

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Márcio Pereira Cabral

**A EDUCAÇÃO E O DIREITO À CIDADE:
imaginando novas possibilidades na perspectiva
da “utopia experimental” de Henri Lefebvre**

Porto Alegre
1. Semestre
2015

Márcio Pereira Cabral

A Educação e o Direito à Cidade:
imaginando novas possibilidades na perspectiva
da “utopia experimental” de Henri Lefebvre

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Clara Bueno Fischer

Porto Alegre/RS
1. Semestre
2015

Márcio Pereira Cabral

A Educação e o Direito à Cidade:
imaginando novas possibilidades na perspectiva
da “utopia experimental” de Henri Lefebvre

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Aprovado em 29 de abril de 2015.

Prof.^a Dr.^a Maria Clara Bueno Fischer – Orientadora – UFRGS

Prof. Dr. Leandro Rogério Pinheiro – UFRGS

Prof. Dr. Paulo Peixoto de Albuquerque – UFRGS

Ao concluir este trabalho quero agradecer...

... à minha Orientadora, a Prof.^a Dr.^a Maria Clara Bueno Fischer, pelo acolhimento e dedicação tanto neste trabalho quanto em minha formação acadêmica.

... às/aos Professoras/es Maria da Graça Bulhões, Luís Armando Gandin, Gabriel Junqueira Filho, Maria Luísa M. Xavier, Maria Isabel H. Dalla Zen, Maria Bernadette de Castro Rodrigues, Iole Faviero Trindade, Maria Cristina Bortolini, dentre tantos outros que me ensinaram o ofício de mestre.

... às colegas de jornada no Curso de Pedagogia, em especial as minhas amigas Julia Atrip Halal, Graciela Soares, Ana Márcia e Mariana Leonhardt.

... aos meus amigos e amigas de todos os momentos. Cris, Gabi, Titi, Camile, Brenda, Eriane, Manu, Latino, amo todos vocês.

... aos companheiros de todos os tempos, das lutas estudantis, do partido e da boa política.

... aos meus familiares, em especial aos meus pais pela dedicação aos filhos e pelo amor recebido por todos estes anos.

... ao meu amigo, *in memoriam*, Vasco Rodrigo. Cada frase deste trabalho faz parte dos diálogos que tivemos por toda a vida.

... ao meu amigo, companheiro e confidente Joelto.

*Homem liberto, hás de estar sempre aos pés do mar!
O mar é teu espelho; a tua alma aprecias
No infinito ir e vir de suas ondas frias,
E nem teu ser é menos acre ao se abismar.
(Charles Baudelaire, 1985, p. 139).*

RESUMO

O fenômeno urbano tem sido objeto de análise de diversos estudos, tanto da sociologia como da geografia e do urbanismo. Pela primeira vez na história da humanidade a população urbana ultrapassou em números a população rural. Este fenômeno trouxe consigo uma série de questões sobre a problemática das grandes cidades em escala global (desemprego, subemprego, precarização de direitos sociais como saúde, moradia, educação, etc.), com impactos econômicos, políticos, sociais e ambientais. As cidades passaram a ser objeto de cobiça, tanto do ponto de vista do capital quanto dos trabalhadores. As tensões presentes nesta relação de disputa são objeto de análise daqueles que protagonizam um movimento mundial pelo *direito à cidade*. A investigação presente neste trabalho configura-se como um ensaio exploratório e de revisão bibliográfica, e tem como instrumento o diálogo com a sociologia da educação, a sociologia urbana, a geografia crítica e o urbanismo. Tendo como ponto de partida a obra *O Direito à Cidade*, de Henri Lefebvre (2013), este trabalho referencia-se também nos estudos de Harvey (2014), Davis (2006b), Lipman (2013), Anderson (2008), Gramsci (2011), Mészáros (2005), dentre outros. Como resultado das análises, emergiu a preocupação de aproximarmos as pautas que reivindicam o direito à educação com o tema do direito à cidade. Verificou-se, ainda, a importância do diálogo entre a educação não-escolar e escolar para a constituição de novas experiências, que aproximam a escola e a educação dos movimentos sociais que lutam por cidades mais dignas e humanas, no sentido de formar para a participação política, sendo ambas de grande importância no processo de conscientização e emancipação dos trabalhadores.

Palavras-chave: **Direito à Cidade. Direito à Educação. Henri Lefebvre. Educação Formal. Educação Não Formal. Urbanismo. Movimentos Sociais.**

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Porto Alegre, mobilizações de junho de 2013	14
Figura 2 – Porto Alegre, mobilizações em apoio à greve dos rodoviários 2014.....	14
Figura 3 – Occupy Wall Street - OWS, movimento de protesto contra a desigualdade econômica e social, a ganância, a corrupção e a indevida influência das empresas – sobretudo do setor financeiro – no governo dos Estados Unidos (out. 2011).....	16
Figura 4 – Manifestação Antiausteridade (Atenas - Grécia, 2014).....	17
Figura 5 – Protesto do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto - MTST em São Paulo, 2015. ..	17
Figura 6 – Mobilização de Estudantes e Professores - São Paulo - março 2015.	27
Figura 7 – Ocupação Urbana no Centro de Porto Alegre – 2013.....	27
Figura 8 – Uma foto clássica da desigualdade social no Brasil, favela e luxo lado a lado em São Paulo	29
Figura 9 – Ocupação Urbana Teles de Menezes - Santo André/SP.....	33
Figura 10 – IDEB Rede Pública, Anos Finais..	39
Figura 11 – IDEB Rede Pública, Anos Iniciais.	39

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	8
2.	A EDUCAÇÃO CONTRA O CAPITAL.....	12
2.1.	UM BALANÇO DO NEOLIBERALISMO	15
2.1.1.	Discursos Hegemônicos Neoliberais	19
2.1.2.	As Primeiras Décadas do Novo Século.....	23
3.	A CIDADE DO CAPITAL <i>VERSUS</i> O DIREITO À CIDADE	27
3.1.	HENRI LEFEBVRE E O DIREITO À CIDADE	30
3.2.	A UTOPIA EXPERIMENTAL DE HENRI LEFEBVRE	32
4.	A EDUCAÇÃO E O DIREITO À CIDADE	36
4.1.	AS DESIGUALDADES NAS CIDADES	37
4.1.1.	A Gentrificação das Escolas	38
4.2.	A UTOPIA EXPERIMENTAL EM EDUCAÇÃO.....	42
4.2.1.	A Educação Não-Formal como Aliada.....	43
4.2.2.	Diálogos Possíveis da Educação e o Direito à Cidade com o Movimento das Cidades Educadoras	46
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
	REFERÊNCIAS.....	52

1. INTRODUÇÃO

Este é um trabalho que se filia à teoria crítica em educação, teoria esta que a coloca como parte da luta por emancipação e liberdade, e que vê a pedagogia como um campo cultural em diálogo permanente com a formação da classe trabalhadora. Portanto, inspira-se nos escritos de Antonio Gramsci, István Mézsáros, Michael Apple, Paulo Freire, dentre tantos outros pensadores que situam a educação no campo político da disputa pela hegemonia e que enfatizam o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução social numa perspectiva de condicionamento e não determinação.

Também se aproxima de pensadores como, Henri Lefebvre, Karl Marx, Friedrich Engels, David Harvey, Mike Davis, Perry Anderson, e de outros críticos que contribuem para a construção de um pensamento radical em oposição ao modo de produzir a vida hegemônico do capitalismo.

Criado em uma família de trabalhadores que sofreram todas as consequências da aplicação do receituário neoliberal no início dos anos 1990 (arrocho salarial, confisco de poupança e desemprego, etc.), desde cedo ingressei no movimento estudantil e na militância política de esquerda. Na universidade, participei da União Nacional dos Estudantes, onde pude conhecer a realidade de centenas de universidades brasileiras e também da América Latina. Participei de fóruns educacionais em várias instâncias e pude conviver com diversos pensadores e ativistas educacionais que deram combate e resistiram à aplicação do neoliberalismo na educação.

Portanto, as preocupações aqui lançadas surgiram da minha prática política por mais de uma década nos movimentos educacionais brasileiros e pela aproximação, que considere necessária, com os estudos críticos e radicais¹ em educação.

Tais questões ganharam maior relevância durante os anos da minha formação acadêmica no curso de Pedagogia de uma universidade pública, em especial nos momentos de aproximação entre teoria e prática, através dos Seminários

¹ Radical como sentido integral do termo, que enxerga na profundidade e na totalidade os fenômenos sociais, e que se propõe a transformá-los (CHAUÍ, 2002).

Integradores², atividades estas propostas a cada semestre letivo que se constituíram em espaços de diálogo, sistematização e produção acadêmica para a formação das professoras pedagogas da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Há que se destacar que este não se propõe a ser somente um trabalho de revisão bibliográfica reflexivo. Ele se constitui num ensaio exploratório sobre a temática “educação e o direito à cidade”; buscará mais do que identificar a atualidade da crítica ao modelo neoliberal em educação – a partir da ascensão de uma perspectiva crítica em educação, pretende associar-se aos esforços daqueles que disputam o direito à cidade para além do capital, num diálogo com as atuais concepções propostas pela sociologia da educação, pela geografia crítica e o urbanismo, que se colocam em oposição à lógica neoliberal.

Também busco estabelecer uma interlocução com a ascendente luta social das duas primeiras décadas do século XXI, que se contrapõe ao atual estágio do capitalismo global, que ganhou novas feições com o aprofundamento de suas crises, que desumanizam as relações sociais, movimento este que age na contramão da história e de tudo aquilo que nos torna humanos. Portanto, estas são crises do modo civilizatório³ e têm enfrentado resistências daqueles que a ele não se adaptam em diversas cidades do mundo, inclusive no Brasil.

Este trabalho estará assim subdividido: na primeira parte se fará uma reflexão, com apoio em literatura pertinente, sobre a experiência neoliberal e as suas interfaces com a educação, pois este é o ponto de partida de parte significativa do que se produziu e reproduziu em educação no capitalismo dos últimos vinte anos e que, ao mesmo tempo, foi acompanhado da contraposição das teorias críticas e de práticas de resistência e/ou prefigurativas de uma educação contra o capital.

² Os Seminários Integradores presentes no Currículo do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul estão organizados em oito etapas e são constituídos pelas disciplinas EDU01055, EDU03073, EDU02055, EDU03075, EDU02073, EDU02074, EDU03064 (ou alternativa) e EDU03067 (ou alternativa). Segundo o Projeto Pedagógico do Curso “o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, da UFRGS/FACED, está organizado em (8) oito eixos [...] e apresenta um conjunto de disciplinas ou atividades de ensino de caráter obrigatório, obrigatório-alternativo e eletivas que atendem à carga horária estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. [...] dedicadas às atividades formativas: disciplinas de caráter teórico-prático; seminários integradores com práticas pedagógicas em outras instâncias educativas” (UFRGS/FACED, 2015).

³ Refiro-me à concepção de processo civilizatório expressa por Adorno (2010) em “Educação e Emancipação”.

A segunda parte apresentará a concepção de Henri Lefebvre (2013) sobre a cidade, a qual o pensador marxista francês define como “[...] o lugar das metamorfoses e dos encontros, o espaço teatral que mistura o ilusório e o real, que simula a apropriação [...] – onde enfim o capital vitorioso parece ter descoberto o trabalho humano como fonte de riqueza” (LEFEBVRE, 1999, p. 36).

Para Lefebvre (2013), a oposição à cidade do capital será justamente reivindicarmos o “direito à cidade”, tanto do ponto de vista das formulações propostas pelos teóricos radicais quanto das bandeiras e lutas que os movimentos sociais urbanos vêm apresentando nas últimas décadas. Sendo assim, seria ela [a cidade] “uma *mediação* entre as mediações [Grifo do autor]” (LEFEBVRE, 2013, p. 52) e, desta forma, o espaço favorável para emergir ações contestatórias que reivindicam para si o direito de nela residirem e a ela transformarem.

Portanto, este trabalho pretende colaborar com a afirmação de que a educação é parte fundamental das lutas que fazem o combate à cidade do capital, onde a centralidade da luta de classes ganha uma nova dimensão, como bem nos orienta Gramsci (2011):

*Normalmente, é através da luta de classe cada vez mais intensa que as duas classes do mundo capitalista criam a história. O proletariado sente sua atual miséria, está em permanente estado de mal-estar e pressiona a burguesia para melhorar suas condições. Luta, obriga a burguesia a melhorar a técnica da produção, a tornar a produção mais *útil* para que seja possível a satisfação de suas necessidades mais urgentes. É uma difícil corrida para o melhor, que acelera o ritmo da produção, que aumenta continuamente a soma dos bens que servirão à coletividade. E, nessa corrida, muitos caem, tornando mais urgente o desejo dos que restam; e a massa está sempre em sobressalto, passando cada vez mais de caos povo a pensamento organizado, tornando-se cada vez mais consciente do próprio poder, da própria capacidade de assumir a responsabilidade social, de converter-se em árbitro do próprio destino. [Grifo do autor] (GRAMSCI, 2011, p. 63).*

Por fim, o trabalho será concluído apresentando possíveis hipóteses para que a educação colabore para que surjam novas oportunidades para o campo da educação crítica, libertária e transformadora. A aproximação do tema do direito à cidade e dos movimentos educacionais pode colaborar para os estudos críticos em educação, de forma interdisciplinar, com a emergência do debate do urbanismo, da sociologia e da geografia urbana crítica.

Num momento onde os estudos pós-estruturalistas e pós-modernos se perderam tanto na análise quanto na formulação de alternativas viáveis para contrapormos a lógica excludente, justamente por negarem a totalidade, a educação

associada ao direito à cidade pode contribuir para a articulação com os temas ascendentes da nova realidade que emerge nas ruas e nos movimentos sociais de contestação ao capitalismo e naquilo que nos propôs Gramsci (2011): “É preciso atrair violentamente a atenção para o presente do modo como ele é, se quer transformá-lo. Pessimismo da inteligência, otimismo da vontade” (GRAMSCI, 2011, p. 102).

2. A EDUCAÇÃO CONTRA O CAPITAL

A educação tradicional, alvo da crítica dos educadores marxistas, tem sido aquela que opera na formação de sujeitos conformistas, obedientes, individualistas e que são educados para se adaptar à estrutura injusta do capitalismo⁴. O contraponto a essa concepção, em meio ao século XXI, ressurgiu das urgências e da insatisfação com a educação que ainda insiste em domesticar a classe trabalhadora. Em resposta à essa proposta de escola, diversas vertentes teóricas assumiram concepções alternativas à pedagogia tradicional e identificadas com as classes populares. No Brasil, o movimento da educação popular proposto por Paulo Freire é um dos expoentes dessa vertente teórica.

Nos tempos atuais, uma *educação para além do capital*, como nos propôs István Mészáros (2005) é fundamental para colaborar com a Pedagogia Crítica, em especial porque ela busca situar esta prática – a educação – na perspectiva de uma nova ordem social. E não seria um ideário guiado por caprichos intelectuais, mas sim um caminho *necessário e urgente*. Segundo Mészáros (2005),

As incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma *alternativa concreta* e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. O papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito [*Grifo do autor*] (MÉSZÁROS, 2005, p. 71).

Historicamente, os educadores críticos têm protagonizado diversas lutas sociais por mudanças profundas tanto na educação quanto na sociedade. No Brasil, a história das ideias pedagógicas sempre contou com a participação do campo progressista educacional, que se opôs historicamente à educação elitista e excludente. Foi assim no Estado Novo, no movimento dos Pioneiros da Educação Nova, também nas Reformas de Base no governo de João Goulart, no combate à ditadura militar, na democratização, na Constituinte de 1988 e, recentemente, na

⁴ Saviani (2009) nos apresenta em “Escola e Democracia” uma compreensão sistemática das diferentes teorias da educação e situa a pedagogia tradicional entre as teorias não-críticas.

resistência ao neoliberalismo e na defesa da educação popular, dentre outros diversos exemplos (SAVIANI, 2008).

Para darmos continuidade a este rico movimento de lutas, a tarefa daqueles que se opõem à ordem vigente nos tempos atuais será a de agir no contexto das contradições geradas pela crise estrutural global do capitalismo e lançar as bases fundamentais para que a educação caminhe em conjunto com os movimentos para irmos *além do capital* (MÉSZÁROS, 2005, p. 76).

Portanto, não há como deixar de lado toda a efervescência política e social que vivenciamos no último período em escala global. Há uma retomada de fôlego nas lutas anticapitalistas de caráter massivo, que colocam no centro das suas reivindicações mais direitos sociais e a contestação ao capital⁵.

Mike Davis (2006a) nos afirma que há nos primeiros anos do século XXI a ascensão do fenômeno urbano, onde é possível observar-se uma profunda transformação em escala global, onde as tensões entre o capital e parcela significativa da humanidade assumem novas dimensões territoriais.

Em diversas cidades do mundo se inicia um imenso movimento migratório em busca de trabalho e oportunidades. Esse fenômeno não encontra precedentes na história da humanidade, o que o torna a maior onda de deslocamento humano já registrada. O resultado disso tem sido o aumento de conglomerados urbanos, característicos das megacidades, que trazem consigo a explosão do fenômeno da favelização e da precarização dos direitos sociais (DAVIS, 2006a, p. 14).

⁵ Na noite de 20 de junho de 2013, as ruas de dezenas de cidades brasileiras foram tomadas por 1,5 milhão de manifestantes, a exemplo do que já havia ocorrido em países como Espanha, Portugal e Grécia. Era o ápice de uma onda de protestos que balançaram o País e chamaram a atenção do mundo. Os motivos para a insatisfação eram numerosos e muitas vezes difusos. Uma pesquisa feita pelo Instituto Ibope mostrava que 83% dos manifestantes não se consideravam representados por qualquer político. Uma proporção ainda maior, 89%, achava que nenhum partido agia em nome de seus interesses. Em meio a críticas à classe política emergiam faixas e dizeres pedindo mais saúde e educação e direitos civis.



Figura 1 – Porto Alegre, mobilizações de junho de 2013. Foto: Jefferson Botega/Agência RBS.



Figura 2 – Porto Alegre, mobilizações em apoio à greve dos rodoviários 2014. Foto: Simpa.

No Brasil, o censo demográfico brasileiro de 2010, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aponta um déficit habitacional de 6,490 milhões de unidades, o que corresponde a pouco mais de 12% das moradias brasileiras. O estudo reúne quatro dimensões para analisar tal fenômeno (domicílios precários, coabitação familiar, ônus excessivo com aluguel e adensamento excessivo de domicílios alugados). Mesmo assim, o cálculo ainda exclui elementos essenciais para a qualidade de vida, como o acesso à água potável e saneamento, saúde e educação pública⁶.

O campo educacional sofre as consequências desse fenômeno, tanto no que diz respeito à educação formal como a não formal urbana. As cidades são hoje o epicentro de conflitos e, portanto, da necessidade de análise de tais eventos para entendermos melhor o que ocorre com a educação e, ao mesmo tempo, avançarmos em projetos de uma *educação contra o capital*.

Tendo presentes esses elementos, este é um trabalho que se associa à contraposição à cidade do capital proposta pelo pensador marxista francês Henri Lefebvre, quando este nos afirma que o capitalismo tem se apropriado sistematicamente do direito pleno da criação e da fruição do espaço social urbano, o que, ao meu ver, inclui a educação.

Portanto, para contrapormos a lógica do capital será preciso ressignificar o espaço urbano, e isso passa por reivindicarmos o *direito à cidade*, que, como afirmava Henri Lefebvre, seria *uma queixa e uma exigência*.

A queixa era uma resposta à dor existencial de uma crise devastadora da vida cotidiana na cidade. A exigência era, na verdade, uma ordem para encarar a crise nos olhos e criar uma vida urbana alternativa que fosse menos

⁶ “Déficit Habitacional Municipal no Brasil 2010” (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2013).

alienada, mais significativa e divertida, porém, como sempre em Lefebvre, conflitante e dialética, aberta ao futuro, aos embates (tanto temíveis como prazerosos), e a eterna busca de uma novidade incognoscível (HARVEY, 2014, p. 11).

Mas como a educação se situa no embate entre a cidade do capital e o direito à cidade? Como se articulam os espaços educacionais em meio ao conflito urbano contemporâneo? A educação também pode colaborar para imaginarmos novas possibilidades na disputa do espaço urbano, orientada pela utopia experimental proposta por Lefebvre?

Lefebvre (2013) nos propõe que um novo ator protagonize uma profunda transformação nas cidades do capital. Este protagonista seria a classe trabalhadora urbana. Essa utopia experimental deverá partir dos problemas concretos da vida urbana, e deve ser submetida à crítica e à imaginação de novas estratégias para a solução dos problemas sociais. Assim como o pensador francês nos afirma que o trabalho profissional, voluntário, o ócio criativo, as artes, os esportes, o amor, o lazer e a cultura podem contribuir para a reinvenção das cidades, eu acredito que a educação tem uma tarefa central neste processo de *restauração da cidade como obra dos cidadãos*.

2.1. UM BALANÇO DO NEOLIBERALISMO

Para Apple (2006), o neoliberalismo permanece como o paradigma político e econômico que marca a nossa época. Seguindo esta análise, já começa a emergir um consenso entre os opositores ao regime neoliberal e uma parcela importante dos organismos de controle do próprio capitalismo (ONU, Unesco, Banco Mundial, etc.) de que as diversas medidas assumidas no âmbito nacional e internacional por governos de diversas feições políticas, em especial orientados pelos organismos internacionais, provocaram um aumento desenfreado da pobreza urbana e do processo de favelização nos grandes centros urbanos⁷.

⁷ A Organização das Nações Unidas – ONU tem realizado críticas contundentes ao Fundo Monetário Internacional – FMI em seus relatórios do UN-Habitat sobre o crescimento desordenado das favelas e da miséria em escala global (UN-HABITAT, 2014).

Segundo Davis (2006b), “[...] os moradores de favelas constituem espantosos 78,2% da população urbana de países menos desenvolvidos e o total de um terço da população urbana global” (DAVIS, 2006b, p. 198). Se formos considerar que a precarização do espaço urbano traz consigo todas as mazelas da pobreza (desemprego ou subemprego, perda de direitos sociais essenciais, etc.), o fenômeno “favela” e a exclusão urbana têm sido dois dos principais resultados da aplicação do modelo neoliberal em escala global.

Um outro dado alarmante pode ser visto a partir de uma matéria da BBC Brasil do dia 11/03/2015⁸, na qual é afirmado que na cidade de Nova York já existem mais de sessenta mil pessoas que não têm onde morar. Segundo a mesma matéria, em São Paulo este número já ultrapassa os quatorze mil e, no Rio de Janeiro, mais de cinco mil pessoas estão vivendo nas ruas.

Portanto, o neoliberalismo não é um modelo de desenvolvimento sistêmico do passado do capitalismo. Pelo contrário, as consequências da sua presença estão nos noticiários e nos balanços oficiais de governos e órgãos de controle, tanto nos países pobres quanto nas grandes potências econômicas mundiais.



Figura 3 – Occupy Wall Street - OWS, movimento de protesto contra a desigualdade econômica e social, a ganância, a corrupção e a indevida influência das empresas – sobretudo do setor financeiro – no governo dos Estados Unidos (out. 2011). Foto: <<http://pixabay.c>>.

Como não vincular a crescente violência urbana, que assassina milhares de jovens nas periferias das cidades, com a precarização do mundo do trabalho? Como não pensar que o descontrole pandêmico de doenças como o HIV/Aids, hepatite,

⁸ Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/03/numero-de-pessoas-sem-teto-chega-a-60-mil-em-ny.html>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

tuberculose e subnutrição não está associado à falta de acesso à saúde de qualidade e à educação pública por mais de dois terços da população mundial? Quem seriam os “os culpados” por estes e outros tantos problemas sociais resultantes da exclusão social?

Relatórios publicados pela Fundação das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, denunciando as consequências da ausência de políticas públicas de combate à fome e à pobreza nos últimos anos, também se constituem numa condenação pública aos projetos neoliberais expressos pelos programas de ajuste estrutural propostos pelo Fundo Monetário Internacional – FMI nas décadas finais do século XX⁹.



Figura 4 – Manifestação Antiausteridade (Atenas - Grécia, 2014). Foto: <<http://pixabay.com/pt/>>. Domínio Público.



Figura 5 – Protesto do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto - MTST em São Paulo, 2015. Foto: MTST.

O neoliberalismo ainda permanece como marco referencial ideológico, político e econômico do capitalismo global. Nas últimas décadas, diversos estudos buscaram identificar, medir e denunciar suas consequências nas mais diversas áreas da sua aplicação. Na educação isso não foi diferente¹⁰. Anderson (2008) já nos alertava, em

⁹ Por anos a Unicef teceu duras críticas ao FMI, dizendo que “[...] centenas de milhares de crianças do mundo em desenvolvimento deram a vida para pagar a dívida de seus países”. *The State of the World's Children 2015: Reimagine the Future: Innovation for Every Child* (UNICEF, 2014, p. 2).

¹⁰ Colaboram para esta análise na área da educação autores como Michael Apple, Pablo Gentili, Carlos Alberto Torres, Roberto G. Bianchetti, Mariano Fernández Enguita, dentre outros, que ao longo das últimas décadas dedicaram seus estudos na disputa contra-hegemônica antineoliberal em educação.

meio a década de 1990, que “[...] qualquer balanço atual do neoliberalismo só pode ser provisório. Este é um movimento inacabado” (ANDERSON, 2008, p. 22).

Se observarmos a contínua convulsão conjuntural e econômica mundial resultante da atual crise do modo de produção capitalista ao qual o neoliberalismo surgiu como resposta, em meados dos anos de 1960 e 1970, não há como não admitir que, do ponto de vista econômico, o modelo neoliberal fracassou, pois “[...] não conseguiu nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado” (ANDERSON, 2008, p. 23).

Mas o mesmo autor nos alerta em seu preciso *Balanço do Neoliberalismo* (2008) que o grande triunfo do atual modelo não foi na área econômica. Segundo ele, o verdadeiro êxito da experiência de quase meio século de políticas neoliberais foi a produção de sociedades profundamente desiguais e o seu enraizamento ideológico a partir de um pensamento hegemônico que se entranhou nas instituições e foi assumido como verdade absoluta por quase todos.

Há, portanto, um processo contínuo de reestruturação discursivo-ideológica persuasiva, difundida por seus expoentes intelectuais, reproduzidas por veículos formadores da opinião pública e pelas instituições, que acaba por ser assumida como ideologia hegemônica (num sentido gramsciano do termo) e que se reproduz em todas as esferas da vida.

Alguns exemplos podem ilustrar o mecanismo operativo neoliberal que, embora já tenha sido muitas vezes discutido, ainda permanece operando em diversos níveis. Um deles é o argumento discursivo da qualidade (ou da falta dela). O exemplo do discurso neoliberal na educação é bastante ilustrativo para entendermos tal processo. Segundo Gentili (1999),

[...] deste diagnóstico inicial decorre um argumento central na retórica construída pela tecnocracia neoliberal: atualmente, inclusive nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, faltam uma melhor distribuição dos recursos existentes. Sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial (GENTILI, 1999, p. 14).

Assim constitui-se a falácia da produtividade, da qualidade e do gerencialismo como estratégia hegemônica para a solução dos problemas. Sempre que avaliarmos um serviço público, o enxergaremos do ponto de vista dos resultados. Se estes forem positivos, a gestão é eficaz. Caso contrário, resultados negativos ou insatisfatórios

serão sempre resultantes de má gestão, do desperdício e da falta de capacidade dos indivíduos envolvidos no processo produtivo. O mesmo acaba por ser assumido também em outros espaços e tempos, o que demonstra que o discurso neoliberal migrou do espaço empresarial para as demais estruturas, como, por exemplo, para o Estado.

2.1.1. Discursos Hegemônicos Neoliberais

Por muito tempo o problema do desemprego nos países em desenvolvimento tem sido associado à baixa qualificação dos trabalhadores. Assim, a formação da mão de obra tem sido nas últimas décadas a grande missão dos governos e dos setores empresariais. Essa visão veio sustentada na “empregabilidade”; isto é, o trabalhador carrega a responsabilidade de sua inserção no mercado. Como nos explica Frigotto (2001), não existe linearidade entre nível de escolarização, formação profissional e emprego, pois outros fatores como política econômica, etc., interferem nos postos de trabalho disponíveis. Assim, essa fórmula somente serve para desresponsabilizar governantes e empresários pelo problema da qualificação profissional.

Ao analisar o futuro da sociedade salarial em tempos de neoliberalismo, Frigotto (2001, p. 78) também nos afirma que o novo cenário do mundo do trabalho do século XXI é bastante preocupante, pois tal modelo tem provocado: 1) uma forte tendência à *desestabilização dos trabalhadores estáveis*, um efeito resultante das ameaças constantes dos cortes e das demissões; 2) *instalação da precariedade do emprego* (flexibilização, terceirizações e empregos temporários); e 3) *aumento crescente dos sobrantes*, ou seja, a constituição de uma massa de reserva, disposta a todo instante a ocupar o lugar daqueles que não aceitaram o subemprego e as medidas restritivas.

O resultado dessa realidade tem sido a proliferação por todo o mundo de uma massa de desempregados ou subempregados. Ainda segundo Frigotto (2001), o quadro do final do século XX era alarmante, onde aproximadamente 20% da população mundial estava desempregada. Embora o Brasil tenha vivido um ciclo

prodigioso de acesso ao emprego nas duas últimas décadas¹¹, a ameaça do desemprego ressurgiu em meio à crise mundial desencadeada a partir de 2008, o que fez com que o fantasma do desemprego e da precarização do trabalho voltasse a afligir os trabalhadores no país.

O fraco desempenho econômico brasileiro, associado ao cenário externo e à situação do ambiente doméstico tem provocado uma desaceleração econômica no Brasil. Para enfrentar a crise, o governo brasileiro apresentou recentemente uma série de ajustes de ordem econômica que têm impacto direto sobre o mercado de trabalho.

Segundo o Departamento Intersindical de Estudos Estatísticos e Socioeconômicos – DIEESE (2015) haverá um arrefecimento econômico com impacto direto no emprego. Portanto, o momento, mais uma vez, não é favorável aos trabalhadores que, além de viverem a ameaça de perda de direitos trabalhistas, também voltam a conviver com o “fantasma” do desemprego (DIEESE, 2015). Portanto, em maior ou menor grau, em tempos de crises são os trabalhadores quem pagam o preço, e bastante caro, do modelo de desresponsabilização imposto pelos cortes neoliberais.

Um outro bom exemplo da lógica perversa neoliberal é quando se transfere os temas estruturantes do desenvolvimento social da esfera do Estado (que deveria visar o bem comum) para a esfera do mercado (bem privado). Assim, aquilo que deveria ser do âmbito e de uso público passa para a condição de propriedade¹². Souza (2008) nos oferece um exemplo dessa realidade ao abordar o tema da ocupação dos espaços públicos na cidade de Porto Alegre.

Há em Porto Alegre uma intensa política de migração do modelo de parques públicos para a *terceirização dos espaços de convivências*, através do modelo de Centros Comerciais tipo *Shoppings Centers*¹³. Para que isso ocorra, os especuladores

¹¹ Segundo o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos – DIEESE, o índice de emprego, do rendimento real e da massa de rendimento real tem sido ascendente no Brasil nos últimos dez anos. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/analiseped/2013/2013pedmet.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

¹² Gimenez (2005) apresenta a *permissão de uso* como um dos mecanismos para ilustrar o fenômeno da apropriação privada do bem público e também nos afirma que este mecanismo legal é recorrente no Estado brasileiro e tem beneficiado historicamente grupos econômicos no uso e fruto de espaços urbanos de bem comum para finalidades privadas.

¹³ Uma matéria veiculada no Jornal Zero Hora, de 20 de janeiro de 2015, explicita o modelo de Parceria Público Privada praticado pela Prefeitura de Porto Alegre com a Companhia Zaffari para a construção e manutenção das ciclovias na cidade. Sem formar juízo sobre o projeto das ciclovias, o exemplo somente torna evidente a forma com a Prefeitura busca facilitar a liberação para a construção de

imobiliários e seus investidores (bancos e agências de fomento) propuseram um novo pacto de parceria com o poder público através de renúncias fiscais e medidas compensatórias para que novos empreendimentos comerciais no modelo de *shoppings* ganhem cada vez mais espaço no território urbano.

Assim, o poder público não teria mais a preocupação de cuidar de espaços como praças e parques, pois para a população restaria apenas a oferta de imensos espaços com segurança privada e conforto condominial; lógico, desde que esta tenha recursos materiais para consumir.

Segundo o Jornal Zero Hora (14 de julho 2008), a previsão de ampliação dos investimentos do setor varejista, no modelo de *shoppings centers*, em Porto Alegre, seria de onze novos empreendimentos a partir de 2010. Todos estes empreendimentos também seriam seguidos da construção de torres comerciais com escritórios, o que agregaria um público consumidor às lojas dos novos centros comerciais.

Assim, uma cidade como Porto Alegre, que sempre caracterizou-se por amplos espaços verdes de convivência pública, cada vez mais perde área de bem comum para espaços privados e de consumo. Souza (2008) nos fala que tal modelo acaba por privilegiar o desencontro na produção de sociabilidades. Sem espaços para a livre manifestação social e cultural, a cidade deixa de ser um espaço político e, assim, se torna um lugar do mercado (SOUZA, 2008, p. 103).

Porto Alegre não é diferente das demais grandes cidades do capitalismo mundial, pois esta tem sido a lógica presente na discussão dos espaços públicos dos grandes centros urbanos. Em meio ao crescente processo especulativo imobiliário que se constitui na forma atual mais eficaz para o capital especular e lucrar em cima do espaço urbano, o fenômeno da *gentrificação*¹⁴ urbana tem subvertido todas as

novos empreendimentos comerciais em troca da construção e manutenção das ciclovias. “Entenda porque a ciclovia da Ipiranga, iniciada em 2011, ainda não acabou” (Zero Hora, 20 jan. 2015). Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/porto-alegre/noticia/2015/01/entenda-por-que-a-ciclovia-da-ipuranga-iniciada-em-2011-ainda-nao-terminou-4684370.html>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

¹⁴ Segundo o Oxford Dictionary of English Etymology (2014), a palavra *gentrificação* (do inglês *gentrification*) pode ser entendida como o processo de mudança imobiliária, nos perfis residenciais e padrões culturais, seja de um bairro, região ou cidade. Esse processo envolve necessariamente a troca de um grupo por outro com maior poder aquisitivo em um determinado espaço e que passa a ser visto como mais qualificado que o outro. O termo é derivado de um neologismo criado pela socióloga britânica Ruth Glass em 1963, em um artigo onde ela falava sobre as mudanças urbanas em Londres (Inglaterra). Ela se referia ao “aburguesamento” do centro da cidade, usando o termo

relações entre o usufruto pleno do espaço urbano em detrimento do direito à propriedade, onde o capital expropria os espaços públicos para a exploração unicamente privada, sob a justificativa de um cuidado das cidades do ponto de vista estético e mercadológico.

A educação viveu exemplo semelhante quando, em meio ao baixo investimento público na infraestrutura e no seu financiamento básico, empresários mobilizaram o voluntariado para “salvar a escola” da “incompetência gerencial governamental”. Movimentos como “Amigos da Escola”¹⁵, dentre tantas outras iniciativas *voluntárias* em educação contribuíram para reafirmar a incapacidade do Estado em assumir a tarefa sobre a promoção da educação de qualidade e também para tornar prática comum a presença de projetos financiados por empresas privadas no interior da escola.

Segundo Peroni (2010) a parceria entre o público e o privado tem função de reorganizar os processos de gestão na educação. Para tal, “[...] o mercado é que deverá superar as falhas do Estado, e assim a lógica do mercado deve prevalecer inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo” (PERONI, 2010, p. 2).

A autora ainda alerta que, no modelo brasileiro, o Estado cede seu dever como promotor direto do desenvolvimento econômico e social e passa a assumir uma posição meramente reguladora. Para tal, o Plano Diretor da Reforma do Estado, implementado pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso, assume como sua a meta de privatizar, publicizar e terceirizar para o setor privado áreas estratégicas e lucrativas, inclusive a própria educação (PERONI, 2010).

Um exemplo analisado por Peroni (2010) foram as parcerias realizadas entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) com redes municipais do Rio Grande do Sul, onde os municípios terceirizavam para o Instituto a gestão das escolas municipais:

O IAS possui um sistema próprio de cadastro das informações relativas à educação, o Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações (SIASI). Os dados sobre o desempenho dos alunos, frequência e cumprimento das metas de alunos e professores são repassados mensalmente. As escolas

irônico “gentry”, que pode ser traduzido como “bem-nascido”, como consequência da ocupação de bairros operários pela classe média e alta londrina.

¹⁵ Fundado pela Rede Globo, em agosto de 1999, o projeto Amigos da Escola tem apoio, principalmente, do Faça Parte, do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). O objetivo do projeto seria beneficiar o sistema público de educação através do serviço de voluntariado.

enviam os dados para a Secretaria Municipal, que repassa ao SIASI. O município paga uma taxa para colocar os dados neste sistema (PERONI, 2010, p. 8).

Com a finalidade de gerenciar desempenho e a gestão administrativa das escolas, o modelo do IAS é um dos diversos mecanismos de terceirização bastante lucrativa da educação brasileira. Foi assim que o modelo educacional neoliberal operou na transferência da esfera pública para a esfera do mercado o direito social à educação.

Esse modelo foi tão perverso para o desenvolvimento da educação pública brasileira que, da mesma forma que tornava públicas as iniciativas privadas consideradas exitosas no campo educacional, rapidamente tratou de tornar evidente, e também de convencer a todos, que, se a educação é uma mercadoria, o cidadão é dela consumidor, e que tanto o seu êxito social quanto o seu fracasso também são privatizados.

2.1.2. As Primeiras Décadas do Novo Século

A pergunta que está aberta é se o neoliberalismo encontrará mais ou menos resistência à implementação duradoura de seus projetos aqui na América Latina do que na Europa ocidental ou no ex-mundo soviético. Seria o populismo – ou o obreirismo – latino-americano um obstáculo mais fácil para a realização de seus planos que a socialdemocracia reformista ou o consumismo? (ANDERSON, 2008, p. 22).

A incapacidade econômica do capitalismo em responder à enorme crise que desempregou um terço da juventude europeia¹⁶ e que promoveu em diversos países do chamado mundo em desenvolvimento a diminuição do Estado e das políticas de bem-estar social, tem provocado enormes resistências por parte daqueles que se opõem ao regime nos primeiros anos do século XXI.

Enquanto os países ricos e seus representantes financeiros se encontravam na cidade Suíça de Davos para as reuniões anuais do Fórum Social Econômico, em 2001 a contra-hegemonia antineoliberal iniciava a sua articulada mobilização internacional

¹⁶ Segundo o Centro Regional de Informações da Nações Unidas – UNRIC, existiam 203 milhões de desempregos no mundo em 2011, sendo que, destes, 78 milhões seriam jovens com entre 15 e 24 anos de idade (UNRIC, 2011).

na cidade de Porto Alegre, com o inicialmente chamado Fórum Anti-Davos e depois rebatizado de Fórum Social Mundial. Centenas de milhares de ativistas sociais e intelectuais da esquerda antiglobalização se reuniam para socializar ações de resistência e traçar estratégias comuns. A cada nova edição, o Fórum Social Mundial ganhava maior repercussão e o engajamento de ativistas do mundo todo¹⁷.

A América Latina teve um imenso protagonismo em meio a este movimento. Primeiro porque era a sua sede; segundo porque a esquerda latino-americana, que emergia da resistência a décadas de desmandos das políticas impostas pelo capitalismo central, ganhou em diversos países americanos um forte apelo popular e um enraizamento junto aos movimentos camponeses e urbanos que travavam a luta política tanto pela via institucional quanto pela ação direta.

Este ambiente fértil propiciou uma vexatória derrota política ao neoliberalismo, pois enquanto crescia a luta e a resistência às suas doutrinas antipopulares, também ascendiam ao poder governos de esquerda que se comprometiam em rever o programa neoliberal.

As vitórias eleitorais da esquerda popular em diversos países latino-americanos¹⁸ agora poderiam dialogar com o que nos propôs Anderson (2008) como pressuposto necessário para um verdadeiro balanço do neoliberalismo? Foi mais fácil ou mais difícil para o modelo neoliberal se realizar nestes países do que no restante da Europa e do mundo Asiático? Embora os governos populares latino-americanos sejam fruto da contestação da economia neoliberal, o regime em nenhum momento perdeu força do ponto de vista político e ideológico e, mesmo permanecendo enquanto oposição política em diversos países, ainda contou com o apoio dos setores empresariais, rentistas e dos meios de comunicações hegemônicos.

Assim, ainda que diversas ações tenham tratado de frear a escalada neoliberal no Continente, a exemplo do fim do tratado da Área de Livre Comércio das Américas – ALCA, da intervenção econômica direta dos órgãos reguladores internacionais (FMI, dentre outros), ainda prevaleceu uma cultura neoliberal enraizada no âmbito estatal e

¹⁷ Emir Sader realizou em seu artigo “Uma breve história do Fórum Social Mundial” um apanhado histórico dos movimentos que inspiraram tal articulação internacional e os resultados conquistados por tais movimentos. Disponível em: <<http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Movimentos-Sociais/Uma-breve-historia-do-Forum-Social-Mundial/2/14704>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

¹⁸ Hugo Chávez, na Venezuela, em 1999; Luiz Inácio Lula da Silva, no Brasil, em 2002; Néstor Kirchner, na Argentina, em 2003; Tabaré Vázquez, no Uruguai, em 2005; Michelle Bachelet, no Chile, em 2006; Evo Morales, na Bolívia, em 2006; Rafael Correa, no Equador, em 2007 e Fernando Lugo, no Paraguai, em 2008.

todos estes governos tiveram que, em maior ou menor medida, ceder em vários pontos, em especial na área econômica, para manter a governabilidade e não se isolarem das economias centrais do capitalismo.

Assim, tais governos muitas vezes acabaram por reproduzir as políticas orientadas pelo regime, em alguns momentos de forma constrangida, porém, em outras circunstâncias e em algumas áreas a reprodução ocorreu de modo plenamente consciente. Portanto, mesmo sob o viés democrático e popular¹⁹, o neoliberalismo ganhou novos vieses, reinventando-se do ponto de vista institucional, reproduzindo e avançando em terras até então intocadas pela sua influência (ANDERSON, 2008, p. 22). Muitos desses governos têm apostado no gerencialismo semelhante ao assumido pelo neoliberalismo como ferramenta, assumindo medidas meritocráticas para justificar o argumento da necessária eficácia do Estado para enfrentar a crise econômica que ainda prevalece. Essa medida é o mesmo que aplicar doses cavalares de um remédio para quem a ele é imune, pois o gerencialismo é justamente o território dominado pelo sistema neoliberal.

Davis (2006b) tem insistido em nos alertar que não se ataca o neoliberalismo pelo viés da gestão. O problema de fundo não é uma crise de gestão, mas sim a crise de um modelo que tem, em sua essência, exploração e a exclusão humana. Quem tentar resolver o problema do sistema somente através de gestão fracassará, pois a saída nunca será domar o neoliberalismo, mas sim derrotá-lo.

Portanto, se vários governos de cunho democrático e popular se aventuraram no terreno do gerencialismo empresarial, essa posição, em vez de combater o neoliberalismo, acabou por reforçá-lo ou reinventá-lo. A resposta no ponto de vista de quem enxerga de forma crítica a sua necessária superação passa por assumirmos que ele ainda está vivo, como um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional, como bem nos alertou Anderson (2008, p. 22).

Tais argumentos aqui resgatados têm um enorme papel para compreendermos como as questões suscitadas pela crítica ao neoliberalismo também estão presentes

¹⁹ Entende-se aqui enquanto viés democrático e popular a concepção sistematizada por Silva et al. (2013, p. 21), que apresenta como participacionista e deliberacionista a teoria democrática que defende a participação direta na tomada das decisões quando mediadas pelo debate racionalmente constituído dentro da esfera pública. Este modelo se referencia na tradição democrática, que reivindica a democratização do Estado e o bem comum, com forte apelo popular.

quando buscamos inserir o debate educacional junto aos temas como a questão urbana e as mazelas sociais das grandes cidades no capitalismo.

Se a educação é compreendida como elemento fundamental para a formação da classe trabalhadora; se identificamos que tal classe hoje é a que mais sofre as consequências do desemprego ou da precarização do trabalho; se concordamos que os problemas sociais existentes em diversas cidades são derivados de uma forte exclusão social provocada pelo neoliberalismo; então é preciso assumir um lado neste debate.

Os próximos capítulos se debruçarão em compreendermos quais as relações entre as mazelas sociais com a emergência do debate urbano e como é possível nos associarmos aos movimentos alternativos que têm buscado dar combate a tal situação, e que também têm proposto uma agenda para os movimentos urbanos que reivindicam o *direito à cidade*.

3. A CIDADE DO CAPITAL VERSUS O DIREITO À CIDADE



Figura 6 – Mobilização de Estudantes e Professores - São Paulo - março 2015.
Foto: Apeoesp/Sindicato.



Figura 7 – Ocupação Urbana no Centro de Porto Alegre – 2013.
Foto: MNLM.

Há um enorme paralelo entre a realidade das cidades industriais do início do século XIX e a realidade urbana atual. Da mesma forma que diversos camponeses abandonaram o campo em busca de novas oportunidades de trabalho junto às fábricas em cidades como Londres, Manchester, dentre outras (HUBERMAN, 1981), o fenômeno urbano observado por Davis (2006b) também apresenta um enorme

deslocamento humano em direção aos grandes centros urbanos em busca de emprego.

Portanto, para compreendermos a crítica à cidade do Capital, como nos propôs Lefebvre (1999), será preciso compreendermos as lições tomadas por Friedrich Engels ao tomar contato com a realidade das cidades fabris do período da Revolução Industrial. Impressionado com as mudanças vividas pelo ambiente das cidades do capitalismo emergente, em *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra*, obra de denúncia analítica lançada no ano de 1845, em que o jovem Friedrich Engels “expõe pela primeira vez o que é o capitalismo numa grande cidade” (LEFEBVRE, 1999, p. 11). Ao percorrer as vielas, cortiços e o cotidiano das novas cidades do capitalismo monopolista do século XIX, Engels percebeu a opressão do capitalismo urbano.

É nesta obra em que Engels (2013) lançou seu olhar crítico sobre as mazelas resultantes da opressão de classe sofrida pelos trabalhadores ingleses na instauração da moderna sociedade industrial do século XIX. Segundo o autor, havia nas ruas de Londres e de Manchester uma riqueza e uma pobreza justapostas – cidades gigantescas com seus territórios marcados pela separação de classes, com uma *atomização levada ao extremo*. Era o surgimento de uma *multidão solitária*, de uma indiferença brutal dos problemas da exclusão resultante da miséria que assolava a imensa maioria, desprovida de direitos civis.

É nas grandes cidades que a indústria e o comércio se desenvolvem mais perfeitamente, é igualmente aí que aparecem mais clara e manifestadamente as consequências que eles têm para o proletariado. É aí que a concentração de bens atinge seu grau mais elevado, que os costumes e as condições de vida do bom e velho tempo são mais radicalmente destruídos (ENGELS, 2013, p. 58).

Para Engels (2013), a cidade do capital era o território de poucos. A riqueza que brotava nas ruas das cidades industriais era usufruída por uma pequena parcela, que não dependia da venda da sua mão de obra barata por mais de dezesseis horas ininterruptas para garantir ao final do dia um lugar para dormir e os poucos recursos para alimentar a sua família. “A situação da classe operária é a base real e o ponto de partida de todos os movimentos sociais de nosso tempo porque ela é, simultaneamente, a expressão máxima e a mais visível manifestação de nossa miséria social” (ENGELS, 2013, p. 41).

É em meio a este cenário que os trabalhadores percebem que eles constituem uma classe na sua totalidade. “As grandes cidades são sede do movimento operário; é ali que os operários começam a refletir sobre a sua situação e sua luta; é ali que se manifesta primeiro a oposição entre proletariado e burguesia” (ENGELS, 2013, p. 169). Assim, as cidades do capital – originadas ou transformadas pela Revolução Industrial – foram moldadas pela luta de classes e, na medida em que o capital foi se enraizando enquanto modelo hegemônico de desenvolvimento produtivo da humanidade, os embates entre as duas classes antagônicas do capitalismo acabam assumindo uma *dimensão urbana* (HARVEY, 2014, p. 16).

Este movimento migratório observado por Davis (2006b) nas primeiras décadas do século XXI guarda enormes semelhanças com o processo da urbanização dos dois séculos anteriores, o que faz do fenômeno urbano global uma manifestação da nova busca pela sobrevivência humana; o autor norte-americano tem apontado como a *nova segregação espacial*, em cidades de ambientes cercados de poluição, excremento e ruínas de algo que nunca existiu plenamente.



Figura 8 – Uma foto clássica da desigualdade social no Brasil, favela e luxo lado a lado em São Paulo. Crédito: Tuca Vieira. Disponível em: <www.tucavieira.com.br>.

No transcorrer de quase dois séculos dos fenômenos observados por Engels (2013), as cidades fabris deram lugar à cidade do trabalho, no sentido mais amplo empregado ao termo, conforme nos diz Lefebvre (1999). Nelas, convivem multidões que vendem a sua força de trabalho em troca de sua sobrevivência, mesmo que esta não seja assalariada e com as garantias mínimas de direitos.

Para os diversos autores que têm se dedicado a analisar e dar combate às contradições das novas configurações do ambiente urbano, “a segregação será a característica fundamental do espaço urbano contemporâneo” (CARLOS, 2013, p. 95). Essa é a segregação que exclui a imensa maioria do *direito à cidade*, de nela

residirem e dela usufruírem. Na cidade do capital, o direito a ela não é de todos (HARVEY, 2014).

3.1. HENRI LEFEBVRE E O DIREITO À CIDADE

Henri Lefebvre concebeu o *direito à cidade* em sua obra-manifesto *Le droit à la ville*, em homenagem ao centenário da publicação do volume I de *O Capital*, de Karl Marx, e nos meses que antecederam ao maio de 1968 (HARVEY, 2013). É nesta publicação que Lefebvre lança sua crítica à visão metafísica do urbanismo em voga nas décadas que sucederam a Segunda Guerra Mundial, onde os problemas sociais são reduzidos a questões espaciais e a arquitetura se coloca como mera embelezadora de paisagens.

Para Harvey (2013), “[...] seu ensaio [O Direito à Cidade] apresenta uma situação em que tal irrupção [como Lefebvre chamou os movimentos de 1968] não era apenas possível, mas quase inevitável” (HARVEY, 2013, p. 13). As cidades clamavam por direitos coletivos na emergência de diversos movimentos sociais que colocavam a necessidade de se refazer o espaço urbano.

Em meio à análise das consequências provocadas pela visão alienante que torna os problemas da urbanização uma questão meramente administrativa e técnica, Lefebvre (2013) afirmava que este modelo também acaba por alienar os cidadãos, onde estes deixam de ser sujeitos do espaço social. Ou seja, numa perspectiva crítica marxista, a alienação do trabalho em muito se assemelharia para Lefebvre (2013) à alienação do espaço urbano, onde o Estado autoritário e subserviente ao capital priva as pessoas da construção da sua própria cidade. As relações entre homem e natureza derivam da ação integrada entre ambos. Quando o homem é excluído do espaço urbano, do seu direito de habitar, este espaço deixa de ser humano.

O *direito à cidade* não se realiza, para Lefebvre (2013), apenas no direito à moradia e a outros bens materiais, mas sim na politização da produção social do espaço, quando este assume a ótica dos cidadãos, assentando o direito à cidade na sua luta pelo direito de criação e plena fruição do espaço social. “O direito à cidade é, portanto, muito mais do que um direito de acesso individual ou grupal aos recursos que a cidade incorpora” (HARVEY, 2013, p. 28).

Para conquistar tal direito, Lefebvre reivindica uma concepção de cidadania que vai muito além da democracia representativa liberal. O espaço urbano nos apresenta um infindável ambiente para criarmos novas alternativas. “Não precisamos esperar a grande revolução para que esses espaços venham se concretizar” (HARVEY, 2013, p. 22).

Lefebvre dizia que “a cidade emite e recebe mensagens” (LEFEBVRE, 2013, p. 68), ou seja, existe uma linguagem própria do ambiente urbano, com seus significantes e significados. Segundo o pensador francês, a cidade do capital nasce morta pelo descontrole capitalista, pois em seu surgimento ela já estabelece a necessidade de um crescimento desordenado, sem pensar nas consequências políticas, sociais e ambientais.

Portanto, segundo Harvey (2014), a tarefa daqueles que se contrapõem à cidade do capital consistirá em imaginar e reconstituir um novo tipo de cidade, que somente poderá ocorrer a partir da criação de um movimento anticapitalista, que coloque na ordem do dia a transformação da vida urbana. A cidade é, para Lefebvre, “como uma incubadora de ideias, ideais e movimentos revolucionários” (HARVEY, 2014, p. 21).

Uma nova sociedade urbana que rompa com as relações impostas pelo capital terá seu nascedouro na alteração dos ritmos urbanos, da ressignificação completa dos lugares e da plena fruição de direitos. Uma cidade *para além do capital* deve contrariar a segregação e uniformização do cotidiano a partir da contestação e também da criação de alternativas e experiências mais espontâneas e autênticas.

Segundo Harvey (2014), em o *Direito à Cidade* Lefebvre invoca a classe trabalhadora como a protagonista da grande mudança. Será esta a classe que deverá reivindicar a cidade como o espaço de profundas transformações.

Ocorre, porém, que boa parte da esquerda tradicional tem dificuldade de apreender o potencial revolucionário dos movimentos sociais urbanos. Em geral, são subestimados como meras tentativas reformistas de lidar com questões específicas (e não sistêmicas), que então terminam por ser considerados nem como movimento verdadeiramente revolucionários nem de classe (HARVEY, 2014, p. 17).

Tal formulação o colocou em conflito com o pensamento marxista convencional, que não havia dado a devida importância à questão urbana por não ser este o *ambiente natural* da classe operária do modelo fabril. A classe que deverá

assumir para si o espaço da cidade é muito mais ampla do que o operário das fábricas, pois o trabalho tomou novas formas e ambientes nas últimas décadas²⁰. Para Lefebvre (2013),

[...] só o proletariado pode investir sua atividade social e política na realização da sociedade urbana. Só ele pode renovar o sentido da atividade produtora e criadora ao destruir a ideologia do consumo. Ele tem portanto a capacidade de produzir um novo humanismo, diferente do humanismo liberal que está terminando sua existência: o humanismo do *homem urbano* para o qual e pelo qual a cidade e sua própria vida cotidiana na cidade se tornam obra, *apropriação*, valor de uso (e não valor de troca) servindo-se de todos os meios da ciência, da arte, da técnica, do domínio sobre a natureza material (LEFEBVRE, 2013, p. 140).

“Há no urbano uma multiplicidade de práticas prestes a transbordar possibilidades alternativas” (HARVEY, 2014, p. 22). Segundo este pensamento, será preciso dar espaço para ações coletivas, comunitárias, de reocupação do espaço social. Lefebvre (2013) defende que as formas de contracultura necessárias para contrapor a cidade do capital passam por transformar as cidades em espaços de celebração, onde as artes, a cultura popular, o lazer, o lúdico, os jogos e as festas poderão tornar possível restaurar a cidade como *obra* dos cidadãos.

3.2. A UTOPIA EXPERIMENTAL DE HENRI LEFEBVRE

O *direito à cidade* proposto por Lefebvre (2013) guarda em si um sentido utópico de profunda reflexão. Segundo o autor, não se trata de tomar a cidade do capital para si, mas sim o *desejo* de transformá-la a partir das melhores ideias e experiências que a tornam mais humana e viva. É importante levarmos em conta que Lefebvre (2013) trabalha com diversas categorias simbólicas e este *desejo* por ele expresso, e que será a fonte basilar de todo o seu pensamento sobre o *direito à cidade*, carrega em si um enorme sentido simbólico, de uma reflexão deliberada, quando damos à cidade um valor histórico, de pertencimento, como um bem público. Assim, a cidade passa a ser objeto de *desejo*, para que ela seja pública, *ressignificada* a partir dos *nossos desejos*.

²⁰ Standing (2014) nos apresenta o conceito de *precariado* e tem sido uma hipótese amplamente aceita por aqueles que enxergam a emergência de uma nova configuração da classe trabalhadora urbana.

Para Lefebvre (2013), as cidades são o ambiente natural do homem contemporâneo, o lugar onde escolhemos viver e nos proteger. Então elas, nesse sentido, são o lugar da realização dos *sonhos* e *desejos* humanos e, portanto, um espaço vivo. Para percebermos tudo isso, basta observarmos os diversos movimentos urbanos que colocam na ordem do dia pautas como o direito à moradia, à cultura, ao lazer e também direitos civis, como, por exemplo, a educação.



Figura 9 – Ocupação Urbana Teles de Menezes - Santo André/SP. Fonte: CMI.

Mas seria o ambiente urbano o espaço da profunda transformação proposta por Marx e Engels e levada a cabo por centenas de milhares de ativistas nos últimos três séculos? “Nossa tarefa política, sugere Lefebvre, consiste em imaginar e reconstituir um tipo totalmente novo de cidade a partir do repulsivo caos de um desenfreado capital globalizante e urbanizador;” (HARVEY, 2014, p. 20). Para tal, há que se apostar na rearticulação de um emergente movimento anticapitalista que tenha força para trazer a pauta do direito à cidade sob bandeiras reais e realizáveis.

Como Lefebvre sabia muito bem com base na história da Comuna de Paris, o socialismo, o comunismo ou, para aumentar o rol de possibilidades, o anarquismo em uma cidade são proposições impossíveis. [...] Mas isso não significa que tenhamos de dar as costas à cidade como incubadora de ideias, ideais e movimentos revolucionários. [...] Pode-se então dizer que o direito à cidade é a busca de uma quimera? Em termos exclusivamente físicos, sem dúvida isso é verdadeiro. Contudo, as lutas políticas são animadas tanto por intenções visionárias quanto por aspectos e razões de natureza prática (HARVEY, 2014, p. 21).

Portanto, o direito à cidade de Lefebvre (2013) se constitui na antessala da luta por transformações mais profundas na sociedade. Como já se explicou anteriormente, para Lefebvre (2013) será nas cidades que poderemos nos reunir para articular nossas *queixas* e *exigências*. Harvey (2014) alerta que a espontaneidade das

alternativas possíveis à cidade do capital é passageira. “Se não se souber aproveitá-lo no momento exato, sem dúvida não voltará a acontecer” (HARVEY, 2014, p. 23).

Em *A Revolução Urbana* (LEFEBVRE, 2008) nos são apresentados dois importantes conceitos para compreendermos melhor a espontaneidade dos movimentos alternativos que surgem no ambiente urbano – heterotopia e isotopia. O primeiro difere do conceito heterotópico defendido por Foucault²¹ e vê o espaço social como um ambiente de práticas urbanas não necessariamente conscientes, mas que comunicam o que as pessoas pensam, fazem e percebem para dar sentido ao seu cotidiano.

São essas práticas que acabam por criar espaços heterotópicos por toda a parte. Para Lefebvre (2008), será na confluência espontânea, em momentos de *irrupção*, que grupos heterotópicos distintos podem perceber, mesmo que por um breve momento, o potencial da ação coletiva para criar algo novo. Este “algo novo”, obviamente, terá que enfrentar a autoridade do capitalismo e do Estado (isotopia).

Este enfrentamento poderá derivar em avanços ou retrocessos. Assim, há que se perceber que a tensão entre isotopia (ordem espacial consumada e racionalizada do capitalismo) e heterotopia (práticas urbanas) poderá resultar em mudanças profundas, ressignificando o espaço urbano conforme os *desejos* daqueles que se opõem à cidade do capital. Para Lefebvre (2008, p. 43) “a diferença isotopia-heterotopia só pode ser entendida dinamicamente”, pois o capitalismo também disputa a cidade para si e também ressignifica o espaço urbano conforme seus *desejos* e interesses.

Já a *u-topia* seria, para Lefebvre (2008), algo real, diferente do abstrato ou inexistente, como é defendido por Foucault (2009), pois ela está no coração desse real – o ambiente urbano. Assim, utopia seria como um *desejo expressivo*, algo a ser realizado, pronto para ser posto em prática, desde que assim o seja *desejado*. Eis que Lefebvre propõe o conceito da *utopia experimental* como uma alternativa viável para ressignificarmos o ambiente urbano e, desse modo, experimentarmos novas possibilidades, mesmo que embrionárias, porém de dimensões globais. Para Lefebvre,

²¹ Heterotopia é um conceito da geografia humana, elaborado pelo filósofo, que descreve lugares e espaços que funcionam em condições não-hegemônicas. Foucault usa o termo heterotopia para descrever espaços que têm múltiplas camadas de significação ou de relações a outros lugares e cuja complexidade não pode ser vista imediatamente. Para tal pensador, estes seriam espaços de alteridade, fora de qualquer realidade, embora possam ser localizados (FOUCAULT, 2009).

A utopia experimental é a vivência, mesmo que limitada no tempo, mesmo que limitada na qualidade daquilo que poderia ser outro mundo. Nesse sentido é que essa expressão é também ambígua e contraditória: utopia é uma coisa que não existe; experimental é como se fosse aquela coisa de ter o gostinho de como o mundo poderia ser diferente. E esta coisa de ter o gostinho de como o mundo poderia ser diferente é muito importante porque é um elemento fundamental de combate a desesperança (apud SINGER, 1999, p. 74).

Portanto, a utopia experimental proposta por Lefebvre é uma forma de agir, articulada, consciente e que poderá fazer da utopia algo real, concreto, realizável e assim contribuir para o combate às desigualdades sociais presentes nas cidades do nosso tempo.

Retomando Engels (2013), se a cidade do capital era a cidade de poucos, e esta tem sido a ordem resultante do processo histórico do desenvolvimento urbano do capitalismo, o direito à cidade, proposto por Lefebvre (2013), poderá tornar-se o horizonte dos movimentos urbanos que se opõem ao capital. Ao dialogarmos com os *sinais* que a cidade nos *emite*; ao observarmos, da mesma forma que Engels fez nas ruas das cidades do século XIX, as *queixas e exigências* manifestas pela ampla classe trabalhadora urbana das cidades do século XXI; será mais do que urgente direcionarmos nossos esforços por transformações sociais – inclusive da educação – e para andarmos de mãos dadas, todos aqueles que reivindicam o direito à cidade.

A aproximação dos estudos da pedagogia crítica ao capitalismo com os movimentos sociais contestatórios ao neoliberalismo pode contribuir para que a educação ganhe maior envergadura na agenda dos movimentos que reivindicam o direito à cidade e, assim, para que a pedagogia assuma uma parte importante em tal agenda – a educação e o direito à cidade.

4. A EDUCAÇÃO E O DIREITO À CIDADE

Até aqui busquei resgatar as contribuições dos estudos que colocam o neoliberalismo no centro da crítica ao modelo excludente que provoca a pobreza e as mazelas sociais dele consequentes. De acordo com Harvey (2007), a estratégia neoliberal consistiu, nas últimas décadas, na convicção de que as relações sociais são, inevitavelmente, regidas pela violência da luta de classes e pela certeza de que, para garantir a vitória das elites dominantes, não há como dividir o excedente da produção com todos. Portanto, por sua própria natureza, o neoliberalismo buscará sempre provocar mais e mais exclusão. Todos os críticos ao regime são unânimes neste ponto – não é possível desenvolvimento humano igualitário sob a égide neoliberal (SADER; GENTILI, 2008).

Assim, longe de debilitar o Estado, a estratégia neoliberal tem sido, segundo Harvey (2007), uma reinvenção da violência estrutural, que exclui milhões de pessoas e acaba por apropriá-lo para o benefício dos parâmetros de convivência social onde os mais fracos pagam a conta da crise do capitalismo. Ou seja, sob a égide do neoliberalismo, a pobreza e a exclusão social não foram provocadas ao acaso. Elas foram planejadas e executadas inclusive pela própria mão do Estado.

Nas duas últimas décadas diversos estudos buscaram debater as consequências da fome, do desemprego e da exclusão social na educação²². Um interessante estudo nos foi apresentado recentemente por Lipman (2013), que analisa as relações entre educação urbana e economia política urbana. Para a autora norte-americana, a análise da intersecção entre processos econômicos e políticas neoliberais, que remodelam as cidades, e a reestruturação urbana no capitalismo globalizado neoliberal, são fatores preponderantes para que possamos inserir a educação nas pautas das lutas daqueles que reivindicam o direito à cidade.

Este argumento dialoga com Mészáros (2006) quando este nos afirma que “[...] nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema próprio de educação” (MÉSZÁROS, 2006, p. 263). Da mesma forma que o capitalismo tratou de construir para si um *sistema próprio de educação*, a tarefa daqueles que o combatem será

²² Em “Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação” (GENTILI, 2007), diversos autores discutem com profundidade crítica os efeitos da exclusão provocada pela adoção das políticas neoliberais em educação.

também de edificar a sua própria *educação libertadora* (num sentido freireano do termo). Assim, acredita-se que, no atual estágio da luta anticapitalista, esta *educação libertadora* deverá ser também aquela que combata a educação neoliberal.

4.1. AS DESIGUALDADES NAS CIDADES

Como vimos nos capítulos anteriores, o contexto urbano do século XXI tem sido marcado pela urbanização acelerada com novos padrões de exclusão social espacial: notadamente expressos pela informalização do trabalho e da habitação e da degradação da qualidade de vida para aqueles que vivem na pobreza (DAVIS, 2006a).

Para Lipman (2013) “[...] as áreas urbanas são expressões concentradas da desigualdade, marginalidade e centralidade extremas que caracterizam a economia global como um todo” (LIPMAN, 2013, p. 269). Nesse sentido, as escolas urbanas também passaram a sofrer as consequências desse processo, com desigualdades de fornecimento, acesso e resultados educativos, o que acabam por remodelar os seus contextos.

Mais do que absorver a chamada universalização do acesso ao ensino, tais espaços formais de educação urbana²³ também precisaram lidar com a realidade marcada pelas novas relações entre o capital e o trabalho. Para enfrentá-los, a solução para os problemas educacionais não estaria expressa nas medidas “técnicas e imediatamente realizáveis”, abstraídas da conjuntura urbana.

Embora não tenha sido foco deste estudo, é preciso reconhecer e também reivindicar as diversas experiências de caráter democrático e popular que foram postas em prática por governos locais nas últimas três décadas. A gestão de Paulo Freire, à frente da Secretaria de Educação da cidade de São Paulo, durante o governo petista de 1989 a 1992, as sucessivas gestões da Frente Popular em Porto Alegre,

²³ Entende-se como formal e não-formal as concepções propostas por Gohn (2006). Segundo a autora, “[...] na educação formal estes espaços são os do território das escolas, são instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais. Na educação não-formal, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais (a questão da intencionalidade é um elemento importante de diferenciação)” (GOHN, 2006, p. 29).

que produziram o modelo da “Escola Cidadã”, a “Escola Plural” de Belo Horizonte, dentre tantos outros projetos e experiências, também precisam ser revisitadas e servem como referencial para as novas formulações para unirmos as pautas da educação e o direito à cidade.

Portanto, reforço aqui que, para compreendermos o fenômeno urbano do século XXI no contexto da educação, será preciso situá-lo dentro de contextos e estruturas mais amplas, multidisciplinares, apoiados na história da educação popular brasileira, na sociologia urbana, na geografia crítica e no urbanismo, que possam esclarecer o papel da educação na reestruturação do espaço urbano, material e cultural, junto com múltiplas dimensões de poder. Para isso, um primeiro passo será compreender tais fenômenos a partir do modelo de educação formal para, *a posteriori*, também buscar alternativas em outros ambientes não-formais.

4.1.1. A Gentrificação das Escolas

Retomando Lipman (2013), como centralidade e marginalidade geográfica entende-se todo o processo de gentrificação²⁴ do espaço urbano que acaba por supervalorizar os territórios identificados com a sua elite econômica e que joga para a marginalidade urbana as camadas populares e trabalhadoras.

Dentre os diversos temas latentes da problemática urbana, como saúde, mobilidade, cultura e lazer, a educação também é parte do processo de gentrificação urbana (LIPMAN, 2013). Associadas a essa concepção, as escolas têm sido reorganizadas de acordo com o seu território de pertencimento: em áreas mistas e centrais, encontramos escolas de alto nível; e, em áreas periféricas, encontramos escolas sem investimentos e de baixa formação, mesmo que sobrevivam algumas poucas exceções.

Ao observarmos o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB de Porto Alegre/RS, é possível verificarmos nitidamente a concepção de centralidade e marginalidade presente nos resultados, onde as regiões com maior Índice de Desenvolvimento Humano – IDH apresentam escolas melhores avaliadas.

²⁴ Do inglês *gentrification*. O termo já foi definido em nota de rodapé no Capítulo 2.

Segundo o Observatório da Cidade de Porto Alegre – ObservaPOA, órgão da Prefeitura Municipal, “[...] nas regiões do Orçamento Participativo, algumas áreas superaram a média da capital. Nos anos iniciais, as regiões Noroeste (5,9) e Centro (5,6) apresentam os melhores resultados. As regiões Cruzeiro e Nordeste apresentam os piores índices, ambas com 4,1” (ObservaPOA, 2015).

O mapa abaixo é bastante ilustrativo para verificarmos o conceito de centralidade e marginalidade na prática, a partir do IDEB da cidade de Porto Alegre:

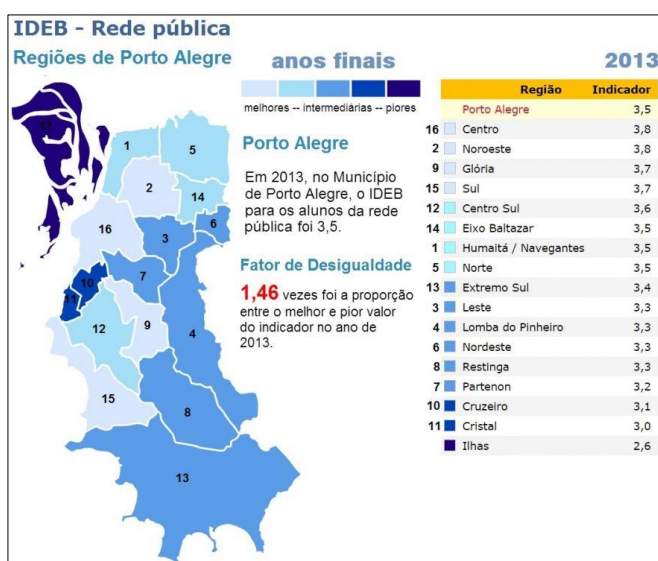


Figura 10 – IDEB Rede Pública, Anos Finais. Fonte: ObservaPOA.

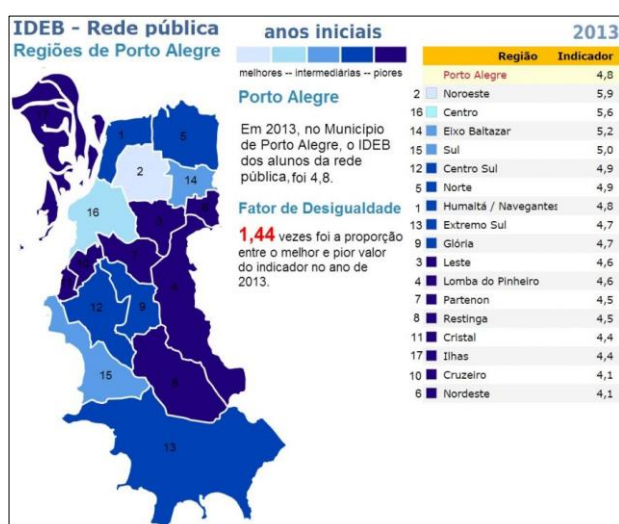


Figura 11 – IDEB Rede Pública, Anos Iniciais. Fonte: ObservaPOA.

Lipman (2013) também afirma que diversas cidades trataram de se desresponsabilizar pela qualidade da oferta da educação pública nas áreas menos valorizadas do ponto de vista imobiliário. “Para compensar deficiências e movidos por

ideologias de mercado, os governos municipais adotaram medidas empresariais” (LIPMAN, 2013, p. 273). É interessante associar tal ação à lógica neoliberal da qualidade já expressa nos capítulos anteriores. Aqui permanece a concepção de culpar a má gestão dos recursos e de outros elementos como a crítica ao gerencialismo neoliberal e também o diálogo crítico com os defensores do direito à cidade.

Para Lipman (2013), será justamente a partir da diminuição do orçamento público e do avanço do setor empresarial na oferta de serviços que o fenômeno da gentrificação acaba por ganhar uma nova dimensão nas gestões municipais. Ainda no caso de Porto Alegre, um bom exemplo disso pode ser constatado no sistema de conveniamento da educação infantil. Boa parte da oferta dessa etapa da educação tem sido executada em Porto Alegre através do sistema de conveniamento, onde o poder público se convenia com instituições privadas e filantrópicas, assim terceirizando a oferta. Segundo estudo publicado pela Fundação Getúlio Vargas (2009), a cidade de Porto Alegre conta com mais de 200 creches sob o sistema de conveniamento, sem controle público e sem garantia de qualidade.

Esses exemplos reforçam a ideia de que as relações entre a educação e as cidades ainda é pouco estudada sob o contexto do urbanismo e da geografia crítica, pois o próprio conceito da gentrificação urbana ainda é pouco entendido no âmbito educacional. Mas é importante aprendermos que a educação também tem servido para a especulação imobiliária.

Boas escolas e opção dentro do sistema escolar público são importantes para vender a cidade para compradores de imóveis da classe média e trabalhadores do conhecimento. Elas também são essenciais para atrair investidores para locais potenciais para gentrificação e para subsequentemente vender áreas gentrificadas e em processo de gentrificação para novos residentes da classe média alta (LIPMAN, 2013 p. 273).

Outra questão importante nos leva a perceber que, na medida em que o neoliberalismo foi avançando no campo educacional, as ações drásticas, como cortes nos financiamentos educacionais, fizeram com que as escolas dos bairros populares perdessem mais ainda o apoio adequado, o que desvalorizou ainda mais tais áreas e, assim, impediu melhorias de qualidade geral em tais comunidades. Esta questão, da rotulação das escolas em bairros de periferia, tem um enorme simbolismo cultural.

Rotular as escolas de ‘falidas’ em comunidades marginalizadas [...] contribui

para definir as comunidades como 'disfuncionais' e 'perigosas'. Contudo, para aqueles que lá vivem, as escolas podem ser centros de comunidades historicamente enraizadas, culturalmente centradas de sustento e resistência contra opressão de raça e classe. [...] Destruí-las é parte da destruição das comunidades como um todo, material e simbolicamente. Inversamente, reabrir escolas com identidades flexionadas de classe média é parte da reconstituição simbólica da cidade para as classes média e média alta (LIPMAN, 2013, p. 274).

Portanto, com a incorporação dos estudos do urbanismo, a sociologia da educação ganha um novo enfoque para contribuir com as críticas já expressas por outros autores sobre a lógica da eficácia e da produtividade em educação. As escolas do neoliberalismo foram estratificadas por qualidade através da lógica mercadológica, onde sua "clientela" "escolhe" as "melhores escolas" para os seus filhos. A partir disso, há um envolvimento das elites corporativas na qualidade da oferta escolar.

O artigo "Educação e o Direito à cidade", de Lipman (2013), é uma das poucas produções acadêmicas que associam a sociologia da educação aos estudos mais amplos da questão urbana, propostos a partir da teoria de Henri Lefebvre. Ao concluir o seu artigo, Lipman (2013) reafirma que o neoliberalismo está produzindo um alto grau de desigualdade social e polarização em áreas urbanas, o que só acelera a exclusão e a marginalização.

A autora também chama a atenção da sociologia da educação, pois esta não poderia se eximir dessa análise, pois a

[...] educação também está implicada na solidificação da agenda urbana neoliberal, material e discursivamente, por meio de políticas que apoiam a remoção e a gentrificação, a privatização, os déficits democráticos e patologização e o policiamento de habitantes econômico e racialmente marginalizados (LIPMAN, 2013, p. 278).

Portanto, para Lipman (2013), a educação também é um importante espaço de contestação do direito à cidade. Assim, ela precisa se apoiar na sociologia crítica da educação, a sociologia urbana, geografia crítica, cultural e política, e os estudos urbanos e também de pesquisas que documentem as experiências de resistência urbana que conectem a luta por educação igualitária com as lutas por habitação, emprego, reconhecimento cultural, acesso a recursos urbanos e participação democrática.

4.2. A UTOPIA EXPERIMENTAL EM EDUCAÇÃO

Entretanto, mais do que “documentar as experiências de resistência”, Henri Lefebvre nos propõe agir, tomando o direito à cidade como uma tarefa fundamental de um movimento revolucionário de ampla ação. “Reivindicar o direito à cidade [...] equivale a reivindicar algum tipo de poder configurador sobre os processos de urbanização, sobre o modo como as nossas cidades são feitas e refeitas, e pressupõe fazê-lo de maneira radical e fundamental” (HARVEY, 2014, p. 30).

Lipman (2013) não nos apresenta em seu artigo um modo de ressignificar a educação como ambiente que colabore para a transformação radical proposta por Lefebvre (2013). Acredito que não era esse o objetivo da socióloga norte-americana, pois o seu trabalho é marcado pela denúncia do processo de gentrificação educacional e não por propor alternativas para superá-lo. Mas como Harvey (2014) nos apresenta, para além das *queixas* expressas nas denúncias do modo como o neoliberalismo aprisionou o direito à cidade, nos cabe articular as nossas *exigências* para que possamos reivindicar o nosso direito à livre fruição no espaço urbano.

“O direito à cidade se configura pelo estabelecimento do controle democrático sobre a utilização dos excedentes na urbanização” (HARVEY, 2014, p. 61). Este controle democrático passa pela ressignificação do espaço urbano. Se o capitalismo neoliberal desconstrói os espaços urbanos, acabando com a oportunidade do encontro dos diferentes, então será preciso reivindicar maior participação, maiores canais democráticos para a livre fruição de ideias.

A oposição à cidade do capital, proposta por Lefebvre (2013), não será somente a cidade do trabalho, mas a cidade da *festa*, da confraternização, um espaço de livre manifestação. Portanto, a educação que compreende a danosa relação excludente que o neoliberalismo lhe impôs terá a tarefa de transformar o ambiente educacional também num lugar do “encontro dos diferentes”, de livre fruição e participação radical junto a sua comunidade.

Para tal, a escola precisaria ser retomada como um espaço vivo, aberto, democrático, empenhado nos problemas da sua comunidade. Dentre as várias possibilidades, a escola também precisaria estar aberta para a educação não-formal. Paulo Freire (2011) já nos dizia que “[...] o homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si

mesmo [...]. Isso o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender” (FREIRE, 2011, p. 37). Assim, a escola que se insere no direito à cidade também pode transcender seus muros, seus currículos e as suas formas rígidas de ensinar.

Há em Porto Alegre diversos exemplos de movimentos de educadores com forte inspiração freireana e de engajamento popular. A própria Educação de Jovens e Adultos em ambientes escolares formais tem trazido à tona diversos atores com trajetórias de vida marcadas pelo trabalho e pela vivência e a sabedoria popular. Todas elas enriquecem o ambiente escolar, dão novo sentido para o ato educativo e fazem da escola um ambiente vivo e aberto a novas possibilidades.

Outro exemplo singular tem sido desempenhado pela Escola Porto Alegre – EPA, vinculada à rede municipal de ensino e situada na região central de Porto Alegre e que tem na sua comunidade escolar uma imensa maioria de jovens e adultos em situação de rua. Mais do que um ambiente de certificação do saber, a EPA se constitui hoje no ambiente que acolhe e que discute a problemática de tal população.

Portanto, mais uma vez é preciso registrar que a educação que se associa ao direito à cidade precisa pertencer às causas, ouvir as queixas e também ajudar a construir as exigências daqueles que veem na escola um espaço que produz não somente saberes, mas também vivências e novas experiências.

4.2.1. A Educação Não-Formal como Aliada

A educação escolar reconhecida como formal²⁵ tem sido aquela que, ao longo de anos, se constituiu no espaço de embates pela sua democratização e também pela garantia de sua qualidade, para que todos que nela ingressem possam usufruí-la na sua plenitude. Portanto, ela ainda permanece como um ambiente propício e rico para a atuação dos movimentos sociais que reivindicam a educação como direito e, também, acredito ser um importante lugar para a realização da educação como *direito à cidade*.

²⁵ Ver os estudos de Gohn (2006) e de Gadotti (2005) sobre a conceituação da educação nos espaços formais e não-formais.

Pegoraro (2010) realizou um interessante trabalho de análise e proposição que reivindica a aproximação entre a educação formal e não-formal para a realização da “[...] formação relacionada a participação política e construção da cidadania” (PEGORARO, 2010, p. 44). Tal pensamento nos leva a crer que a escola pode ser ressignificada a partir do momento em que esta se abre para novos movimentos que nela possam realizar suas ações associadas aos interesses comuns. Ainda segundo Pegoraro (2010):

A expansão pela qual passou o sistema escolar de ensino no último século ainda está longe de garantir uma instituição escolar qualificada que dê possibilidades de um desenvolvimento integral dos indivíduos, pois esta ainda está distante dos anseios e necessidades da maioria da população. A escola [...] não pode dar conta sozinha da formação integral dos sujeitos. [...] Se cada momento histórico traz consigo sujeitos com novas necessidades, a escola, como instituição inserida nesse contexto, precisa adequar-se e modificar-se para atender essas demandas (PEGORARO, 2010, p. 44).

Portanto, a escola pode assumir um novo caráter ao se associar aos movimentos que reivindicam a livre fruição nos espaços públicos. Ela pode dialogar com o movimento comunitário, com os movimentos culturais e políticos do seu local e também pode se abrir para a realização de uma série de atividades que acabam por ressignificar o espaço escolar. Como dizia Freire (2011) “[...] a educação deve ser desinibidora e não restritiva” (FREIRE, 2011, p. 41). Para tal, poderia a escola e a educação pública assumir a condição de espaço comum²⁶ “[...] quando as forças sociais se apropriam dela, protegendo-a e aprimorando-a em benefício mútuo” (HARVEY, 2014, p. 144).

Embora existam significativas iniciativas presentes no ambiente escolar, também é preciso reconhecer que tais movimentos também têm ocorrido fora do ambiente escolar. Talvez porque este não esteja disponível o tempo todo para dialogar com as exigências dos movimentos que reivindicam o direito à educação dentro dos territórios urbanos.

Um exemplo bastante marcante de apropriação comum do espaço público tem sido o projeto “Mostra Ói Nós Aqui Traveiz - Jogos de Aprendizagem”, que realiza um compartilhamento do processo pedagógico da Tribo de Atuadores Ói Nós Aqui

²⁶ Segundo Harvey (2014) “[...] o comum não deve ser entendido com um tipo específico de coisa, de ativo ou mesmo de processo social, mas como uma relação social instável e maleável entre determinado grupo social autodefinido e os aspectos já existentes ou ainda por criar do meio social e/ou físico, considerada crucial para sua vida e subsistência” (HARVEY, 2014, p. 145).

Traveiz através dos exercícios cênicos criados nas Oficinas Populares de Teatro dentro da ação *Teatro Como Instrumento de Discussão Social*.

Realizado em quatro bairros e na Região Metropolitana de Porto Alegre (bairros Humaitá, Bom Jesus, Sarandi e São Geraldo e no centro da cidade de Canoas), as Oficinas Populares de Teatro da Tribo de Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz têm como objetivo fomentar a organização de grupos culturais nos bairros a partir da reflexão crítica e engajada com uma sociedade justa e solidária. As Oficinas Populares de Teatro são gratuitas e abertas a todos os interessados.

Outro exemplo de educação não-formal fora do ambiente escolar foi divulgado recentemente pela revista Carta Capital, no seu encarte sobre Educação “Carta Fundamental” (RODRIGUES, 2015). A reportagem nos relata o dia a dia de uma creche improvisada por um movimento de luta pela moradia na cidade de São Paulo. As famílias pertencentes à “Ocupação Marconi” perderam junto com as suas residências o atendimento educacional e acabaram resolvendo à sua forma o problema da falta de vaga em creches para seus filhos.

Como este exemplo, existem outras centenas de ocupações urbanas onde não há as mínimas condições de moradia. Para superar a ausência do Estado, as famílias por si mesmas assumem a responsabilidade sobre a educação dos seus próprios filhos.

Para aqueles que defendem a escola como espaço comum e de livre fruição de direitos, projetos dessa envergadura poderiam ser realizados no ambiente escolar, compartilhando o espaço da escola, da mesma forma como são compartilhados outros ambientes comunitários (praças, associações de moradores, centros comunitários, igrejas, etc.). Tal esforço poderia ser inclusive associado ao currículo escolar, de forma complementar. Outros tantos exemplos têm sido verificados em diversas escolas e são uma demonstração de que o ambiente escolar pode ser mais *autêntico* ao desenvolver um *ímpeto ontológico de criar*, como nos dizia Freire (2011).

Desse modo insisto que há uma inter-relação de mútua retroalimentação entre a educação formal e não-formal e tudo isso está diretamente relacionado à aproximação do direito à cidade com o direito à educação. A escola que se abre, que se constitui em um espaço comum, que propicia a experimentação utópica, poderá assim reconstruir sua identidade com a sua comunidade.

Há muito tempo os trabalhadores da educação têm reclamado do abandono da escola e da educação pelas comunidades escolares. Estes profissionais se sentem

solitários na árdua tarefa de assumir a educação das novas gerações. Tal realidade poderia ser enfrentada em outras condições caso nos desafiássemos a viver esta inter-relação – esta utopia experimental.

4.2.2. Diálogos Possíveis da Educação e o Direito à Cidade com o Movimento das Cidades Educadoras

O movimento educacional de caráter popular historicamente tem constituído importantes diálogos com os movimentos e pautas sociais que reivindicam a educação como direito. Em 2005, durante a realização do V Fórum Social Mundial, na cidade de Porto Alegre, os movimentos internacionais de defesa do direito à cidade lançaram o *Manifesto do Direito à Cidade*. A educação desde então foi eleita como pauta de reivindicação desse movimento:

O direito à cidade democrática, justa, equitativa e sustentável pressupõe o exercício pleno e universal de todos os direitos econômicos, sociais, culturais, civis e políticos previstos em Pactos e Convênios internacionais de Direitos Humanos, por todos os habitantes tais como: o direito ao trabalho e às condições dignas de trabalho; o direito de constituir sindicatos; o direito a uma vida em família; o direito à previdência; o direito a um padrão de vida adequado; o direito à alimentação e vestuário; o direito a uma habitação adequada; o direito à saúde; o direito à água; **o direito à educação**; o direito à cultura; o direito à participação política; o direito à associação, reunião e manifestação; o direito à segurança pública; o direito à convivência pacífica entre outros [grifo meu] (MANIFESTO..., 2005, consulta online)²⁷.

Mesmo assim, a pauta da educação não tem encontrado o devido eco nos movimentos populares que reivindicam o direito à moradia e outras pautas urbanas. Talvez pela ausência de educadores identificados com tais bandeiras na articulação do direito à cidade nos fóruns locais que discutem a questão urbana.

Outro importante movimento de articulação das pautas urbanas com a educação tem sido o movimento das cidades educadoras. O conceito de cidade educadora foi lançado na década de 1990, na cidade de Barcelona, Espanha, e, desde então, tem sido difundido através de uma importante rede internacional que articula diversas experiências das cidades signatárias de seus princípios. No Brasil também

²⁷ Manifesto do Direito à Cidade. Disponível em: <<http://www.forumreformaurbana.org.br/biblioteca/59-manifestos-e-cartas/211-carta-mundial-pelo-direito-a-cidade>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

há uma rede local de cidades educadoras, dentre elas a cidade de Porto Alegre/RS. Segundo Gadotti (2006),

[...] uma cidade pode ser considerada como uma cidade que educa quando, além de suas funções tradicionais – econômica, social, política e de prestação de serviços – exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania. Para uma cidade ser considerada educadora, ela precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos – crianças, jovens, adultos, idosos – na busca de um novo direito, o direito à cidade educadora (GADOTTI, 2006, p. 134).

Esse movimento tem mobilizado diversos intelectuais e movimentos educacionais em todo o mundo e, no Brasil, tem conseguido reunir um contingente grande de pesquisadores e gestores educacionais. A pauta das cidades educadoras tem sido relacionada à repactuação da gestão local da educação, ou seja, ela dialoga no convencimento dos governantes e gestores públicos da educação para a sua efetivação.

Em Porto Alegre, por exemplo, o modelo da Escola Cidadã, das gestões do Partido dos Trabalhadores à frente da Secretaria Municipal de Educação, assumiu para si a pauta do movimento das cidades educadoras, em meados dos anos 2000. Com a derrota eleitoral do Partido dos Trabalhadores em Porto Alegre, em 2004, o pacto que assumia as pautas das cidades educadoras, em Porto Alegre, foi aos poucos sendo substituído por um outro modelo de gestão educacional, fazendo com que este se distanciasse da pactuação assumida inicialmente, mesmo que a Gestão Municipal ainda permaneça dialogando com o movimento das cidades educadoras.

Acredito ser possível um diálogo considerando a educação como direito à cidade com o movimento das cidades educadoras, pois o primeiro independe de um pacto prévio para se efetivar. As *queixas* e, em especial as *exigências* do movimento de reivindicar a educação como *direito à cidade* podem ser construídas tanto em conjunturas favoráveis quanto nos momentos de descenso institucional das forças políticas com ela comprometidas. Portanto, o *direito à cidade*, diferente do movimento das cidades educadoras, não é uma plataforma ou um pacto, mas sim um movimento para além de uma pactuação, pois ele independe de governos.

É importante mais uma vez percebermos que, a partir do pensamento de Lefebvre (2013) sobre o *direito à cidade*, também podemos ir além da estrutura estatal da educação formal, enxergando novos modos de agir para ressignificar o território urbano do qual a educação também faz parte. Portanto, o modelo não-formal de

educação também poderá ser uma potente ferramenta para garantir a livre fruição do espaço público e assim fazer da educação uma pauta do direito à cidade.

Sendo assim, acredito ser necessário um diálogo teórico-político-pedagógico do direito à cidade como proposto por Lefebvre (2013) com o tema das cidades educadoras e, desde que estas estejam dispostas a propagar a crítica ao modelo gentrificado de educação, e também de incorporar em suas ações o diálogo com as experiências dos movimentos que reivindicam o espaço urbano para si, de acordo com os seus desejos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Trabalho de Conclusão de Curso, produzido na forma de ensaio, foi guiado pela imensa curiosidade que eu tinha, e ainda tenho, ao imaginar os desdobramentos do pensamento revolucionário de Henri Lefebvre para a educação, e para que esta assuma papel protagonista na edificação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Embora ainda seja apenas um ensaio, há nele um esforço de reflexão que busca beber na experiência histórica dos movimentos e ideias pedagógicas engajadas com o campo progressista e de mudança.

Da mesma forma que Paulo Freire nos ensinava em “Educação e Mudança”, “toda transição é mudança, mas não vice-versa” (FREIRE, 2011, p. 42), acredito que a incorporação do pensamento de Lefebvre (2013) no debate educacional poderá contribuir para darmos uma nova dimensão ao trabalho político-pedagógico.

Aqui se abrem novas interrogações sobre as questões lançadas pela aproximação entre os debates do direito à cidade e o direito à educação. A primeira delas passa por questionarmos as aproximações possíveis com o tema da educação e/em movimentos sociais. Talvez o espaço a ser preenchido por aquilo que acredito ser uma aproximação entre a educação formal e não-formal para o direito à cidade poderá ser melhor desenvolvido num esforço de diálogo com um vasto campo de pesquisas que se abre a partir da pesquisa-ação²⁸ (BALDISSERA, 2001).

Outra reflexão que julgo importante no desfecho deste trabalho parte dos ensinamentos de Freire (2011), que nos alertava para compreendermos as relações entre um “ponto de partida, um processo e um ponto de chegada” (FREIRE, 2011, p. 42). Este trabalho encerra um ciclo do meu processo de formação acadêmica como Pedagogo. Daqui para a frente, os meus horizontes enxergam a escola como o ambiente para uma nova caminhada, um novo ponto de partida. Será uma continuidade de tudo o que aprendi na minha formação, porém agora voltada à sua aplicabilidade prática.

²⁸ Para Baldissera (2001), na pesquisa-ação há um processo dialético entre o conhecer e o agir na relação social desencadeada pelo objeto de pesquisa, portanto, este é um método com forte relevância para os pesquisadores que se desafiam a tornar a sua prática de pesquisa mais próxima dos resultados dela esperados.

Mas neste novo ponto de partida eu não chegarei só. Carregarei comigo os ensinamentos acadêmicos e também o profundo *desejo* (num sentido lefebvriano do termo) de contribuir para que a educação ande de mãos dadas com aqueles que buscam torná-la parte de mudanças mais profundas, mesmo que estas ocorram de forma gradual, ou melhor, descontínua.

Se as ideias de Lefebvre e de todos aqueles que buscam o direito à cidade “surgiram basicamente das ruas e bairros de cidades doentes” (HARVEY, 2014, p. 15); se tal ideia “não surge fundamentalmente de diferentes caprichos e modismos intelectuais [...]”, mas surgem “[...] como um grito de socorro e amparo de pessoas oprimidas em tempos de desespero” (HARVEY, 2014, p. 15), então é preciso lançarmos mão de um amplo movimento “revolucionário” que aproxime o debate do direito à cidade ao fundamento da educação enquanto direito de todos.

Semelhante processo pode ser inserido na articulação dos movimentos culturais e sociais que atuam no ambiente urbano, relacionando-os com a nossa prática pedagógica. As escolas pertencem a um território e, no espaço urbano, elas podem cumprir um papel para além da educação formal.

Lipman (2013) nos apresentava a tarefa de identificarmos as experiências que dialogam com a ressignificação do espaço escolar em conjunto com o espaço urbano e, assim, darmos a elas a visibilidade necessária. Na ausência destas, acredito que a tarefa do pedagogo, comprometido com a educação e o direito à cidade, deverá ser a de construir alternativas para a sua efetiva implantação no ambiente escolar, ou até buscá-las para além *dos muros da escola*.

Como dizia Harvey (2014), é preciso maior “controle democrático sobre a utilização dos excedentes na urbanização” (HARVEY, 2014, p. 61). Dessa maneira, a escola pode constituir-se num espaço de celebração, de *festa*, como nos propõe a utopia experimental de Henri Lefebvre. Ela pode constituir-se em um *espaço comum*, onde os *diferentes* se encontram e a modificam de acordo com os *seus mais profundos desejos*.

Este é um trabalho que, além de um ponto de chegada, também pode ser um novo ponto de partida quando proponho inserir a educação na pauta dos movimentos pelo direito à cidade de forma presente e efetiva. Para tal, é preciso inicialmente dialogar com os movimentos urbanos de caráter progressista que se reúnem em diversos fóruns e debates urbanos.

Os últimos períodos têm sido de *transição*, como nos ensinou Paulo Freire. Se há *transição*, então é possível a *mudança*. Os movimentos antineoliberais, que se propagam pelas ruas de todo o mundo podem ser as novas *irrupções*, pois uma revolução na nossa época, como bem nos disse Lefebvre (2013), “tem de ser urbana – ou não será nada”.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. P. 9-23.

APPLE, Michael. **Educando à Direita**: mercado, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez, 2006.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-Ação: uma metodologia do “conhecer” e “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, ago. 2001. Disponível em: <<http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BAUDELAIRE, Charles. **As Flores do Mal**. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1985.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. A Prática Espacial como segregação e o Direito à Cidade como Horizonte Utópico. In: VASCONCELOS, Pedro de Almeida; CORREA, Roberto Lobato; PINTAUDI, Silvana Maria. **A Cidade Contemporânea**: segregação espacial. São Paulo: Contexto, 2013. P. 95-110.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à História da Filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. V. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

DAVIS, Mike. **Planeta Favela**. São Paulo: Boitempo, 2006a.

DAVIS, Mike. Planeta de Favelas: a involução urbana e o proletariado informal. In: SADER, Emir (Org.). **Contragolpes**: seleção de artigos da New Left Review. São Paulo : Boitempo, 2006b. P. 191-218.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estudos e Estatísticas Socioeconômicas. Boletim de Conjuntura n.º 2 - Março de 2013. 2015. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/boletimdeconjuntura/2015/boletimConjuntura002.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

ENGELS, Friedrich. **A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2013. 1ª reimpressão.

ENTENDA por que a ciclovia da Ipiranga, iniciada em 2011, ainda não terminou. **Zero Hora**, Porto Alegre, 20 jan. 2015. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/porto-alegre/noticia/2015/01/entenda-por-que-a-ciclovia-da-ipuranga-iniciada-em-2011-ainda-nao-terminou-4684370.html>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

FOUCAULT, Michel. Outros Espaços. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos III: Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. P. 411-422.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: Bases para debater a educação emancipadora. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, jan./jun. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463/7770>>. Acesso em: 24 mar. 2015.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Relatório Final Projeto Conexão Local – Creches Comunitárias**. 2009. Disponível em: <http://gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/1_-_creches_comunitarias.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2015.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. Déficit Habitacional Municipal no Brasil. 2013. Disponível em: <<http://www.fjp.mg.gov.br/index.php/docman/cei/deficit-habitacional/216-deficit-habitacional-municipal-no-brasil-2010/file>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

GADOTTI, Moacir. A Escola na Cidade que Educa. **Cadernos CENPEC**, Brasília, p. 133-139, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Educação Formal e Não-Formal**. 2005. Disponível em: <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2015.

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. CNTE: Brasília, 1999. P. 9-49.

GIMENEZ, Ana Carolina. **Organização Urbana e Planejamento.** Monografia, Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.usp.br/fau/cursos/graduacao/arq_urbanismo/disciplinas/aup0272/6t-alun/2005/m1-gimenez/index.html>. Acesso em: 14 abr. 2015.

GOHN, Maria da Glória. Participação da Sociedade Civil e Estruturas Colegiadas nas Escolas Educação não-formal. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, mar. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000100003>. Acesso em: 01 abr. 2015.

GRAMSCI, Antonio. A Revolução Contra o Capital. In: COUTINHO, Carlos Nelson (Org.). **O Leitor de Gramsci.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. P. 61-65.

HARVEY, David. **Breve Historia del Neoliberalismo.** Madrid/ESP: Akal Ediciones, 2007.

HARVEY, David. **Cidades Rebeldes:** do direito à cidade à revolução urbana. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

HUBERMAN, Leo. **História da Riqueza do Homem.** São Paulo: Zahar Editores, 1981.

LEFEBVRE, Henri. **A Cidade do Capital.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LEFEBVRE, Henri. **A Revolução Urbana.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LEFEBVRE, Henri. **O Direito à Cidade.** São Paulo: Centauro, 2013.

LIPMAN, Pauline. A Educação e o Direito à Cidade: a intersecção de políticas urbanas, educação e pobreza. In: APPLE, Michael; BALL, Stephen; GANDIN, Luís Armando. **Sociologia da Educação:** análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013. P. 268-279.

MANIFESTO do Direito à Cidade. V Fórum Social Mundial, Porto Alegre, Janeiro 2005. Disponível em: <<http://www.forumreformaurbana.org.br/biblioteca/59-manifestos-e-cartas/211-carta-mundial-pelo-direito-a-cidade>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

NÚMERO de pessoas sem-teto chega a 60 mil em NY. BBC Brasil. In: **G1, globo.com**. 11 mar. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/03/numero-de-pessoas-sem-teto-chega-a-60-mil-em-ny.html>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

OBSERVAPOA, Observatório do Município de Porto Alegre. Índices do IDEB do Município de Porto Alegre por Região do Orçamento Participativo. 2015. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/observatorio/default.php?reg=381&p_secao=1>. Acesso em: 30 mar. 2015.

OXFORD. Oxford Dictionary of English Etymology. Oxford, 2014.

PEGORARO, Camile. **O Movimento Sindical como Espaço Educativo**: a formação política do trabalhador. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/25208>> Acesso em: 03 abr. 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Redefinições no Papel do Estado**: parcerias público/privadas e a gestão da Educação. 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/index2.html>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

RODRIGUES, Cinthia. A Educação Infantil para quem Vive em Ocupação. **Carta Fundamental**, mar. 2015. Disponível em: <<http://www.cartafundamental.com.br/singles/show/374>>. Acesso em: 31 mar. 2015.

SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado Democrático. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Denisson et al. Teoria Democrática Contemporânea: modelo competitivo e modelo democrático e popular. **Em Tese**, Florianópolis, v. 10, n. 1, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2013v10n1p1>>. Acesso em: 24 mar. 2015.

SINGER, Paul. **Globalização e Desemprego**: diagnóstico e alternativas. São Paulo: Contexto, 1999.

SOUZA, Felipe Silveira de. **O Espaço Público Contemporâneo**: a complexidade vista a partir de parques públicos da cidade de Porto Alegre. 2008. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

STANDING, Guy. **O Precariado**: a nova classe perigosa. Belo Horizonte : Autêntica, 2014.

UN-HABITAT. **Slums 2014**. 2014. Disponível em: <<http://unhabitat.org/theme/slum-upgrading-2/>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

UNICEF. United Nations Children's Fund. The States of the World's Children 2015: Reimagine the Future: Innovation for Every Child. **Relatório Anual**, Division of Communication, UNICEF. New York: 2014. 124 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Faculdade de Educação. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. 2015. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/comissoes/comgrad/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20Certificado.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

UNRIC. Centro Regional de Informações das Nações Unidas. Os níveis recordes de desemprego deverão persistir em 2011. Disponível em: <<http://www.unric.org/pt/actualidade/30405-os-niveis-recorde-do-desemprego-mundial-deverao-persistir-em-2011>>. Acesso em: 14 abr. 2015.