal enquanto ser social civilizado." (VEIGA, 2002, p. 19).

Assim, podemos destacar que a cidade é formadora uma vez que a civilidade se torna o elemento central no entendimento da formação/educação dos indivíduos, sendo também espaço formador e educador de seus habitantes o que é possível a partir da relação dos homens com o meio físico-social.

Essa relação é construída com conflitos, mas não perde de vista o propósito de sua função social: educar para novos valores da modernidade. (VEIGA, 1997). Com isso, a pedagogia cidadina está em projetos arquitetônicos e pressupostos que incluem não somente a projeção do espaço físico, mas também a projeção de seus habitantes nas formas de se fixarem material e culturalmente na cidade.

Essa formação do sujeito ocorre pela e na socialização, mas "[...] a ação educadora da cidade é plena de representações que se definem no confronto entre as práticas cotidianas da população e a ação de técnicos e políticos." (VEIGA, 1997, p. 107). Os sujeitos citadinos são de deveres e de direitos e estão imersos no urbano como espaço educativo.

O urbano como educativo tem sido um *locus* onde os homens exercem o poder e reivindicam seus direitos. Como nos lembra Rama (1985, p. 27) a cidade é ordenada, é letrada e escriturária, modernizada e também politizada é, então, um *porto de inteligência*, um sonho de uma ordem, um projeto com consciência racionalizadora capaz de ordenar os homens dentro de uma repetida paisagem urbana, enfim é a "[...] transladação da ordem social a uma realidade física [...]."

Dessa forma, podemos então ressaltar que a pedagogia da cidade está intrínseca a uma ordem e, esta, implica uma hierarquia disciplinada e disciplinadora. Dessa maneira, a cidade educa mediante redes diferentes e superpostas: "[...] a física, que o visitante comum

percorre até perder-se na sua multiplicidade e fragmentação, e a simbólica, que a ordena e interpreta.” (RAMA, 1985, p. 53). E mais, é

Através da ordem dos signos [...] [que] a *cidade letrada* articulou sua relação com o poder, a quem serviu mediante leis, regulamentos, proclamações, células, propaganda e mediante a ideologização destinada a sustentá-lo e justificá-lo. (RAMA, 1985, p. 55).

A cidade é, então, um sonho de uma ordem, um projeto com consciência racionalizadora que organiza os homens dentro de uma paisagem urbana com forma planificada e de conformidade com orientações administrativas, militares, comerciais, religiosas e escolares.

Mas, a pedagogia da cidade se expressa em sentido amplo na relação entre o corpo urbano e o corpo cidadão. Pensar a cidade e o cidadão é compor uma paisagem vívida, pulsante e em movimento pela qual a pedagogia da cidade se dá pela sensibilidade expressa na organização urbana a partir dos aspectos cotidianos da vida, tais como: práticas sociais de homens e mulheres, hábitos de higiene e falas, pois “[...] as relações entre os corpos urbanos no espaço é que determinam suas reações mútuas, como se vêem e se ouvem, como se tocam ou se distanciam.” (SENNETT, 2003, p. 17).

Essa pedagogização tem seus contornos acentuados, pois a cidade é uma rede de signos para a leitura de seus habitantes, tem uma hermenêutica como bem assinalou Lepetit (2001) que contém ritmos de temporalidades e espacialidades. Cada fragmento da *urbe* detém grafias e orientações.

O texto urbano demarca espaços com temporalidades distintas; por exemplo, os bens urbanos dividem a cidade e seu espaço público em categorias: os destinados ao uso público de todos os habitantes (praças, pontes, vias e ruas, jardins e campos); os conceituados como propriedade pública (pastagens comuns, chafarizes e edifícios públicos); e aqueles arrendados em proveito da municipalidade (os mercados). (ROLNIK, 1999, p. 26).

A hermenêutica urbana está, principalmente, no ato de caminhar, de ler, sentir e ver a cidade como um texto com uma dada gramatologia. O ato de caminhar está para o sistema urbano como a enunciação está para a língua ou para os enunciados proferidos. O ato de caminhar tem uma tríplice função enunciativa: é um processo de apropriação do sistema topográfico pelo pedestre; é uma realização espacial do lugar; implica relações entre posições diferenciadas. O ato de caminhar parece, portanto, encontrar uma primeira definição como espaço de enunciação.

A enunciação pela fala dos passos é, pois, uma linguagem à pedagogia da cidade expressa pela linguagem que é um tipo de prática do espaço, um modo de dar sentido ao mesmo, pois “os relatos cotidianos ou literários são os nossos transportes coletivos” (CERTEAU, 1994, p. 200). Todo relato é uma prática do espaço ao passo que não é simplesmente um suplemento dos enunciados pedestres, não é apenas uma questão de transportar passos e sentidos, mas de organizar mesmo as caminhadas; os relatos são, portanto, “ações narrativas” e pedagógicas pelas quais o usuário da cidade extrai fragmentos do enunciado para atualizá-los em segredo. No quadro da enunciação, o caminhante constitui, com relação a sua posição, um próximo e um distante, um cá e um lá.

Uma postura sensível frente ao urbano também é uma das possibilidades à pedagogia da cidade. Pois, essa se inscreve pela educação política dos sentidos e sua

relação com as práticas político-culturais relacionais, nas quais as noções de sujeito, cultura e educação não se restringem às dimensões racionais, mas incorporam as sensíveis. (GAY, 1988).

Como ressaltou Pesavento (2007) a cidade é *sensibilidade*, é um fenômeno cultural que pressupõe a construção de um *ethos*, o que implica a atribuição de valores para aquilo que se convencionou chamar de *urbano*. Assim, uma postura sensível do urbano possibilita uma pedagogia pautada em sentimentos, afetos e emoções dados *viver urbano* e também pela expressão de utopias, de esperanças, de desejos e medos, individuais e coletivos, que esse habitar em proximidade propicia.

Essa dimensão da sensibilidade imprime à pedagogia a condição de atribuir sentidos e significados ao espaço e ao tempo urbano e de apreender seus referenciais visíveis e vividos. Essa pedagogia do sensível é também imaginária, pois é construída pelo pensamento que identifica, classifica e qualifica o traçado, a forma, o volume, as práticas e os atores desse espaço urbano. (PESAVENTO, 2007).

Se dissemos que há uma postura sensível frente ao urbano, podemos concluir que essa imprime uma pedagogia sensível à cidade na medida em que está vinculada a experiência humana que “[...] participa na criação dos objetos do interesse e da paixão, dá forma aos anseios ainda incipientes e levanta barreiras ansiedades ameaçadoras.” (GAY, 1988, p. 19). Assim, a experiência urbana como um encontro do passado com o presente é a tônica da pedagogia sensível da cidade, pois o homem aprende a partir da experiência e é o único e verdadeiro centro da experiência.

Poderíamos, inclusive, de forma mais assertiva também pensarmos a pedagogia da cidade pelo entendimento de *cidade educadora*, difundido a partir da década de 1970 e as suas três dimensões possíveis para a relação entre cidade e educação: aprender na cidade, aprender da cidade, aprender a cidade. (TRILLA, 1999, p. 24-37).

Para tanto, é exigido a compreensão da intencionalidade pedagógica da cidade. Com isso, a cidade é tomada como agente de educação, como verdadeiro espaço de aprendizagem que organiza, sistematiza e aprofunda o conhecimento informal que adquirimos dela espontaneamente na vida cotidiana.

Uma cidade educadora pressupõe que aprendamos a lê-la e que essa constitui um sistema dinâmico em contínua evolução. E mais, que aprendamos ainda a conviver, a viver conjuntamente e a interagir com os outros e que aprendamos, também, as habilidades mínimas de circular pela cidade e os direitos e deveres enquanto cidadãos usuários da cidade. (BRARDA, RIOS, 2004). Nessa perspectiva, a pedagogia da cidade estaria associada ao entendimento mais amplo de cidade educadora e as dimensões do aprender na cidade, aprender da cidade, aprender a cidade.

O aprender na cidade ou o entendimento da *cidade que contém educação* pressupõe um meio urbano como contexto de acontecimentos educativos múltiplos como: uma estrutura pedagógica estável formada por instituições educativas nos âmbitos da educação formal e não formal; um conjunto de equipamentos e instituições cidadãs estáveis e não especificamente educativos; um conjunto de eventos educativos ocasionais; um conjunto difuso e permanente de espaços e vivências educativas, que não são planejadas pedagogicamente, mas que compõem a educação não formal da vida cotidiana. (TRILLA, 1999).

Aprender da cidade pressupõe a *cidade como agente de educação*, ou seja, o meio como agente informal de educação, pois é na cidade que se reúnem pessoas, idéias, objetos, técnicas. E, aprender a cidade é entender a *cidade como conteúdo educativo*, pois

o conhecimento informal que gera o meio urbano é, por sua vez, conhecimento sobre este próprio meio. A cidade que ensina a si mesma.

A cidade educadora acolhe e interrelaciona instituições e lugares educativos como escolas e universidades, intervenções educativas não formais organizadas com objetivos específicos de formação ou ensino e um conjunto de vivências educativas como espetáculos, propagandas e distintas relações sócias como a de amizade. Nesses termos, como destacaram Brarda e Rios (2004), as contribuições da pedagogia urbana mais significativas são as seguintes: ampliação do campo de ação pedagógica, construção de valores democrático-participativos, ressignificação da cidadania e a multiplicação de redes educativas e culturais.

Em termos conclusivos, a pedagogia da e na cidade é possível em função dos movimentos cidadãos e da urbanidade, bem como pela monumentalização da cidade, pois esta é responsável por transmissão de saberes. E, ainda mais, para que seja possível uma pedagogia da cidade temos que colocar de lado uma perspectiva do fenômeno educativo reduzido aos espaços, tempos, processos e atores escolares.

Pois, cada cidade abre-se como foco privilegiado para a *Concentração de Poderes* de vários tipos (dos institucionais e repressivos aos micropoderes que regem a vida cotidiana de seus habitantes). (BARROS, 2007).

A pedagogização na e pela cidade é bem constituída mediante o aprendizado do estilo de vida urbano e civilizado, do direito à cidade e sua função pedagógica expressa em projetos urbanos ou educativos, na cidade e sua hermenêutica, suas normas, condutas e sua postura sensível. Todos esses aprendizados e funções pedagógicas expressos corroboram para uma dimensão ampla da pedagogia, a da cidade.

Referências:

ARROYO, Miguel G. O aprendizado do direito à cidade: Belo Horizonte — a construção da cultura política. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 26, p. 23-38, dez. 1997.

BACZKO, Bronislaw. “Imaginação Social” in: **Enciclopédia Einaudi**. Volume 5. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1985.

BARROS, José D’ Assunção. **Cidade e história**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BLOCH, Marc. **Apologia da História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BRARDA, Analia; RIOS, Guillermo. Argumentos e estratégias para a construção da Cidade Educadora. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia. (Org.). **Cidade Educadora**: princípios e experiências. São Paulo: Cortez, 2004.

BRESCIANNI, Maria Stella M. História e Historiografia das Cidades, um Percurso. In: FREITAS, Marcos César. (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998. p. 237-258.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. Tradução Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CARVALHO, Adalberto Dias de. A educabilidade como dimensão antropológica. **Revista de Letras**. Porto, 1990, p. 145-156. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1759.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2008.

CERTEAU, Michel de. Caminhadas pela cidade. In: _____. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. P. 169-192.

COULANGES, Fustel de. **A cidade antiga**. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

GAY, Peter. **A experiência burguesa da rainha Vitória a Freud: educação dos sentidos**. Tradução Sérgio Bath. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

HOBBSBAWM, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LEFEBVRE, Henry. **O Direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LEPETIT, Bernard. **Por uma nova história urbana**. São Paulo: EDUSP, 2001.

LIRA, José Tavares Correia de. Freguesias morais e geometria do espaço urbano. O léxico das divisões e a história da cidade do Recife. In: BRESIANI, Maria Stella. **Palavras da cidade**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001, p. 157-210.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 27, n. 53, p. 11-23, 2007.

RAMA, Angel. **A cidade das letras**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ROCHE, Daniel. **História das coisas banais: nascimento do consumo nas sociedades do século XVII ao XIX**. Tradução Ana Maria Scheerr. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

ROLNIK, Raquel. **A cidade e a lei**. São Paulo: Studio Nobel, 1999.

SENNETT, Richard. **Carne e pedra O Corpo e a Cidade na Civilização Ocidental**. São Paulo: Record, 2003.

TRILLA, Jaume. Un marc teòric: la idea de ciutat educadora. In: TRILLA, Jaume et al. **Les ciutats que s'eduquen**. Barcelona: Diputació de Barcelona, 1999. p.13-51.

VEIGA, Cynthia Greive. Projetos urbanos e projetos escolares: aproximação na produção de representações de educação em fins do século XIX. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 26, p. 103-112, dez. 1997.

_____. **Cidadania e educação na trama da cidade**: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VELHO, Gilberto. Estilo de vida urbano e modernidade. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro. v. 8, n. 16, p. 227-234, 1995.

Artigo recebido em: 27/11/2009

Aprovado em: 2/6/2010