

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CLÓVIS JACOB MARTINS

EDUCAÇÃO, LAZER E CIDADES EDUCADORAS: CONTRIBUIÇÕES E
IMPLICAÇÕES A PARTIR DE TRÊS ESTUDOS DE REVISÃO

CURITIBA

2022

CLÓVIS JACOB MARTINS

EDUCAÇÃO, LAZER E CIDADES EDUCADORAS: CONTRIBUIÇÕES E
IMPLICAÇÕES A PARTIR DE TRÊS ESTUDOS DE REVISÃO

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação - linha de pesquisa LiCorEs - Linguagem, Corpo e Estética na Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristiane do Rocio Wosniak

CURITIBA

2022

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE
BIBLIOTECAS/UFPR-BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS
COM OS DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Martins, Clóvis Jacob.

Educação, lazer e cidades educadoras : contribuições e implicações a partir de três estudos de revisão / Clóvis Jacob Martins. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane do Rocio Wosniak

1. Educação. 2. Lazer. 3. Sociologia educacional. 4. Sociologia urbana. I. Wosniak, Cristiane do Rocio. II. Universidade Federal do Paraná. III. Título.

CDD 370

Bibliotecária: Tania de Barros Baggio CRB-9/760



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

ATA Nº1603

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO

No dia vinte e nove de setembro de dois mil e vinte e dois às 14:00 horas, na sala 232-B, CAMPUS REBOUÇAS RUA ROCKFELLER, 57, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação do mestrando **CLÓVIS JACOB MARTINS**, intitulada: **EDUCAÇÃO, LAZER E CIDADES EDUCADORAS: CONTRIBUIÇÕES E IMPLICAÇÕES A PARTIR DE TRÊS ESTUDOS DE REVISÃO**, sob orientação da Profa. Dra. **CRISTIANE DO ROCIO WOSNIAK**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: **CRISTIANE DO ROCIO WOSNIAK** (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ), **ALINE TSCHOKE VIVAN** (INSTITUTO FEDERAL DE EDUC., CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ), **JEAN CARLOS GONÇALVES** (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela **APROVAÇÃO**. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, **CRISTIANE DO ROCIO WOSNIAK**, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 29 de Setembro de 2022.

Assinatura Eletrônica

30/09/2022 11:11:59.0

CRISTIANE DO ROCIO WOSNIAK

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

04/10/2022 23:20:41.0

ALINE TSCHOKE VIVAN

Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL DE EDUC., CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

30/09/2022 11:23:28.0

JEAN CARLOS GONÇALVES

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **CLÓVIS JACOB MARTINS** intitulada: **EDUCAÇÃO, LAZER E CIDADES EDUCADORAS: CONTRIBUIÇÕES E IMPLICAÇÕES A PARTIR DE TRÊS ESTUDOS DE REVISÃO**, sob orientação da Profa. Dra. **CRISTIANE DO ROCIO WOSNIAK**, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 29 de Setembro de 2022.

Assinatura Eletrônica

30/09/2022 11:11:59.0

CRISTIANE DO ROCIO WOSNIAK

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

04/10/2022 23:20:41.0

ALINE TSCHOKE VIVAN

Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL DE EDUC., CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

30/09/2022 11:23:28.0

JEAN CARLOS GONÇALVES

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Dedicatória

A querida e amada, de toda uma vida, Mariza Antunes de Lima.

AGRADECIMENTOS

Todo os meus mais afetuosos agradecimentos e abraços amorosos eu ofereço àquela que é a mulher que eu mais admiro, que eu quero estar sempre perto e nunca ficar longe: Mariza Antunes de Lima. Nem que eu viva mil vidas eu conseguiria expressar todo meu carinho e amor por você.

Agradeço imensamente à queridíssima professora, a qual eu tenho a alegria de poder chamá-la de orientadora, a Professora Dra. Cristiane do Rocio Wosniak, muitíssimo obrigado pela sua sensibilidade, por todas as aulas criativas e divertidas nas quais eu aprendi muito, por toda a sua ajuda e orientações produtivas e desestabilizadoras. Abraços sinceros e fraternos.

Eu gostaria de agradecer, também, a todos os colegas mestrandos e doutorandos, com os quais eu tive a sorte de compartilhar momentos incríveis em aulas desafiadoras, cujo olhar e conversas contribuíram significativamente para eu me fazer um pesquisador melhor.

Meus sinceros agradecimentos à Universidade Federal do Paraná (UFPR) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), sobretudo à linha: Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LiCorEs) por ter me proporcionado a experiência de ótimas aulas com alguns professores altamente qualificados.

Hoje me vejo como um professor pesquisador e me valerei de todos os conhecimentos adquiridos no meu fazer diário das salas de aulas da educação básica, onde atuo e pretendo contribuir para a construção de um mundo mais justo e democrático, preparando cidadãos críticos e éticos.

Gostaria de expressar minha gratidão à colega e professora Dra. Aline Tschoke Vivan e ao professor Dr. Jean Carlos Gonçalves pela gentileza em aceitar fazer parte da minha banca examinadora e pelas contribuições para o melhoramento da minha pesquisa.

Viva a Educação Pública e de qualidade! Agradeço, finalmente, às Bibliotecas da UFPR, da UTFPR e a maravilhosa Biblioteca Pública do Paraná onde passei tardes agradáveis de estudos e onde consegui ter acesso à livros necessários e importantes.

Epígrafe

Falar é fácil, difícil é lazer. (LERNER, 2005, p. 24)

RESUMO

A dissertação intitulada: *Educação, lazer e cidades educadoras: contribuições e implicações a partir de três estudos de revisão* nasce de uma questão-problema específica: de que modo e com que meios a Educação, o Lazer e as Cidades Educadoras se apresentam e/ou se articulam nos estudos científicos publicados nos últimos vinte anos? Para responder à questão adota-se uma abordagem qualitativa do tipo descritiva e interpretativa através do levantamento de pesquisas acadêmicas que se debruçam sobre os temas: educação, lazer, rua e Cidades Educadoras. A metodologia utilizada será de estudos de revisão com o objetivo de adquirir, atualizar e contextualizar conhecimentos sobre a temática recortada. Portanto, esta dissertação seguirá com quatro estudos de revisão de literatura, sendo uma revisão narrativa, duas pesquisas do tipo estado da arte, realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e uma busca sistemática, em diferentes bases de dados científicas no portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A coleta de dados, foi obtida por meio da consulta e levantamento de dados extraídos de teses, dissertações e artigos científicos disponibilizados nas bases de dados *online*, num período de 20 anos (2001-2021) sendo a primeira publicação, selecionada, do ano de 2006 e a última do ano de 2014, o que indica que as teses e dissertações brasileiras ainda terão muito a contribuir para esse fenômeno social e relevante desse tempo contemporâneo. O método de análise utilizado foi a análise de conteúdo (AC) proposta por Minayo (2006; 2009) que, além de buscar identificar as temáticas dos textos aqui recortados, visa organizar tais dados e analisar os resultados obtidos a partir de categorias identificadas com base no referencial teórico e no levantamento dos estudos de revisão empreendidos nesta dissertação. A educação, a cidade e o lazer são fatos sociais complexos e históricos. De modo que, a proposição de investigar as suas correlações e aproximações, exige um esforço acadêmico que busque revelar, mesmo que minimamente, os elementos que os unam e os potencializem na dinâmica da vida humana em seus processos educativos fomentados pelo movimento das Cidades Educadoras. Como resultados do estudo é possível afirmar que a educação, numa Cidade Educadora, deve ser considerada, segundo os dados analisados, como um projeto coletivo, social, consciente e intencional, buscando um futuro melhor, consensos possíveis enquanto uma dimensão chave do projeto educativo. Foi possível observar algumas contribuições e outras implicações positivas do movimento Cidade Educadora em todos os trabalhos analisados, o que não significa ausência de olhares críticos e da discussão de suas contradições e incoerências o que indica a sua complexidade e necessidade de mais estudos.

Palavras-chave: Educação; Cidade; Lazer; Cidades Educadoras.

ABSTRACT

The dissertation entitled: Education, leisure and educating cities: contributions and implications from three review studies is born from a specific problem-question: in what way and with what means does Education, Leisure and Educating Cities present themselves and, or articulate in scientific studies published in the last twenty years? In order to answer the question, a qualitative approach of the descriptive and interpretive type is adopted through the survey of academic researches that focus on the themes: education, leisure, street and educating cities. The methodology used will be review studies with the objective of acquiring, updating and contextualizing knowledge about the selected theme. Therefore, this dissertation will continue with four literature review studies, being a narrative review, two state-of-the-art research, carried out in the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and a systematic search, in different scientific databases on the portal of Periodicals of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). Data collection was obtained through consultation and collection of data extracted from theses, dissertations and scientific articles made available in online databases, over a period of 20 years (2001-2021) with the first publication, selected, in the year of 2006 and the last one in 2014, which indicates that Brazilian theses and dissertations will still have much to contribute to this social and relevant phenomenon of this contemporary time. The analysis method used was the content analysis (CA) proposed by Minayo (2006; 2009) which, in addition to seeking to identify the themes of the texts presented here, aims to organize such data and analyze the results obtained from identified categories based on in the theoretical framework and in the survey of the review studies undertaken in this dissertation. Education, the city and leisure are complex and historical social facts. So, the proposition of investigating their correlations and approximations requires an academic effort that seeks to reveal, even if minimally, the elements that unite them and potentiate them in the dynamics of human life in their educational processes fostered by the Educating Cities movement. As a result of the study, it is possible to affirm that education, in an Educating City, must be considered, according to the analyzed data, as a collective, social, conscious and intentional project, seeking a better future, possible consensus as a key dimension of the educational project. It was possible to observe some contributions and other positive implications of the Educating Cities movement in all the works analyzed, which does not mean the absence of critical views and the discussion of its contradictions and inconsistencies, which indicates its complexity and the need for more studies.

Keywords: Education; City; Leisure; Educating Cities.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Eixo do Lazer de Brasília.....	48
FIGURA 2 – Praça Municipal do Parque Alvorada	51
FIGURA 3 – Ruas de Eventos	53
FIGURA 4 – Brincando de sair para a rua	55
FIGURA 5 – Quando a rua vira praia	57
FIGURA 6 – A rua apropriada	59
FIGURA 7 – Futebol de rua	62
FIGURA 8 – Sequência de seleção de estudos para o estado da arte (a)	65
FIGURA 9 – Sequência de seleção de estudos para o estado da arte (b)	67
FIGURA 10 – Educação e cidadania	69
FIGURA 11 – Cidade educadora	72
FIGURA 12 – Cidade Educadora e Juventude	74
FIGURA 13 – Espaços comunitários para a infância e juventude	76
FIGURA 14 – Cidade educadora: possibilidades de novas políticas públicas	79
FIGURA 15 – Seleção dos estudos da busca sistematizada.....	83

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Os cinco estudos selecionados e os pontos principais dos trabalhos desta revisão	83
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

AICE – Associação Internacional das Cidades Educadoras

AC – Análise de Conteúdo

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE – Cidades Educadoras

DS – Dissertações Selecionadas

EEFE – Escola de Educação Física e Esporte

EST – Escola Superior em Teologia

FAU – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo

GEPLEC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Lazer Espaço e Cidade

LAPI – Laboratório Pedagógico de Inovação

LEIA+ – Liga pela Equidade, Igualdade e Alfabetização

LiCorEs – Linguagem, Corpo e Estética na Educação

PMC – Prefeitura Municipal de Curitiba

PMT – Programa de Mestrado em Teologia

PPGAU – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo

PPGCS – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGFAU – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo

PPGG – Programa de Pós Graduação em Geografia

RME – Rede Municipal da Educação

SMELJ – Secretaria Municipal de Esportes, Lazer e Juventude

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNB – Universidade de Brasília

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UPM – Universidade Presbiteriana Mackenzie

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	JUSTIFICATIVA	20
1.2	OBJETIVOS DA PESQUISA	24
1.2.1	Objetivo Geral.....	24
1.2.2	Objetivo Específicos	25
2	METODOLOGIA	26
3	REVISÃO DE LITERATURA	30
3.1	APONTAMENTOS SOBRE LAZER, EDUCAÇÃO E CIDADES EDUCADORAS	30
3.1.1	O Lazer.....	32
3.1.2	A Cidade.....	37
3.1.3	Cidades Educadoras	43
3.2	EDUCAÇÃO, LAZER, RUA E CIDADES EDUCADORAS	46
3.2.1	Estado da Arte: Rua e Lazer	46
3.2.2	Estado da Arte: Cidades Educadoras	64
3.2.3	Lazer e Educação uma Busca Sistemática	82
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	86
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
	REFERÊNCIAS.....	105

1. INTRODUÇÃO

No momento mais urbano da história, a vida cotidiana acontece na cidade de tal modo que os fenômenos da educação e do lazer aparecem imbricados na vida ordinária das pessoas e se materializam por toda a cidade.

A cidade e a escola são instituições que parecem ter surgido mais ou menos em paralelo ao que Norbert Elias (1994) denominou de processo civilizador, cujas implicações resultariam num certo refinamento de ser e estar no mundo.

De acordo com Gonçalves (1999), com o processo de civilização

Crescem o planejamento e o cálculo, incompatíveis com a espontaneidade e ações imediatas a impulsos. [...] Os movimentos corporais tornaram-se instrumentalizados, como se pode observar, por exemplo, na indústria, ao dissociar os movimentos corporais em partes isoladas para aumentar a produção. O mesmo acontece no esporte institucionalizado, no qual persistem as ideias de uma ilimitada manipulação e aperfeiçoamento do corpo e de uma quantificação das capacidades corporais (GONÇALVES, 1999, p. 17).

O lazer, como se conhece hoje, também apresenta reflexos de uma mudança no próprio modo de viver em consequência dos impactos do mundo do trabalho que foi estruturado, diretamente, a partir da revolução industrial.

Atualmente, Oberzaucher (2017, p. 13) aponta que “aproximadamente 50% de todas as pessoas vivem em cidades e de acordo com as previsões, em 2050 cerca de dois terços da população mundial serão moradores das cidades”.

O século XXI, também, chamado de século das cidades (Oberzaucher, 2017)¹ precisará enfrentar os desafios de uma vida cada vez mais tecnologizada, regulada, escolarizada, movida pela cultura do carro e estimulada para o consumo.

Por toda cidade, afirma Carbonell (2016):

Misturam-se as ambivalências e dicotomias: os sonhos e as esperanças com as frustrações e os abandonos; o espaço privado das relações mais íntimas e familiares com o espaço comunitário dos vizinhos e das associações; o ordinário com o extraordinário; a

¹ Ao longo do texto aparecerão obras e autores de língua espanhola, inglesa e alemã que foram lidos e, livremente, traduzidos pelo próprio autor desta investigação.

cidade que integra e marginaliza; o conformismo e a subordinação com o poder, a insubordinação e a contestação; a crescente especulação e privatização com a recuperação do espaço público; a solidão mais absoluta com os múltiplos encontros; o lazer e a cultura fechada com a festa e as culturas na rua [...] (CARBONELL, 2016, p. 14).

E quais seriam os impactos destas cidades cada vez mais tecnologizadas nos processos educativos? E de que modo as mudanças macrossociais afetam a escola?

Da escola, tem-se exigido, cada vez mais um tipo de educação plural e democrática que potencialize e empodere os estudantes para o enfrentamento desse tipo de vida urbana impactada por mudanças do tipo macrossociais dentre as quais política, econômica, dentre outras, como discutido por De Masi (2000)².

O lazer, um fenômeno polissêmico e complexo, tem passado por ressignificações ao longo da história e chegou ao final do século XX reconhecido como um direito social³ que deveria ser alcançado por todos.

No entanto, Bramante (2020, p. 274) afirma que em pleno século XXI o lazer “ainda é conceitualmente incompreendido pela maioria das pessoas, tanto em sua complexidade como em suas possibilidades”.

O direito à educação, garantido pela Constituição Brasileira de 1988, atravessou diversos momentos, potencializou o acesso de uma grande parcela da população ao ensino superior, não sem muitas reivindicações e lutas populares.

Ainda no final do século XX, aconteceu o primeiro movimento, formal, em prol de uma educação mais ampla e descentralizada que fora institucionalizada na Espanha e que buscava promover e discutir tal perspectiva por meio do movimento chamado Cidade Educadora⁴.

² Para maiores informações, consultar a obra de De Masi, D. *A sociedade pós-industrial*. 3ª ed. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

³ Tais premissas se encontram ancoradas em documentos oficiais. Para maiores informações, consultar: Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico.

⁴ O termo ‘Cidade Educadora’ será utilizado nesta dissertação sempre em letras maiúsculas, exceto quando aparecer com grafia diferente em textos/obras e, desta forma, seguirá a citação correspondente.

O movimento Cidade Educadora⁵ surgiu com o propósito, não de desescolarizar a sociedade, mas, de reconhecer o papel importante que as cidades e o cotidiano desempenham e implicam na formação dos indivíduos, de modo que reconhecer o seu potencial educativo por meio de políticas públicas significativas faz-se necessário.

Carbonell (2016, p. 18) ao discorrer sobre a cidade, por ele chamada de educativa ou educadora, declara que esse movimento pode ser compreendido como “uma das mais belas utopias que se propõe a converter a cidade em uma enorme fonte de estímulos e recursos educativos que estão a serviço da formação integral dos cidadãos”.

Neste contexto, Curitiba, a capital do estado do Paraná, é uma das cidades signatárias do movimento Cidade Educadora e, atualmente é reconhecida como a representante nacional da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE). O movimento Cidade Educadora conta hoje com mais de 500 cidades espalhadas por todo o planeta.

Muito embora o movimento Cidade Educadora seja de origem europeia, a Carta das Cidades Educadora reforça a importância de uma Cidade Educadora, em um dos seus princípios, preservar e manter as suas características próprias. E, nesse sentido,

A cidade tem de saber encontrar, preservar e apresentar a sua identidade própria, complexa e mutável, bem como valorizar o patrimônio material e imaterial e a memória histórica que lhe confere singularidade. Esta é a base para um diálogo fecundo com o meio ambiente e com o mundo. A valorização dos seus costumes e das suas origens deve ser compatível com os direitos humanos. Ao mesmo tempo, oferecerá uma imagem atrativa sem desvirtuar o seu ambiente natural e social, promovendo entre os seus habitantes o sentimento de pertença e de responsabilidade partilhada. (AICE, 2019, p. 13)⁶

⁵ Diante da variação dos usos de palavras como programa; projeto; conceito; movimento e associação das Cidades Educadoras, optou-se, nesta investigação, pelo termo movimento Cidade Educadora como utilizado por Bacila (2021) e Donato *et al* (2022).

⁶ Fragmento da Carta das Cidades Educadoras disponível em: <https://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

Todas as reconhecidas Cidades Educadoras estão inscritas na AICE que orbitam em torno de um documento norteador chamado de Carta das Cidades Educadoras (AICE, 2019) cujos princípios basilares se articulam em três grandes eixos dentre os quais; o direito à cidade; o compromisso da cidade e, ao serviço integral das pessoas.

O movimento nascido na Europa conquistou adeptos e parece se adequar aos novos modos de se viver na sociedade mais urbanizada da história. A escola fora democratizada e diante dos novos tempos complexos, novas formas de entender a educação podem ser pensados por intermédio de uma cidade que se quer e, se faz educadora.

Faz-se necessário destacar que, a ideia de uma cidade que potencializa a educação dos seus cidadãos, não é exatamente uma novidade contemporânea, uma vez que Freire (2001) e Trilla (2005) já apontavam a sua historicidade e engajamento das políticas públicas voltadas para esse fim em tempos pretéritos.

O catedrático e professor espanhol Trilla (2005) retoma historicamente o conceito e aponta que

Se a ideia é antiga, a expressão concreta é muito menos. Sem prejudicar a possibilidade de que pudesse ter sido usada anteriormente, a expressão 'Cidade Educacional' é encontrada no, na época, tão famoso relatório da UNESCO intitulado 'Aprenda a ser' dirigido por E. Faure e publicado no ano de 1972 (TRILLA, 2005, p. 80).

Comumente, acredita-se que a escola seja o grande centro organizacional e institucional educativo deste momento da história ocidental, no entanto ressalta-se que a escola representa apenas uma parte, importante, da dimensão educativa de todos os habitantes do mundo.

A importância da escola é defendida por Guimarães e Guimarães (2020, p. 434) para os quais “a escola é o *locus* para a inserção de debates e a promoção de reflexões sobre temas de relevância social”. Neste sentido, a educação poderia ser compreendida como uma das mais importantes dimensões da vida humana e, potencialmente significativa no processo do desenvolvimento da formação cidadã dos indivíduos sociais.

O lazer, além de configurar-se como um direito social, apresenta, também, características potencialmente educativas, muito embora, o lazer não tenha unicamente essa preocupação ou uma função específica.

Ademais, o lazer seria muito mais um estilo de viver a vida ética e esteticamente do ponto de vista individual e/ou coletivo.

Marcellino (2002, 2008), por sua vez, reforça a importância do lazer em todas as suas mais diversas manifestações e estilos ao longo do tempo e do espaço. No entanto, as escolhas e os modos de viver a vida em sociedade parecem ser resultados dos mais variados tipos de influências inimagináveis.

A ubiquidade⁷ tecnológica, a globalização, a economia, as preocupações ecológicas e os fatores educacionais impactam diretamente nos modos como se vive no mundo de hoje. Embora o termo ubiquidade expresse um sentido complexo e polissêmico, utiliza-se aqui a palavra no seu sentido conotativo, ou seja, ela passa a indicar a presença constante de algo em todos os lugares e podendo ser acessado a todo o instante.

Wosniak (2020, p. 430) amplia o conceito e o articula à educação ao afirmar que ao se transferir essas sondagens para a área da Educação, “é possível constatar que a onipresença da informação como entorno simbólico de nossas redes de socialização interfere também na ubiquidade da aprendizagem afetando, dessa maneira, as próprias práticas educativas.” Tais práticas educativas podem se consolidar no espaço formal da escola ou no entorno macrossocial: na esfera do lazer, do espaço urbano, na cidade tecnologizada.

A educação, a cidade e o lazer são, portanto, fatos sociais complexos e históricos. De modo que tentar investigar as suas correlações e aproximações exige um esforço acadêmico que busque revelar, mesmo que minimamente, os elementos que os unam e os potencializem na dinâmica da vida humana.

⁷ Para maiores informações sobre a questão da pedagogia da ubiquidade associada ao impacto das novas formas de acesso a conteúdos digitais nas sociedades, consultar: WOSNIAK, C, R. Práticas educacionais e novas corporeidades dançantes em espaços e tempos de mediação tecnológica. *Revista Contrapontos* (online), v. 22, p. 428-450, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198471142020000200428&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 jul. 2022.

“As cidades são as pessoas nas ruas” afirma Borja (2003, p. 25) e as ruas são uma parte importante dos chamados espaços públicos que, segundo Borja (2003, p. 15), é nestes espaços “onde a sociedade se faz visível”.

Uma cidade que se quer educadora precisa ofertar aos seus cidadãos ruas que potencializem o desenvolvimento dos seus utentes.

Nesse sentido Thorson (2009) evidencia a importância e as funções das ruas, de modo geral, segundo o autor

Além de servir como artérias de transporte para os motoristas, as ruas servem a três propósitos básicos: Garantir que pedestres, ciclistas, usuários dos sistemas de transporte público (ônibus, bonde, etc.) e motoristas e passageiros possam circular nas ruas em condições sustentáveis e seguras. Garantir a segurança nas passagens de rua, principalmente para os pedestres, e garantir que a distância de travessia esteja dentro dos parâmetros recomendados (distância máxima de 100 metros). Para reservar espaços onde os pedestres possam parar e descansar, conversar com outras pessoas, aproveitar o sol, etc (THORSON, 2009, p. 40).

As ruas são aqui compreendidas como uma dimensão vital das cidades porque é nas ruas que a vida cotidiana acontece e é, também, nas ruas que a educação não formal e informal pode acontecer, além de ser nas ruas da cidade que o fenômeno da educação se materializa por meio de ações individuais e coletivas.

Em termos metodológicos, esta investigação se reveste em uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo descritiva e interpretativa que se valerá de uma revisão de literatura para compreender o que as publicações científicas – que foram desenvolvidas e publicadas nos últimos 20 anos – apontam sobre as possíveis relações entre Educação, Lazer e Cidade(s) Educadora(s).

Ao passo que serão observadas as articulações entre as práticas de lazer, o fenômeno educativo e movimento Cidade(s) Educadora(s) valer-se-á também de uma investigação que apresente o panorama geral que os estudos acadêmicos desenvolvidos nas últimas duas décadas sobre o que tem sido produzido sobre a relação entre rua e lazer.

Ademais, a questão norteadora desta pesquisa é: de que modo e com que meios o a Educação, o Lazer e as Cidades Educadoras se apresentam e, ou se articulam nos estudos científicos publicados nos últimos vinte anos?

Segundo Stake (2011, p. 119), uma revisão de literatura deve “basear-se não apenas nos periódicos, mas também em outras fontes impressas”, para apresentar um panorama geral sobre a Educação, o Lazer, a rua e as Cidades Educadoras.

No primeiro capítulo da dissertação será apresentado um estado da arte sobre as relações que se estabelecem a partir da articulação entre rua e lazer. As cidades contemporâneas crescem demograficamente e parecem diminuir, cada vez mais, os espaços públicos.

Observar o que apresentam os estudos acadêmicos pode contribuir para uma compreensão mais alargada do que se tem acerca do tema, já que as ruas têm se tornado objeto de intensas discussões na sociedade atual.

No segundo capítulo buscar-se-á compreender o que as pesquisas brasileiras apontam sobre o movimento Cidades Educadoras. Esse movimento que tem nacionalidade espanhola, mas, possui cidadania internacional.

A contemporaneidade imprimiu certa dose de complexidade no fazer cotidiano e exige-se, atualmente, um conjunto de modos diversificados de olhar e compreender os seus desdobramentos no fazer urbano comum. A educação que fora escolarizada agora acontece todo o tempo e em todos os lugares.

Se no primeiro momento foi possível observar as relações entre rua e lazer seguidos de um olhar mais aproximado do movimento Cidades Educadoras, no terceiro capítulo será realizada uma investigação a partir do recorte de artigos nacionais e internacionais que apresentem as possíveis conexões entre esses elementos que constituem uma parte importante da vida urbana, ou seja, entre rua, lazer e Cidades Educadoras.

Por meio das leituras e análises buscar-se-á apresentar as contribuições e as implicações das interfaces que compõem essa dinâmica urbana contemporânea e carente de novos estudos e interpretações associadas à Educação.

1.1 JUSTIFICATIVA

Como um homem urbano (OBERZAUCHER, 2017) do meu tempo, gosto de viver a, na e pela cidade. Valho-me dos espaços da cidade para experienciar as minhas práticas de esporte e lazer e, assim, investigar os usos e apropriações dos

espaços urbanos por meio do movimento Cidade Educadora, que motiva esta investigação que tem como perspectivas observar dois fenômenos que me afetam e me movem: a cidade e o lazer.

Durante a graduação atuei como professor de práticas de recreação e de lazer em eventos de escolas e empresas particulares, participei, também, de um grupo de estudo que investigava temas como a cidade, o lazer, a educação e a Educação Física, mesmo depois da graduação sempre mantive minha leitura sobre o tema em dia.

Como praticante ativo de atividades físicas pela cidade sempre fui muito curioso sobre as relações que se estabelecem entre a cidade, o lazer, o corpo e a educação na cidade. Quando a cidade de Curitiba se inscreveu no movimento Cidade Educadora, no ano de 2019, entendi a relevância de articular essa relação por meio de uma investigação acadêmica.

A cidade e o lazer são fenômenos sociais que são atravessados por um outro fenômeno de maior ou igual importância, o fenômeno da Educação. Destaca-se que, no senso comum e de modo geral, acredita-se que quando se trata de educação, esta esteja relacionada unicamente às práticas escolares.

No entanto, a escolarização é apenas uma parte, importante, do processo educacional. Nem sempre existiu a escola, mas a educação sempre esteve, de algum modo, presente nas sociedades humanas de forma ontológica, por assim dizer, como argumenta Trilla (2005).

Diante da complexificação das sociedades contemporâneas os eventos educativos ultrapassaram os muros da escola e se espalharam pelas ruas das cidades. Nesse sentido, não apenas as escolas ensinam alguma coisa, mas, as cidades como um todo passaram, também, a serem consideradas educadoras.

Freire (2001, p. 24), nesse contexto, afirma que “a cidade somos nós e nós somos a cidade” implicando que uma vez esperando que os indivíduos sejam educados a própria cidade deve se fazer educadora em todos os seus espaços urbanos.

A cidade pode ser compreendida como educadora, por meio de sua morfologia, sua organização física que orienta os usos cotidianos, potencializando assim um tipo de educação e, poder-se-ia considerar que a cidade é educada na medida em

que uma vez que os cidadãos sejam críticos e conscientes do viver urbano, eles exigem dela, melhorias e qualidades.

Nesta perspectiva, o movimento Cidades Educadoras, surgido na Europa do fim do século XX, mais especificamente na cidade de Barcelona na Espanha, lançou a Carta das Cidades Educadoras amplamente divulgada com o intuito de promover e evidenciar a cidade como um espaço, potencialmente educativo e motivador da experiência urbana.

Trilla (2005) refaz o percurso histórico da ideia de uma cidade educadora que tem sido construída ao longo do tempo e pontua que “a ideia de cidade educadora é antiga e pode ser retraçada até a Grécia antiga” (TRILLA, 2005, p. 82).

Curitiba se inscreveu no movimento Cidades Educadoras e, desde 2019, é listada entre as centenas de cidades do mundo que compõem esse programa nascido mais de uma vontade popular do que de um programa de governo. Além de estar inscrita nesse movimento, Curitiba sediará um grande evento internacional das Cidades Educadoras no ano de 2024⁸.

A capital paranaense oferece aos seus cidadãos uma ampla oferta de espaços de lazer dentre os quais praças, parques, teatros, museus, *shopping centers*, galerias, ruas e tantos outros locais que se configuram, também, como espaços educacionais, uma vez que o lazer pode ser entendido como um fenômeno que compreende a educação pela via da sensibilização e da experiência estética.

Desse modo, mapear estudos de lazer correlacionados com a educação dentro de um contexto de Cidade Educadora se faz relevante e importante, ainda mais neste século no qual haverá mais pessoas vivendo nas cidades do que na zona rural.

Poder-se-ia afirmar que a educação, a cidade e o lazer se articulam, se entrelaçam indissociavelmente e, nas suas tensões podem revelar suas aproximações e distanciamentos que carecem de uma investigação mais atenta.

Embora a educação, a cidade e o lazer já tenham sido investigados de maneiras isoladas e/ou próximas por diversas áreas do conhecimento,

⁸ Para maiores informações, consultar o filme institucional sobre o evento produzido pela Prefeitura Municipal de Curitiba e disponibilizado no site do YouTube no Canal Oficial do Cidades Educadoras, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dBocCIRsGpQ&t=1s>. Acessado em: 10 jul. 2022.

especificamente, do ponto de vista dos campos da educação e do lazer conjugados, poucos foram os estudos que se arriscaram na tentativa de compreender essa relação caleidoscópica.

Marcellino (2008) tem buscado ao longo das últimas décadas compreender o fenômeno do lazer relacionado à todas as esferas da vida humana, do ponto de vista da sociologia e das ciências humanas, assim como Rojek (2012) tem mostrado os novos desdobramentos do lazer na sociedade contemporânea.

O Grupo de Estudos e Pesquisa em Lazer Espaço e Cidade (GELEC) com mais de 20 anos de pesquisas, produções coletivas e variadas publicações, tem investigado diversos usos dos espaços urbanos contemporâneos e, no entanto, nenhum deles, ainda, articulou o conceito de educação, lazer e Cidade Educadoras.

Embora o grupo GELEC conte com dezenas de trabalhos e pesquisas relevantes, evidenciam-se como alguns exemplos conectados – de alguma forma com a presente dissertação –, os estudos de Tschoke (2015), que analisam o cotidiano de uma praça no centro da capital paranaense; Neca e Vechia (2020), que discutem a importância de se pensar as questões sobre o acesso e o deslocamento para os equipamentos públicos de lazer e, também, a relevante pesquisa de Girardi *et al* (2021), que evidenciam as práticas de lazer das pessoas com deficiência intelectual na cidade da capital paranaense.

A busca nas bases de dados de estudos científicos que relacionam educação, lazer e cidade, apresentados e discutidos nesta pesquisa, revelam a fragilidade dessa relação e a necessidade da ampliação da discussão de um tema que se faz cada vez mais presente nas sociedades contemporâneas.

Valer-se-ia destacar que o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) tem possibilitado e se destacado por suscitar um olhar mais atento (d)às práticas educativas e socioculturais da/na sociedade, por meio de linhas de pesquisas, mais abertas e flexíveis. Dentre estas linhas, destaca-se a LiCorEs – Linguagem, Corpo e Estética

na Educação⁹, enfatizando as suas áreas temáticas, dentre as quais, o Corpo, o Lazer e a Cidade na Educação que potencializa e fomenta essa investigação.

Colocar em discussão temas como educação e lazer é uma tentativa de ler e interpretar a cidade, plural e polissêmica, que se comprometeu com o movimento Cidades Educadoras cuja perspectiva é ampliar seus espaços educativos e de lazer sob um ponto de vista educacional. Curitiba é uma cidade dinâmica e, ao seu modo, está em constante movimento. Plural e híbrida ela conjuga o velho e o novo, tanto na sua geografia espacial e arquitetônica quanto nos seus dispositivos urbanos de lazer.

Ruas, praças e galerias tradicionais coexistem e se contrastam com os modernos *shoppings centers*, arranha céus, as contínuas revitalizações que a remodelam e a configuram como uma cidade pós-moderna. Distanciando-se assim, cada vez mais daquela cidade provinciana versada pelo seu vampiro mais famoso.¹⁰

Embora a fama da cidade se espalhe pelos títulos de Capital Ecológica; de Cidade Sorriso; de Cidade Educadora; do Vale do Pinhão, que a tornam uma cidade importante no cenário nacional, são os espaços de lazer que ela dispõe para os seus cidadãos que a torna relevante para essa investigação.

É importante destacar que a cidade de Curitiba sendo reconhecida como uma das 500 Cidades Educadoras¹¹ espalhadas pelo mundo, e recentemente, mais especificamente em julho de 2021, foi eleita a representante das cidades educadoras no Brasil pelos próximos dois anos (2022-2023), de modo que a

⁹ Para maiores informações sobre a LiCorEs, consultar: <http://www.prppg.ufpr.br/site/ppge/pb/linhas-de-pesquisa/>. Destaca-se que dois docentes da linha escreveram um ensaio acerca do processo de criação da LiCorEs. Para maiores informações, consultar: GONÇALVES, J. C.; GARANHANI, M. Linguagem, corpo e estética na educação: o processo de criação da linha LiCorEs no PPGE da UFPR. *Revista Exitus*, v. 12, n. 1, 2022. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/2042>. Acesso em: 6 ago. 2022.

¹⁰ Dalton Trevisan - escritor curitibano conhecido por diversas obras que retratam Curitiba. Sobre isso ver: ROMANOVSKI, N. "Dalton Trevisan, vampiro de Curitiba: um ícone literário da província", *RIT* [en ligne], N°8, mis en ligne le 17 juin 2015. Disponível em: <http://www.revue-rita.com/dossier8/dalton-trevisan-vampiro-de-curitiba-um-icone-literario-da-provincia.html>. Acessado em: 2 jul. 2022.

¹¹ Em reportagem publicada pelo site da Prefeitura Municipal de Curitiba no dia 09 de outubro de 2019 a prefeitura anuncia que passa a integrar a lista de Cidades Educadoras, cuja compreensão de educação se dá, também, nos e pelos espaços urbanos. A matéria na íntegra pode ser consultada em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/curitiba-passa-a-integrar-o-rol-das-cidades-educadoras/53082>. Acessado em: 05 jul. 2022.

educação precisa ser compreendida num sentido mais global, holístico e sistêmico, mas, principalmente que consiga ultrapassar os muros da escola.

Assim a cidade e as ruas são educadoras e educandas concomitantemente.

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.2.1 GERAL

Buscar e discutir o que apontam os estudos publicados entre os anos de 2000 a 2020 acerca da relação entre a educação, a rua, o lazer e as Cidades Educadoras em teses, dissertações e artigos científicos.

1.2.2 ESPECÍFICOS

Averiguar o que apontam as teses e dissertações publicadas entre os anos de 2000 a 2020 sobre rua e lazer;

Investigar as articulações apresentadas nas pesquisas brasileiras sobre o movimento de Cidade Educadora;

Evidenciar as conexões entre lazer, rua e cidades Educadoras encontradas em artigos nacionais e internacionais;

Apresentar e discutir as possíveis contribuições e implicações das publicações que tratam de educação, rua, lazer e Cidades Educadoras.

2. METODOLOGIA

O percurso metodológico desta investigação, com base nos objetivos propostos, parte de uma abordagem qualitativa do tipo descritiva e interpretativa através do levantamento de pesquisas acadêmicas que se debruçam sobre os temas: educação, lazer, rua e cidades educadoras.

A metodologia utilizada será de estudos de revisão que, de acordo com Rother (2007, p. 9), utiliza-se “da aquisição e atualização de conhecimento sobre um determinado tema em curto período de tempo [...] para descrever o estado da arte de um assunto específico, sob o ponto de vista teórico ou contextual”. É possível afirmar que este tipo de pesquisa é constituído basicamente “da análise da literatura, da interpretação e análise crítica pessoal do pesquisador”.

Stake (2011, p. 25), por sua vez, afirma que pessoas que “conduzem pesquisas qualitativas querem melhorar o funcionamento das coisas. A empatia e a defesa são e devem fazer parte do estilo de vida do pesquisador”. Ainda de acordo com o mesmo autor, a pesquisa qualitativa seria dotada de características especiais, dentre as quais: interpretativa; experiencial; situacional e personalista. Interpretativa porque abrange diferentes pontos de vista, experiencial porque é empírica e se volta para o campo específico, situacional, uma vez que se volta para contextos únicos e, personalista devido a relação empática ao optar mais pela singularidade do que a generalidade.

Portanto, esta dissertação seguirá com quatro estudos de revisão de literatura, sendo uma revisão narrativa, duas pesquisas do tipo estado da arte, realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e uma busca sistemática, em diferentes bases de dados científicas no portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de analisar as contribuições e implicações presentes nas pesquisas acadêmicas que relacionam o lazer, a rua, a cidade, a educação e as cidades educadoras.

Neste sentido, Cordeiro *et al* (2007, p. 429) indicam que:

A revisão da literatura narrativa ou tradicional, quando comparada à revisão sistemática, apresenta uma temática mais aberta; dificilmente parte de uma questão específica bem definida, não

exigindo um protocolo rígido para sua confecção; a busca das fontes não é pré-determinada e específica, sendo frequentemente menos abrangente. A seleção dos artigos é arbitrária, provendo o autor de informações sujeitas a viés de seleção, com grande interferência da percepção subjetiva.

Ainda buscando apoio em Cordeiro *et al* (2007, p. 429), destaca-se:

A busca sistemática é um tipo de investigação científica que tem por objetivo reunir, avaliar criticamente e conduzir uma síntese dos resultados de múltiplos estudos primários. Ela também objetiva responder a uma pergunta claramente formulada, utilizando métodos sistemáticos e explícitos para identificar, selecionar e avaliar as pesquisas relevantes, coletar e analisar dados de estudos incluídos na revisão. Os métodos estatísticos (metanálise) podem ou não ser usados para analisar e sumarizar os resultados dos estudos incluídos.

Em resumo, estudos de revisão sistematizada, podem ser compreendidos como “um método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada” (COSTA e ZOLTOWSKI, 2014, p. 56).

Em relação ao estado da arte buscou-se na BDTD, por meio de descritores específicos: ‘Cidade Educadora’, ‘educação’, ‘lazer’ e ‘rua’, averiguar e analisar o que as publicações brasileiras apontaram sobre o(s) tema(s) investigado(s) no período dos últimos vinte anos no Brasil.

Messina (1998, p. 1), descreve que um estado da arte é “um mapa que nos permite continuar caminhando, é também uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro exame se apresentam como descontínuos ou contraditórios”.

Pesquisas denominadas ‘Estado da Arte’, têm como finalidade central levantar indicadores que forneçam caminhos ou referências teóricas para novas pesquisas. Conforme Romanowski e Ens (2006) recomendam:

Estados da Arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procura identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Os estudos de revisão, neste contexto, são os grandes responsáveis pelo mapeamento do estado em que se encontra a área de investigação permitindo o uso sustentável do conhecimento gerado, identificando relações, contradições, lacunas e até mesmo inconsistências na literatura, além de indicar sugestões para a resolução de problemas (KOLLER, *et al.*, 2014).

Como ferramenta – conjunto de procedimentos – para as análises de conteúdo dos estudos encontrados e selecionados para esta dissertação será utilizada Minayo (2006, 2009), especificamente os seus livros: *O desafio do conhecimento Pesquisa qualitativa em saúde* e *Pesquisa Social: teoria método e criatividade*.

Portanto, os levantamentos e coleta de dados, foram obtidos por meio de teses, dissertações e artigos científicos disponibilizados nas bases de dados *online*, e o método de análise utilizado foi a análise de conteúdo (AC) proposta por Minayo (2009) que, além de buscar identificar as temáticas dos textos, visa organizar tais dados e analisar os resultados obtidos a partir de categorias identificadas com base no referencial teórico e no levantamento dos estudos de revisão empreendidos nesta pesquisa.

Ao discutir sobre a AC, Minayo (2009, p. 300) afirma que tal ferramenta diz respeito aos modos de fazer que “permitem tornar replicáveis e válidas inferências sobre dados de um determinado contexto, por meio de procedimentos especializados e científicos”.

A análise de conteúdo, segundo Minayo (2009, p. 308), portanto, “parte de uma leitura de primeiro plano das falas, depoimentos e documentos, para atingir um nível mais profundo, ultrapassando os sentidos manifestos do material.” Sob esta perspectiva a AC permite ir além do que é dito e/ou mostrado.

Do ponto de vista operacional a AC consistiria de três (03) etapas distintas e importantes aqui mencionadas: a) a Pré-análise (etapa 01); b) a exploração do material (etapa 02); c) o tratamento dos resultados obtidos e interpretação (etapa 03).

Na etapa de Pré-análise é realizada a escolha dos documentos que serão analisados e “na organização das ideias gerais e objetivos que serão investigados,

seguidos de uma leitura flutuante, a escolha e constituição do *corpus*, a formulação e reformulação de hipóteses e objetivos” (MINAYO, 2009, p. 316).

Se na primeira etapa são estabelecidos os procedimentos que orientarão as análises, na segunda etapa a exploração do material passa por uma fase de classificação; “nesta etapa delicada o pesquisador estabelece algumas categorias de análises” (MINAYO, 2009, p. 317).

Na terceira etapa, os resultados são postos à prova. Segundo Minayo (2009, p. 318) “o analista propõe inferências e realiza interpretações, inter-relacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente ou abre outras pistas em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas, sugeridas pela leitura do material”.

Desta forma, esta dissertação teve o compromisso ético e buscou contribuir com o processo investigativo da pesquisa, com as análises dos dados encontrados, com as devidas discussões sobre os mesmos e as interpretações de todas as informações coletadas.

3 REVISÃO DE LITERATURA

Nessa seção de revisão de literatura será apresentado um panorama geral sobre a concepção de lazer e seus respectivos desdobramentos e as articulações entre educação, lazer, rua e as Cidades Educadoras.

3.1 APONTAMENTOS SOBRE LAZER, EDUCAÇÃO E CIDADES EDUCADORAS

A cidade se tornou, por razões históricas, políticas e sociais, o epicentro das ações humanas no decorrer dos últimos dois ou três séculos. O lazer, na sociedade urbana e concomitantemente, pulverizou-se de modo polissêmico, ao passo que a educação, de modo geral, fora institucionalizada.

Dinâmica e complexa, a cidade pode ser apreendida e, ou interpretada por meio de sua cotidianidade caleidoscópica. Os impactos dessa dinamização implicam, diretamente, no modo de viver do *homo urbanus*¹².

O homem urbano do século XXI parece viver uma era de incertezas. É aquele que considera o trabalho como um valor, que entende o lazer como um fim de semana ou, uma espécie de férias diminuta e acredita na educação institucionalizada como uma ferramenta de suavização das diferenças sociais.

As experiências de lazer, nesta sociedade do tipo urbana, aparentemente, são marcadas e afetadas, de modo geral, por uma lógica comercial, haja vista que o desenvolvimento das cidades se deu, também, como um desdobramento de classes, inicialmente a burguesa seguida pela industrial.

Destacar-se-ia que o lazer não se configura, neste momento da história, apenas, como um fato comercial, ele se insere na lógica do tempo e do espaço da cidade como um fenômeno plural e como um direito social, assim como a cidade é um espaço e centro organizador da vida cotidiana deveria ser este um direito de todos.

¹² *Homo urbanus* é o título do livro da pesquisadora alemã Elisabeth Oberzaucher (2017) que investiga a vida urbana no século XXI e, da odisseia cinematográfica *Homo Urbanus* (2019) que conta com 10 filmes que mostram a vida urbana de 10 cidades completamente diferentes no seu fazer cotidiano. Os filmes foram produzidos pelos arquitetos, Videoartistas, cineastas, produtores e editores Ila Béka e Louise Lemoine. Os filmes se encontram disponíveis no site oficial: <https://vimeo.com/ondemand/homourbanus>. Acesso em 23 jul. 2022.

A cidade e o lazer são dois fenômenos, cuja imbricação se materializa por meio de tensões e de dramatizações comuns, dentre as quais citar-se-ia as relações de acesso, de espraiamento, de mobilidade, de violência, e dos desdobramentos assimétricos do tempo, do espaço, do trabalho e da educação.

Os seres humanos são, por excelência, pessoas aprendentes, ou seja, são indivíduos que aprendem em todos os momentos de sua existência, ao passo que na escola, eles são ensinados a acumular um tipo de conhecimento relevante de uma determinada configuração social bastante particular.

À escola coube, institucionalmente, o papel de ensinar a ler e a escrever, afinal, na sociedade urbana nota-se o predomínio do grafocentrismo exigente de um *homo urbanus* leitor e, na medida que esta se complexifica, do leitor espera-se mais do que a simples decodificação, exige-se uma leitura e uma interpretação mais sofisticada e interconectada.

Por um lado, a escola assume a função de transmissora de um tipo particular de conhecimento, por outro, o homem vem aprendendo há muito mais tempo do que sendo ensinado. A configuração escolar tem buscado alternativas para ressignificar-se, na medida que a sociedade vai escolarizando-se.

Entende-se, que a cidade e, o lazer, também, podem gerar espaços/tempos de aprendizagem e de educação complementares àqueles da escola, de maneira distinta. Um tipo de educação menos cartesiana e, mais ampla e integralmente globalizada e interconectada.

A sociedade contemporânea tem, no século XXI, passado por transformações significativas históricas, políticas e sociais. Das históricas, apontar-se-ia o desenvolvimento tecnológico, das políticas, a promoção e o asseguramento de direitos básicos aos cidadãos e, das sociais, a ampliação da interatividade entre os indivíduos.

A educação, a cidade e o lazer apresentam características aproximativas e contributivas umas às outras que, quando articuladas, podem potencializar a experiência subjetiva do indivíduo e, concomitantemente do coletivo, enquanto parte da sociedade como um todo.

Nesse primeiro capítulo almeja-se uma revisão narrativa a partir da qual se propõe apresentar alguns conceitos fundamentais sobre o lazer, a cidade e, o

movimento Cidade Educadora, buscando possíveis pontos de convergência e de divergência.

Tais pontos serão apresentados em três momentos que se complementarão; no primeiro momento buscar-se-á compreender como o lazer se insere na cotidianidade da urbanidade, na sequência será discutido a centralidade e os modos de viver na cidade, e no terceiro momento será analisada a educação, propriamente dita, sob a percepção urbana na relação com o movimento Cidades Educadoras.

3.1.1 O Lazer

A vida humana acontece, na maioria dos casos, nas cidades que se desenvolvem a partir de elementos históricos, sociais e políticos, nesse sentido Rojek (2000, p. 15) pontua que

Toda sociedade deve conceber princípios para organizar o tempo e o espaço. Sem isso, a atividade produtiva necessária à sobrevivência econômica e social não pode ser realizada. No entanto, nenhuma sociedade pode existir apenas na produção.

Como um fato da cultura a cidade se constitui em inúmeras dimensões e, como afirma Rojek (2012, p. 356):

Há algo em nossa cultura - e em outras culturas - que se chama 'lazer'. Tanto histórica quanto sociologicamente falando, expectativas, desejos, vontades e hábitos de conduta discerníveis aderem a essa categoria cultural e é legítimo tomá-los como objeto de investigação.

Tapps e Wells (2018, p. 14), por sua vez, afirmam que o campo de estudo da recreação e do lazer é “poderoso porque suas atividades e a constante busca por eles acontecem em todos os lugares, eles tocam a vida de todos os seres humanos e acontecem 24 horas por dia, todos os dias”.

Nesta mesma esteira, Rojek, Shaw e Veal (2006), apontam que os estudos de lazer amadureceram e prosperaram nos últimos 20 anos. Segundo os autores

as transformações ocorridas no cenário social implicaram novos modos de ver e estudar o lazer.

Na obra *Handbok of Leisure Studies* (2006), os autores identificaram cinco (05) categorias que teriam contribuído para essa guinada nos estudos do lazer nas últimas décadas. São elas: “a globalização, a interdisciplinaridade, as relações de poder, de processo e de contexto.” (ROJEK; SHAW; VEAL, 2006, p. 2-3).

No que se refere à globalização, segundo os autores, o trabalho desempenha função central e nesse tipo de sociedade na qual o individualismo suprime pluralismo e a crise ambiental se maximiza implicando na forma como se experiencia as formas de vivenciar o lazer.

Os autores ainda argumentam que, após a Segunda Guerra, o lazer se pulverizou e muitas áreas o tornaram foco de pesquisas implicando no seu caráter interdisciplinar que suscitou novos métodos e modos de observar o fenômeno do lazer.

No que concerne às relações de poder, afirmam Rojek, Shaw e Veal (2006, p. 8) que o “lazer se encontra sempre dentro de uma lógica de relação de poder” uma vez que as instituições, de certa forma, organizam a vida social dos indivíduos. Embora o lazer seja uma prática desejada por muitos, os referidos autores destacam que as pessoas “agem em condições na qual a autonomia pessoal é fundamentada e formatada por fatores sociais, culturais e econômicos”. (op. cit. p. 8). Da mesma forma que o contexto implica relações mais complexas, haja vista que “a escolha do lazer pessoal alicerça-se num índice de opções estruturalmente condicionadas” (op. cit. p. 13).

O lazer compreendido na complexidade das cidades contemporâneas é, como argumentam Bramham e Spink (2016, p. 15) “diverso, segmentado e flexível como os contextos econômico, social e político no qual ele existe”. Ou seja, numa sociedade globalizada e interconectada, o lazer é sempre ressignificado, mas, não deixa de ser importante.

Nessa perspectiva, Marcellino (2008, p. 12) afirma que, ao se pensar em recreação e o lazer, dever-se-ia levar em consideração “a cultura vivenciada no tempo disponível; o lazer gerado historicamente e dele podendo emergir; um tempo que pode ser privilegiado para vivência de valores transformadores e portador de duplo aspecto educativo” (op. cit. p. 12).

Marcellino (2008, p. 24) ainda reforça e defende o caráter duplamente educativo do lazer na sociedade ao destacar que o lazer:

é um veículo privilegiado de educação e, que para as práticas de lazer são necessários o aprendizado, o estímulo, a iniciação, que possibilitem a passagem de níveis menos elaborados, para níveis mais elaborados, complexos com o enriquecimento do espírito crítico, na prática ou na observação. Verifica-se, assim, um duplo processo educativo – o lazer como veículo e como objeto de educação.

Faz-se necessário, ao considerar o caráter inerentemente educativo do lazer, ponderar sobre as “suas potencialidades para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos” como argumenta Marcellino (2001, p. 60), de modo que a experiência das práticas de lazer pode contribuir para com o prazer, o bem-estar, ao mesmo tempo que para com as relações de solidariedade e(m) coletividade.

No que se refere ao lazer, enquanto objeto de educação, dever-se-ia considerar que o lazer enquanto um fenômeno social e urbano carece de um ensinamento seja nos âmbitos institucionalizados como a família e a escola, seja nos ambientes de educação não formal como as ruas, os parques, o caminhar ou, o experimentar a cidade como um todo.

Destaca-se que a utilização da palavra lazer, como aponta Marcellino (2002, p.19), “faz parte de conversas informais; ocupa títulos de revistas e seções de jornais; dá nome a clubes e lojas de artigos especializados; enfim está presente no cotidiano das pessoas em geral”.

Vale, no entanto, evidenciar que o sentido dessa circulação, oral e, ou escrita do lazer é mais complexa e multifacetada do que parece; é uma questão discursiva.

Orlandi (1987), ao tratar dos sentidos do texto, seja este verbal ou não verbal, categoriza que:

O sentido do texto não está em nenhum dos interlocutores especificamente, está no espaço discursivo dos interlocutores; também não está em um ou outro segmento isolado em que se pode dividir o texto, mas sim na unidade a partir da qual eles se organizam (ORLANDI, 1987, p. 180).

Certeau (2012, p. 41) asserta que “a linguagem do imaginário multiplica-se. Ela circula por todas as nossas cidades. Fala à multidão e ela a fala. É o nosso, o ar artificial que respiramos, o elemento urbano no qual temos que pensar”, principalmente porque como postula Certeau (2012):

[...]Instalada nos lazeres onde representa como um todo a compensação do trabalho, a cultura de consumo desenvolve nos espectadores a passividade da qual ela já é o efeito. Ela representa o setor onde se acelera, mais do que em qualquer lugar da nação, o movimento que reduz o número dos atuantes e multiplica o número dos passivos (CERTEAU, 2012, p. 201-202).

A necessidade de se pensar os sentidos do lazer na sociedade do espetáculo¹³ se faz importante, uma vez que quanto mais se fala sobre ele, menos se pratica. Ademais, como pontua Certeau (2012, p. 202), “parece que quanto mais aumenta o tempo concedido ao lazer (e é um progresso), menos o lazer é escolhido”.

Nenhuma escolha pode ser compreendida sem um determinado contexto, Marcellino (2002, p. 14) considera que “não é possível entender o lazer isoladamente, sem relação com outras esferas da vida social”. Para o autor, o lazer funciona numa relação dinâmica e “não entender esse processo pode levar a equívocos” (MARCELLINO, 2002, p. 14).

A importância do lazer se faz presente pelas ruas da cidade ao ser possível encontrar equipamentos urbanos que o potencializam como praças, parques, cafeterias, lanchonetes, bares, lojas de conveniências, galerias, shoppings centers, feiras, todos esses lugares que, de algum modo, implicam no reconhecimento de sua relevância e pluralidade.

¹³ Para maiores informações sobre esta questão, recomenda-se a consulta do texto: COELHO, C. N. P. *Guy Debord e a Crítica da Sociedade do Espetáculo*. In: CIOCCARI, D; SILVA, G.; ROVIDA, M. (Org.). *A Sociedade do Espetáculo: Debord, 50 anos depois*. Curitiba: Appris, 2018, v. 1, p. 33-43. Segundo Coelho (2018, p. 33) na Sociedade do Espetáculo vemos “o mundo por imagens que são elas mesmas produtos de consumo, ou que existem para nos induzir ao consumo. Perdemos a capacidade de representarmos a realidade de acordo com a nossa subjetividade, com base naquilo que nós mesmos vivenciamos. Nossas experiências reproduzem imagens que são anteriores ao que estamos vivenciando. Mesmo quando produzimos imagens, elas seguem um padrão, de beleza, por exemplo, que não é definido por nós, mas pelas grandes corporações, com o objetivo de venda de mercadorias”.

As ruas da cidade também podem ser entendidas como um espaço para as práticas e vivências de lazer. Embora os estudos que se debrucem sobre a rua nessa perspectiva sejam escassos e limitados é possível encontrar algumas aproximações.

Nesse sentido, os pesquisadores Aitchison, Mcleod e Shaw (2014, p. 5) argumentam que “as ruas deixaram de ser vistas como um lugar de residência ou de negócios para serem compreendidas como um lugar de lazer, consumo, formação de identidade, moda, espetáculo e performance”.

Marcellino (2008, p. 15), por sua vez, afirma que “o espaço para o lazer é o espaço urbano” e, como postula Orlandi (2012, p. 203) o espaço “é concebido como o enquadramento de todos os fenômenos” nesse sentido:

Quem vive na cidade, sabe que uma rua é uma rua, sabe que na rua há carros, por exemplo, espaço que é diferente se estivermos no meio da floresta amazônica. Esse espaço específico, que é um espaço de interpretação, tem uma memória, que, no caso, é uma memória urbana. A cidade é um espaço significativo, investido de sentidos e de sujeitos, produzidos em uma memória (ORLANDI, 2017, p. 205).

A partir do enunciado, admite-se que o espaço urbano tem memória que se presentifica na ação do lazer na rua. Poder-se-ia afirmar também que, de modo geral, todas as pessoas que vivem na sociedade contemporânea, também, já ouviram e sabem o que significa o termo lazer, sem, no entanto, refletir e ponderar sobre o seu uso e suas práticas. Diante desse fato, De Marco (2015, p. 41) afirma que o “homem tem que avançar em relação aos valores sociais vigentes; ele necessita transcender e para isso depende da introspecção e da reflexão”.

Os espaços urbanos disponibilizam frequentemente equipamentos de lazer para a população em geral e as ruas são lugares que se destacam nessa perspectiva. Ao trazer à memória minha própria vivência, neste momento da reflexão, menciono como exemplo a Rua XV de Novembro na cidade de Curitiba, Paraná, onde acontecem dezenas de atividades de recreação e lazer durante os fins de semana, desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Esportes, Lazer e Juventude (SMELJ), assim como em outras tantas ruas espalhadas pela capital paranaense.

Na cidade de Curitiba o Programa Linhas do Conhecimento (CURITIBA, 2018) contribui significativamente para o desenvolvimento da tomada de consciência dos estudantes da rede municipal de ensino, uma vez que propicia aos seus partícipes a oportunidade de conhecer e explorar a cidade articulando as potencialidades da educação permanente no sentido enunciado por Freire (2001).

O lazer quando vivenciado nas ruas pode contribuir significativamente para uma melhor qualidade da urbanidade de modo geral. Quanto mais pessoas nas ruas, mais diversificada, mais segura e, mais educada fica a cidade.

A prática de lazer pode acontecer em todos os lugares; nas cidades existem diversos equipamentos específicos para o lazer, no entanto, as ruas também poderiam ser consideradas como mais um importante equipamento em si, se houver interesse dos governantes das cidades em potencializar o convívio plural e uma cidade mais potencializada em sua esfera educativa.

3.1.2 A Cidade

A cidade é o epicentro da vida humana contemporânea. É na cidade que se estabelecem todas as relações, as interações e as vivências da cultura urbana. Na cidade, também, se vivenciam as experiências da cultura corporal do movimento e nessa relação dialógica entre indivíduo e cidade estabelece-se, continuamente, no cotidiano. Nosso corpo apre(e)nde movimentos na relação dialógica com a cidade.

Nesse sentido, Orlandi (2004, p. 11) afirma que no território do urbano “o corpo dos sujeitos e o corpo da cidade formam um, estando o corpo do sujeito atado ao corpo da cidade” de tal modo que, continua a acadêmica, “o destino de um não se separa do outro” sendo que “o corpo social e o corpo urbano formam um só” (ORLANDI, 2004, p. 11).

Se Certeau (2014) via/percebia Manhattan do 110º andar do *World Trade Center*, asserta-se que, das ruas pode-se, ver Curitiba. Vê-se o corpo urbano na cidade. “Se de cima, o corpo não está mais enlaçado pelas ruas que o fazem girar segundo uma lei anônima” (CERTEAU, 2014, p. 158), quando corpo e cidade são capturados de baixo, é isso mesmo que se espera encontrar, cidade e corpo atados, formando um, significando e sendo significados ao mesmo tempo. O tempo todo.

Quando partiu em busca da sua Curitiba perdida, o ‘vampiro’, Dalton Trevisan (1997, p. 09), idilicamente, afirmava que:

Não viajo todas as Curitiba, a de Emiliano, onde o pinheiro é uma taça de luz; de Alberto de Oliveira do céu azulíssimo; a de Romário Martins em que o índio caraíba puro de bate matraca, barquilhas duas por um tostão; essa Curitiba merdosa, não é a que viajo. Eu sou da outra, do relógio na Praça Osório que marca implacável seis horas em ponto; dos sinos da Igreja dos Polacos, lá vem o crepúsculo nas asas de um morcego; do bebedouro na pracinha da Ordem, onde os cavalos de sonho dos piás vão beber água. [...] Curitiba sem pinheiro ou céu azul, pelo que vosmecê é – província, cárcere, lar – esta Curitiba, e não a outra para inglês ver, com amor eu viajo, viajo, viajo.

Se no século XX, Trevisan, o cronista e poeta curitibano, estava em busca de uma Curitiba menos “para inglês ver” (TREVISAN, 1997), no século XXI o documentário *Gastronomia Urbana* (2014)¹⁴ materializou sob a linguagem do audiovisual uma Curitiba plural e mais realista do que aquela imaginada do alto, uma visão menos panorâmica. O documentário metaforiza – a partir do imaginário – a cidade a partir da lógica da arte de comer, como uma das inúmeras práticas do cotidiano, que nas palavras de Certeau (2013, p. 31) “é aquilo que nos é dado cada dia, nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma pressão do presente”.

A linguagem do imaginário, segundo tal concepção, indica que a cidade quando vista do alto da torre (CERTEAU, 2014) e, ou pelos organizadores (ORLANDI, 2017), idealizam uma ideia ou produzem uma cidade idealizada, quando, na verdade, a cidade é muito mais do que aparenta ser e/ou querem que ela seja.

Uma cidade para ser educadora e educanda precisa ser pensada, não apenas lá do alto, mas precisa ser pensada e discutida com todos aqueles que a constituem no seu dia a dia. Uma cidade justa e democrática e não apenas para a prática do consumo.

Segundo Orlandi (2017):

¹⁴ Para maiores informações, consultar a obra documental: *GASTRONOMIA urbana*. Ricardo E. Machado. Curitiba: Cinema Sensível & Arte em Cena filmes. 2014. filme (90 min), sonoro, legenda, color., 16mm.

A cidade se materializa em um espaço que é um espaço significativo: nela, sujeitos, práticas sociais, relações entre o indivíduo e sociedade têm uma forma material, resultante da simbolização da relação do espaço, citadino com os sujeitos que nela existem, transitam, habitam, politicamente significados (ORLANDI, 2017, p. 200).

Nesta esteira deste raciocínio, conjectura-se tomar a cidade como um texto urbano de linguagem plural que exige uma leitura e um olhar mais aprofundado. De modo que aprender a ler a cidade se faz relevante com vistas a maximizar a experiência urbana no seu sentido mais completo e significativo, incluindo aqui os seus aspectos educativos.

Ainda referindo-se à linguagem, Landry (2008, p. 250), afirma que “a linguagem e seus conceitos subjacentes formam e modelam nossa compreensão do mundo, ela circunscreve o limite do qual as estratégias urbanas podem ser pensadas e, ao mesmo tempo guiar nossa ação”. De modo que apreender a cidade na sua dimensão comunicativa significa conseguir lê-la e interpretá-la como uma espécie de texto, um texto que significa e é significado ao mesmo tempo.

A cidade, para Rossi (2001, p. 46) é uma coisa que “permanece através das suas transformações e, as funções simples ou múltiplas, que ela desempenha progressivamente, são momentos na realidade da sua estrutura”, segundo essa perspectiva a cidade embora seja um resíduo da história ela também apresenta um caráter dinâmico que se contextualiza constantemente.

Nesse sentido, Rossi (2001, p. 66), sugere que:

A cidade na sua vastidão e na sua beleza, é uma criação nascida de numerosos e diversos momentos de formação; a unidade desses momentos é a unidade urbana em seu conjunto, a possibilidade de ler a cidade com a continuidade reside em seu preeminente caráter formal e espacial.

Quando se pensa em espaço e lugar destaca-se o geógrafo brasileiro Milton Santos (1959, p. 07), o qual afirma que “é muito antigo o problema de definir corretamente o que seja uma cidade”, no entanto para o autor “as cidades são grandes porque há especulação e vice-versa; há especulação porque há vazios; porque há vazios as cidades são grandes” (SANTOS, 1993, p. 96).

Por outro lado, para Rolnik (2004, p. 11) a cidade pode ser definida como “antes de mais nada, um imã” e dentre outras razões, apresentadas pela autora, destacar-se-ia o seu poder de atratividade. Segundo a definição da autora, a cidade poderia ser definida como uma escrita, pelo fato do fenômeno urbano e da escrita terem relativamente surgido concomitantemente na mesma época; como um fato político pelo seu caráter coletivo e social; e, finalmente pela sua característica mercantil, haja vista o predomínio do capital nos grandes centros urbanos contemporâneos (ROLNIK, 2004).

Jacobs (2000, p. 20), entretanto, afirma que “as cidades são locais fantasticamente dinâmicos” e nesse sentido toma-se o bairro, um dos elementos constituintes da configuração da cidade, que, como aponta Mayol (2013, p. 39), “necessita de uma progressiva aprendizagem, que vai progredindo mediante a repetição do engajamento do corpo do usuário no espaço público até exercer aí uma apropriação”.

Desse modo, para que o indivíduo possa se apropriar do espaço, da cidade na qual se vive, ele precisa experienciar, vivenciar e andar pelas ruas e pelo entorno de onde vive. Ademais, as ruas são, um dos tantos outros, elementos que dão vida às cidades (JACOBS, 2000). As ruas ensinam e nas ruas os corpos também aprendem.

Mayol (2013, p. 41) amplia tal perspectiva ao declarar que “sair de casa, andar pela rua, é efetuar de um ato cultural, não arbitrário” de modo que “inscreve o habitante em uma rede de sinais sociais que lhes são preexistentes (os vizinhos, a configuração dos lugares, etc.)”.

A cidade, assere Mayol (2013, p. 42), é “no sentido forte, ‘poetizada’ pelo sujeito: este a refabricou para o seu uso próprio desmontando as correntes do aparelho urbano” e como segue o autor, o sujeito “impõe à ordem externa da cidade a sua lei de consumo de espaço” (MAYOL, 2013, p. 43).

Ademais, o bairro é, por conseguinte, como define Mayol (2013, p. 43), no sentido forte do termo, um objeto de consumo do qual se apropria o usuário no modo da privatização do espaço público”. O poema *Curitiba*, publicado no livro *La vie em close* de Paulo Leminski (1994) pode ampliar essa ideia:

Conheço esta cidade

*como a palma da minha pica.
Sei onde o palácio
sei onde a fonte fica,
Só não sei da saudade
a fina flor que fabrica.
Ser, eu sei. Quem sabe,
esta cidade me significa.*

O título do poema pluraliza a cidade dando a entender que não existe uma Curitiba, mas Curitibas, no plural, uma cidade múltipla que atravessa o eu lírico que a refabricou na sua caminhada poética, no sentido de Mayol (2013). E que provoca o leitor a conhecer a cidade desconhecida, a vê-la com outros olhos, com novas passadas que o atravessem e façam sentido e signifiquem algo além do que se olha. Certeau (1995, p. 41), afirma que “uma experiência criadora, quer dizer, poética”.

Destaca-se que o poeta, mais do que poetizar, ele, de modo geral, recria o modo de ver o mundo, ele o vê como se fosse algo inédito, é um recriar o mundo a partir do momento presente, um olhar inaugural como apontam Oiwaka e Dely (2017, p. 98), para os quais “é comum que as pessoas acostumadas a olhar todos os dias os mesmos lugares em sua cidade, não enxerguem alguma coisa que um olhar inaugural poderá ver”.

Segundo Borja e Muxi (2003, p. 30), a cidade é “o produto cultural, ou melhor ainda, a realização *tout court* mais completa e significativa que recebemos da história, que construímos e destruimos cada dia” perspectiva essa que clarifica a dinamicidade da cidade como anteriormente aludida.

Uma das características fundamentais dos grandes centros urbanos é a diversidade. Acerca da questão da diversidade na cidade argumenta Morigi (2014, p. 31) que “a imagem da cidade é composta por um sem números de traços, linhas, cores, sinais gráficos, sons, sotaques, letras, roupas, números, cheiros, frases, massas, volumes, movimento etc.”.

Jacobs (2000, p. 102), considera que a “diversidade é natural às grandes cidades” e, no capítulo que busca desmistificar os bichos-papões da diversidade, dentre os quais ela indica “a mistura é feia; provoca congestionamento de trânsito e, estimula usos nocivos” (JACOBS, 2000, p. 154), a autora conclui o capítulo

afirmando que “as cidades têm a capacidade de oferecer algo a todos, mas, só porque e quando são criadas por todos” (Op. cit.).

Orlandi (2017, p. 199) destaca que “o modo como se dispõe o espaço é uma maneira de configurar sujeitos em suas relações, em suma, de significá-los”. Em outro momento Orlandi (2004, p. 83), a autora clarifica que “a cidade é um espaço significativo, investido de sentidos e de sujeitos, produzidos por uma memória” o que significa pontuar que a cidade é um espaço de sentidos com sujeitos vivendo dentro desse espaço que significa e é significado.

Bacila (2021, p. 1035), por sua vez, aponta que a organização e disposição dos espaços urbanos “molda a forma de dirigir dos munícipes; ademais, a participação dos habitantes na organização dos seus territórios também é demarcada histórica e culturalmente”.

Nesta perspectiva, o que se evidencia é a urgência e a necessidade de uma cidade que se construa coletivamente por meio de diálogo entre todos os habitantes já que a cidade é de todos e para todos.

Se na perspectiva de Rossi (2001, p. 31), “a função de uma cidade torna-se sua razão de ser, é sob essa forma que ela se revela” e os fatos urbanos têm uma vida, um destino próprio de modo que para Rossi (2001, p. 193) “as cidades são o texto dessa história”.

E a cidade de Curitiba, a cidade da Universidade Federal do Paraná de onde esta pesquisa tem sido desenvolvida, desde 2019, é signatária do movimento Cidade Educadora.

3.1.3 Cidades Educadoras

O ano de 1990 foi, como registrado por Kleiman (1995), o Ano Internacional da Alfabetização e, em comemoração a esse fato importante a Revista da USP lançou um número especial trazendo como temática a educação brasileira.

Dentre os textos da Revista destaca-se o de Azanha (1991, p. 65) o qual indica que “a crise atual da educação brasileira é demasiadamente visível para que possa ser negada até mesmo pelo leigo, pelo homem comum”.

Carlos Chiarelli, então Ministro da Educação do governo Collor em texto publicado no jornal Folha de São Paulo (11/09/90), afirmava que “alfabetizar é etapa inicial de um processo dinâmico que deve levar à universalização da educação básica”, ainda segundo o ministro “o homem só se faz homem na plenitude pela educação” (CHICARELLI *apud* KLEIMAN, 1995, p. 264-265).

Os problemas e as dificuldades enfrentadas pela educação brasileira na distante década de 90 do século XX, de algum modo, ainda permanecem presente no vigésimo segundo ano do atual século, muitas coisas melhoraram, como o analfabetismo não fora totalmente erradicado, mas, minorado significativamente, o acesso à escola se universalizou e a qualificação dos profissionais da educação tem sido promovido constantemente.

Em novembro daquele mesmo 1990 aconteceria, em Barcelona na Espanha, o Primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras, cuja carta de princípios que orientariam o movimento fora estabelecida e que passaria por revisões nos Congressos seguintes. Também viu surgir o movimento Cidades Educadoras por meio do documento intitulado Carta das Cidades Educadoras (AICE, 2019).

A Carta postula que:

A Cidade Educadora deve exercer e desenvolver esta função paralelamente às suas funções tradicionais (econômica, social, política de prestação de serviços), tendo em vista a formação, a promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. Deve ocupar-se prioritariamente com as crianças e jovens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida (AICE, 2019, p. 04).

Cardona (2005, p. 38) afirma que nas cidades se vivenciam “aprendizagens culturais, sociais, tecnológicas, acadêmicas e funcionais, elas são um grande ambiente e um grande sistema onde interagem diferentes instituições, espaços e processos educativos”.

Depreende-se a partir desse excerto que a educação se faz na vida, no cotidiano social assim como por meio das instituições de ensino e a educação deve se orientar para o exercício da cidadania. A ideia de Cidade Educadora amplia os

espaços e os tempos de aprendizagem do cidadão. Não exclui a educação escolarizada, mas, soma-se a esta.

Trilla (1997, p. 09), por sua vez, asserta que “quando alguém aprende na cidade e da cidade, aprende simultaneamente a cidade”. Para o autor “o meio urbano acolhe e mescla as denominadas educações do tipo formal, não formal e informal (TRILLA, 1997). A articulação entre esses três modelos educacionais poderia indicar o potencial educativo de uma determinada cidade.

Trilla (1997), por exemplo, pondera que se fosse possível mensurar,

O grau de educabilidade de uma cidade - o que implicaria na sua capacidade ou potencial educativo -, dever-se-ia tomar como indicadores não apenas a quantidade e a qualidade das escolas que existem, mas, também as demais instituições e meios que promovem formação e, sobretudo, deveriam analisar como esses agentes interagem e harmonizam-se (TRILLA, 1997, p. 10).

A cidade é também compreendida por Trilla (1997, p. 13) como “um agente informal de educação” uma vez que nela a vida humana e a vida cotidiana acontecem e se desenvolvem no sentido que é a dimensão política da vida e da aprendizagem que acontecem simultaneamente com, e entre os outros.

Ao tratar da cidade como um conteúdo educativo o autor assinala que o conhecimento informal que “gera o meio urbano também é conhecimento sobre o próprio meio” (TRILLA, 1997, p. 13). Ademias se locomover pela cidade, usar o transporte urbano, usar as vias e identificar a sinalização, se apropriar das praças públicas podem ser entendidas como aprendizagens que não requerem um professor ou um instrutor.

Bacila (2021) se propôs a investigar, numa pesquisa do tipo estado da arte entre os anos de 1990 e 2020 as publicações em língua portuguesa que tratassem da temática da Cidade Educadora, na sua busca a pesquisadora encontrou 11 obras que não apresentaram um conceito, uma ideia totalizante do que seria uma Cidade Educadora, apenas o consenso da articulação entre os tipos possíveis de educação chamadas de formal, não formal e informal das cidades (BACILA, 2021, p. 1046).

Donato *et al* (2022) construíram um estado do conhecimento das pesquisas acadêmicas sobre Cidade Educadora tentando encontrar alguns indícios que

estabelecessem aproximações com a escola. Embora o estudo tenha sido publicado no ano de 2022, a investigação concluiu que há uma baixa incidência de aproximação dos termos e que de modo geral, o movimento Cidade Educadora é compreendido como um currículo vivo e dinâmico.

Seria possível citar alguns exemplos da articulação entre o currículo da Cidade de Curitiba o movimento Cidade Educadora. Dentre os programas citados no site oficial da Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC) encontram-se o Farol do Saber e Inovação; o Laboratório Pedagógico de Inovação (LAPI); a Liga pela Equidade, Igualdade e Alfabetizações (LEIA+); o Programa Mão na Massa (Economia Doméstica para os estudantes da RME de Curitiba) e, o Programa Linhas do Conhecimento¹⁵.

No ano de 2017 foi implantado pela PMC o Programa Linhas do Conhecimento (Curitiba, 2018), segundo o qual objetiva

Oportunizar à comunidade escolar acesso a uma diversidade de espaços urbanos com ações formativas, dentro e fora do ambiente convencional escolar, ampliando seus conhecimentos e pertença da cidade; reforça o direito de aprender e evidencia a dinâmica da promoção do protagonismo dos sujeitos como mentores da sua própria vereda formativa (CURITIBA, 2018, p. 27).

Ao ampliar os espaços educativos para além dos muros da escola o movimento Cidade Educadora articulado ao Currículo da Prefeitura Municipal de Curitiba (Curitiba, 2020) potencializa o que Certeau (2012) considera como uma cidade vida e dinâmica.

3.2 EDUCAÇÃO, LAZER, RUA E CIDADE EDUCADORA

A elaboração deste capítulo se deu por meio de duas pesquisas do tipo estado da arte, alicerçada por teses e dissertações, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). E busca compreender o que as pesquisas publicadas nos últimos 20 anos apontam sobre a relação entre rua e lazer e

¹⁵ Programas listados e detalhados no site oficial da Prefeitura Municipal de Curitiba disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br>. Acessado em: 15 jul. 2022.

Cidades Educadoras num ambiente cada vez mais urbanizado e globalizado. E uma busca sistemática realizada em artigos científicos em 03 bases de dados eletrônicas.

3.2.1 Estado da Arte: Rua e Lazer

As cidades contemporâneas dispõem de muitos espaços públicos e privados para seus cidadãos desfrutarem no seu tempo livre disponível, as potencialidades da experiência de lazer.

Este subcapítulo buscou, por meio de um estado da arte, compreender o que apontavam as teses e as dissertações publicadas entre os anos de 2000 e 2020 depositadas na BDTD sobre a conjugação entre rua e lazer.

Em 18 de janeiro de 2021 fora acessado a plataforma digital da BDTD e realizada algumas buscas exploratórias iniciais com diversas combinações de termos, dentre os quais: lazer, rua e cidade com 154 resultados; rua, lazer e educação apresentou 126 pesquisas, rua lazer e urbano com 108; rua, lazer e cotidiano totalizou 63, dentre outras. Optou-se então pelos termos mais abrangentes: rua e lazer que listaram 342 teses e dissertações.

Selecionados os termos, 'rua' e 'lazer', passou-se então para a delimitação das datas das defesas que ficou recortada no período compreendido entre 2000 até 2020, uma vez que não havia a possibilidade de incluir os meses e somente foi possível selecionar os anos. Feita essa observação passou-se para a próxima fase.

Na própria página da BDTD foram lidos, pelo autor, todos os 342 títulos que a busca avançada trouxe com o intuito de selecionar os títulos que contivessem os termos rua e lazer combinados ou de modos isolados. Das 342 teses e dissertações foram selecionadas 96 pesquisas, segundo esse critério.

Após ter os títulos lidos, todas as 96 teses e dissertações passaram para uma segunda fase: a leitura do resumo buscando encontrar aqueles que mais mostrassem aproximação com a temática investigada. No final dessa fase contabilizou-se 33 trabalhos recortados para a próxima fase.

Desses 33 trabalhos, 26 eram dissertações e 07 teses. No entanto, constatou-se que três dissertações estavam repetidas e, mais quatro dissertações

foram descartadas por não estarem disponíveis online, embora tenha sido buscado até mesmo fora da página da BDTD, totalizando, portanto, 27 pesquisas.

Essas 27 pesquisas passaram por uma nova fase de seleção na qual fora lida a introdução de todas elas para confirmar a aproximação do trabalho com a temática aqui investigada. Desta amostragem, passaram para a última fase sete trabalhos a serem lidos na íntegra.

Os sete trabalhos acadêmicos selecionados foram salvos numa pasta identificada como Dissertações Selecionadas (DS) e cada uma das pesquisas foi nomeada na ordem de **D01**, **D02**, **D03**, **D04**, **D05**, **D06** e **D07** para facilitar a leitura e identificação.

Se faz necessário destacar que das sete pesquisas selecionadas duas foram defendidas ano de 2019 (**D01** e **D02**) e, outras duas no ano de 2014 (**D04** e **D05**), os anos de 2015, 2013 e 2006 apresentaram uma dissertação (**D3**, **D06**, **D07**, respectivamente) cada.

Destacar-se-ia que as dissertações **D01**, **D03**, **D05** e **D06** foram desenvolvidas e defendidas em programas de pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo, de suas respectivas instituições, ao passo que a **D02** fora construída no programa da Geografia, a **D04** em Ciências Sociais e a **D07** pelo programa de Educação Física.

É interessante colocar em relevo que a Universidade de São Paulo apresentou o maior índice de representatividade com três pesquisas (**D05**, **D06** e **D07**), as demais foram da UNB (**D01**), UFGD (**D02**), UPM (**D03**) e PUC/RS (**D04**). Notou-se também que as dissertações **D01** e a **D04** foram elaboradas por pesquisadoras do sexo feminino e as demais **D02**, **D03**, **D05**, **D06** e **D07** por pesquisadores do sexo masculino.

Evidencia-se também que uma grande parte de títulos excluídos nas fases de seleção articulavam o termo lazer a práticas voltadas especificamente para eventos de corridas de ruas, ou quando isolado, o termo rua apareceu repetidamente articulado à meninos de rua, em situação de rua e o termo lazer, isolado, apareceu, como por exemplo, como prática em clubes recreativos.

Segue abaixo uma leitura detalhada de cada uma das sete dissertações selecionadas para análise e interpretação.

Descrição dos Estudos Encontrados

FIGURA 01. Eixo do lazer de Brasília.



FONTE: O autor, (2021).

A dissertação (**D01**) de Chini (2019) explora os usos recreativos, esportivos de lazer e cultura que ocorrem no Eixão, nome popular da via central do Eixo Residencial-Rodoviário de Brasília. Trata-se do eixo Norte-Sul do Plano Piloto que agrega as escalas urbanísticas, inscritas como patrimônio histórico.

A autora indica que a partir de 1991, o Eixão seria oficializado como lugar de recreação, com atividades semanais; assim, a imagem do lugar seria ressignificada, uma vez que inúmeras imprudências de trânsito o teriam associado à morte, sobretudo na década de 80 do século passado. (CHINI, 2019).

O uso como lazer, aponta Chini (2019), antes concentrado na parte Sul da cidade, foi tornando-se frequente e culminou na legislação distrital que regulamentou esse uso em toda extensão da via. Na **D01** as atividades de lazer são consideradas como expressão de cultura como defendido por Chini (2019).

A pesquisadora historiciza que políticas públicas de incentivo à prática de lazer parecem ter percorrido um longo caminho na história brasileira. Nos anos 50 ela cita o Campanhas Ruas de Recreio, no Rio de Janeiro, na década de 70 foi

desenvolvido o Programa Esporte para Todos de modo nacional, e nos anos 80 o lazer é outorgado como um direito a todos (CHINI, 2019, p. 81-82).

De acordo com a pesquisadora:

Os eventos de acesso gratuito nas ruas são oportunidade ímpar de acesso igualitário à cultura, às práticas esportivas, à educação e conscientização sobre assuntos relevantes para um público heterogêneo formado por homens, mulheres e crianças de diferentes idades, rendas e bairros (CHINI, 2019, p. 84).

Chini ainda defende que “as ruas de lazer podem atender prioritariamente quem não conseguiria deslocar em eventos realizados em museus, bibliotecas, teatros, estádios [...]”. iniciativas desse tipo, segundo ela, “tem uma função social relevante” (op. cit).

A pesquisadora evidencia que essas iniciativas são relevantes porque possibilitam e oportunizam o envolvimento da população “na organização de eventos, de fortalecer os vínculos comunitários e com o espaço, adequando-os às diferentes perspectivas de cultura e lazer que surgem na sociedade” (CHINI, 2019, p. 84).

Ao discutir sobre o uso e apropriação da rua a autora declara que “diuturnamente a rua é apropriada, seja no cotidiano, em protestos ou culturalmente”. As ruas são, segundo a pesquisadora, “vias conectoras de fluxos, referencial urbano, definidoras do próprio desenho da cidade e tem facilidade de acesso” (CHINI 2019, p. 85).

A apropriação da rua, de acordo com Chini (2019, p.86), “utiliza infraestrutura existente, demanda baixo custo de implementação, rapidez na mobilização, suporta participação maciça e aproveita equipamentos públicos já existentes”. Quando relacionados às práticas de lazer Chini (2019, p, 86) argumenta que “as ruas funcionam como complementos aos espaços públicos projetados, incorporando-se naturalmente ao cotidiano”.

A pesquisadora chama à atenção para o fato de haver alguns movimentos de mobilização civil para a apropriação dos espaços públicos. Na América Latina Chini (2019, p. 117-120) contabiliza sete (07) ruas de lazer que são projetos que estabelecem uma rede de conexão, aparecem na lista Colômbia, Peru, Chile,

Mexico e o Brasil cuja ruas de lazer contabilizam três, Salvador, São Paulo e Rio de Janeiro.

Chini (2019, p. 117-121) ainda pontua que “as ruas de lazer, podem também abrigar usos mais plurais”, que poderiam funcionar como uma espécie de “área de ‘respiro’, microcosmos inseridos entre prédios, asfalto e multidões que possibilitariam olhar sereno entre as atividades cotidianas, por vezes conturbadas, presentes nas grandes cidades”.

Em suas considerações Chini (2019, p.126) argumenta que as cidades “cada vez mais lidarão com novas demandas de espaço público, inserção de realidades virtuais e outras formas de mobilidades”. E certo é que “espaços públicos atendem as dinâmicas culturais e de lazer, característicos da época em que a sociedade se encontra e os reflexos também se darão nos espaços físicos”.

Para autora tais reflexos podem ser “para suprir a carência dos espaços, seja para aproveitar áreas nobres que o finais de semana ficam ociosa”. O desafio mundial, segue Chini (2019, p. 126), “é ter espaços públicos de qualidade distribuídos de maneira equânime e transformar, ainda que efemeramente, os espaços coletivos”.

A autora considera que a cidade seria uma espécie de

[...]Artefato moderno e compõe espaços além dos projetados, inspiradores de novas leituras, camadas diversas de temporalidade que se sobrepõem, quando analisadas – especialmente – sob o ponto de vista do pedestre que subverte a função circular, dando novo sentido a ela (CHINI, 2019, p. 165).

Finalmente, um ponto bastante significativo da **D01** é o fato dela defender que “resgatar a vivência do espaço pelo pedestre é particularmente especial” haja vista que, de acordo com o texto “além de ser outra forma de realização espacial é instigante por se dar em escala distinta daquela projetada para o objeto, sem negá-lo” (CHINI, 2019, p. 165).

FIGURA 02. Praça Municipal do Parque Alvorada.



FONTE: O autor, (2021).

A dissertação (**D02**), parte do pressuposto que as praças públicas desempenham importante papel na formação das cidades. Elas funcionam como locais de passagem, de contemplação as áreas verdes, de encontros ou ainda como espaço de lazer (MALLMANN, 2019).

A pesquisa de Mallmann (2019) teve como objetivo analisar a praça como um local de lazer, tentando identificar como ocorre a apropriação pelos seus usuários, bem como práticas e conflitos que possam fortalecer ou enfraquecer seus usos.

Quando se fala ou se analisa uma cidade, afirma Mallmann (2019, p.16) “não se entende apenas o local em que moramos/residimos e trabalhamos, mas também onde ocorrem os encontros, a sociabilidade, o acesso ao lazer, as áreas verdes, enfim o uso pleno da cidade”.

No que se refere ao lazer, Mallmann (2019, p.16) o entende como “um fenômeno social de grande importância as quais os indivíduos escolhem, tendo em vista determinadas disponibilidades e respeitando suas identidades”.

Os espaços públicos urbanos recebem um destaque nessa investigação (**D02**) e, como defende Mallmann (2019, p.16) eles “assumem relação direta com

algumas possibilidades de aproveitamento para o lazer, desempenhando papéis importantes de sociabilidade, contato com o meio ambiente, espaço político e dinâmicas do dia a dia”.

Para ilustrar tal perspectiva Mallmann (2019, p.16) aponta as praças, as ruas, as praias, as calçadas, os canteiros centrais dentre tantos outros”. Os espaços públicos, segundo o autor, têm uma dimensão social significativa haja vista que são “espaços de interação entre pessoas, de convivência, de sociabilidade, de suas potenciais atividades” (MALLMANN, 2019, p. 16).

“O movimento de urbanização”, como apresenta Mallmann (2019, p. 67) “caracterizou-se como elemento principal para o acontecimento do lazer” ao mesmo tempo que “o lazer insere uma questão dinâmica ao espaço urbano, a estrutura social e todas as conexões como espaço familiar, industrial, escolar, cívico, comercial e monumentos” (MALLMANN, 2019, p. 68).

Embora o lazer seja reconhecido como um direito social ainda, segundo Mallmann (2019, p.97) “o lazer como atitude, atividade desinteressada, o ócio contemplativo não está totalmente contemplado nas legislações vigentes, sendo o que é apresentado é o lazer como desporto”.

Conclui o Mallmann (2019, p. 99) que “as diversas práticas de lazer identificadas na praça demonstram a riqueza de significados que um local público pode revelar, assim como, as diferenças culturais dos sujeitos que as praticam, suas formas de apropriação”.

Na investigação acadêmica (D03) de Júnior (2015) são descritos e analisados alguns aspectos da dinâmica cultural urbana a partir das práticas do lazer, que visa reconstruir pela historiografia o vivido na mediação dos usos da rua com o edificado.

O autor apresenta como objetivo identificar os locais onde o vigor dessas práticas se dava com maior intensidade e recorrências, elegendo assim, um pedaço urbano (uma rua) emblemático a sua época e, desse modo descrever as práticas e peculiaridades que nela ocorriam (JÚNIOR, 2015).

FIGURA 03. Ruas de Eventos.



FONTE: O autor, (2021).

Cogita o Júnior (2015) que “se as apropriações do lazer são produtos do despertar de um estado de latência de um determinado ambiente tendo em vistas suas possibilidades, o volume de produção das demais setores não poderia passar incólume por esse processo”.

As ruas na percepção de Júnior (2015, p. 16) são compreendidas como “emblemáticas ao seu tempo, onde se cria a possibilidade de chegada de algo que não nos deixaria os mesmos por revelar o vivido e por expressar as transformações nos hábitos, costumes e tradições”.

Nesse sentido Ruas de Eventos, tematizada na investigação **D03**, são, segundo Júnior (2015, p. 17) “ruas que catalisaram práticas de lazer e que, simbolicamente, propagaram as marcas da cultura urbana em determinados períodos históricos, expressando à peculiaridade das formas de se viver na cidade”.

A argumentação do autor favorece, de acordo com Júnior:

A relação entre equipamentos de cultura do lazer com a rua, da mesma forma que propõe uma reflexão sobre as práticas de lazer com o objetivo de elucidar, pela diversificação e, desenvolvimento as transformações na dinâmica urbana pelo consumo deste viés da

cultura, que é o entretenimento. Assim sendo, interpretamos a cidade como uma mercadoria, onde o principal bem, se torna o lazer (JUNIOR, 2015, p. 19).

Júnior (2015, p. 107) declara que é de fato de cunho simbólico “o modo de correspondência destas experiências em que é possível se extrair do lazer, enquanto prática de sociabilidade, entre a rua e o espaço social público ou privado, que emergem vínculos entre as pessoas e os lugares”.

A característica intrínseca que se dá entre espacialidades, visualidades e comunicabilidades, como aponta Júnior (2015, p. 145) “favorece a interpretação do espaço de modo generalizado, de um fenômeno contemporâneo que é a apropriação do espaço público.”

Ainda, segundo Júnior, essa relação se mostra profícua e importante pois

Apreende-se a importância da rua para a busca interpretativa pelo desenvolvimento do entretenimento na cena urbana, que se fez dedutível ao visitante nacional e estrangeiro, ao apropriarem-se da comunicabilidade não verbal do território, tornaram-se uma zona de confraternização específica (JUNIOR, 2015, p. 145).

Outra informação bastante relevante destacada pelo pesquisador na sua dissertação (D03) evidencia que “convém não esquecer que a imagem da cidade alude a um modo de comportamento corporal no espaço urbano (JUNIOR, 2015, p. 146).

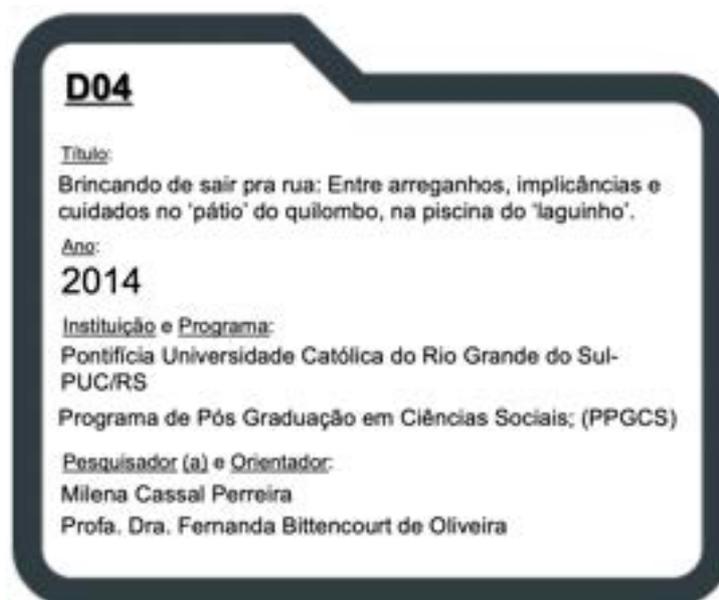
Júnior apresenta as suas considerações finais chamando à atenção para o fato de que:

Não foi a velocidade das informações ou a modernização da cultura que fez com que se construísse o novo e o diferente, pelo contrário, a apropriação feita pelo lazer se deu em áreas que se aproximava do pitoresco, rústicos, mas que gradativamente se elitizaram e, com isso selecionaram o público economicamente mais favorecido (JUNIOR, 2015, p. 160).

À guisa de conclusão, Júnior (2015, p. 160) afirma que “a cidade se desenvolveu pela força do trabalho e pensada no automóvel, mas institucionalizam-se as ideias e havia o desejo de se ‘viver’, aproveitar, a cidade, no amplo sentido de que o conceito pode oferecer”. E, argumenta que “a ênfase na rua tem por

finalidade aquilatar seus usos, entre o diverso e o semelhante, o uso do edificado e a cultura social, que não deixa de ter alguns paradoxos formais” (op. cit).

FIGURA 04. Brincando de sair pra Rua.



FONTE: O autor, (2021).

A pesquisa **D04**, de Milena Cassal Pereira (2014) versa sobre as relações de dois grupos de crianças e adolescentes que estão utilizando a rua como um espaço de lazer e sociabilidade em dois locais diferentes de Porto Alegre/RS.

Tal investigação se propõe a compreender a presença destes dois grupos na rua e as relações entre suas redes de contatos e afetos em locais tão distintos e com pouca presença de adultos (PEREIRA, 2014).

De acordo com a autora:

A rua para muitas crianças é um espaço de sociabilidade de extrema importância, onde criam redes de afetos, aprendem a cuidar de si e dos outros, divertem-se e vivem neste espaço experiências semelhantes às de uma criança ou adolescente que não está na mesma condição (PEREIRA, 2014, p. 13).

Pereira (2014, p. 13) afirma que presta atenção é “nas caminhadas das crianças pela cidade, na relação que tem com a rua, e suas interações com seus pares”. No contexto de sua pesquisa, Pereira (2014, p. 14) pontua que “as crianças

saem sozinhas de suas comunidades em ‘caminhadas’ pela cidade, bairros, e assim conhecem a cidade, apropriam-se delas ao utilizar o espaço público. Depois retornam a suas casas num ‘diálogo’ constante com o urbano”.

Se faz necessário destacar que, como esclarece Pereira (2014, p. 25), “de fato há muitos perigos na rua para crianças, adolescentes e adultos também contudo alguns trabalhos acadêmicos afirmam que neste espaço também há formação de redes de afeto e trocas”.

Pereira (2014, p. 27) vai mais além e argumenta que “as crianças, ao ‘usarem’ a rua como espaço de lazer, trabalho, moradia, alimentação e afeto etc., tornam o lugar o seu ‘pedaço’”. Para as crianças, segundo Pereira (2014, p. 27) “ter um ‘pedaço’ é também a possibilidade de exercitar além da sociabilidade, a cidadania, já que entram em contato com outro ambiente, com outras pessoas e precisam conhecer as regras de convivência”.

Regras como as que Pereira (2014, p. 27) lista, “compartilhar, ceder, negociar”, segundo a autora, estabelecem códigos durante os atos de brincadeiras. Para a pesquisadora:

A rua e a criança são termos cuja combinação é ambígua: em um momento a rua pode ser “acolhedora”, “lúdica”, e “um lugar de descobertas”. No entanto, ao virar a “esquina” podemos encontrar uma rua “violenta”, “perigosa” e “não educativa”. A criança pode ser vista como “inocente”, “abandonada” e necessitada de “proteção”, mas uma virada de página dos jornais nos coloca diante de um perfil de criança “perigosa”, “malandra” e que pode ser uma “ameaça” a sociedade. Nesta ambiguidade existe uma relação que se dá no cotidiano de praças e rua de comunidades (PEREIRA, 2014, p. 28-29).

O lazer, segundo Pereira (2014, p. 101) “está ligado à saúde, como um direito humano, como forma de proporcionar aos cidadãos as condições necessárias para manter-se saudável e com qualidade de vida”. A busca pelo lazer, aponta Pereira (2014, p. 128) “e a apropriação de espaços públicos da cidade fazem parte da ‘caminhada’ desta gurizada”.

E para concluir a autora afirma que:

A construção de suas infâncias se dá com a participação de diversos atores e a rua se mostra um ator importante nesta

construção. Neste espaço desenvolvem ações pensadas entre pares e fortalecem identidades e vínculos construindo assim modos de saber e viver em sociedade e na cidade (PEREIRA, 2014, p. 128).

FIGURA 05. Quando a Rua vira Praia.



FONTE: O autor, (2021).

A dissertação (**D05**) parte da premissa que só existe a rua enquanto os processos diversos de socialização forem protagonistas, do contrário a rua torna-se única e somente uma via de transporte urbano, ou então um simples local de passagem como argumenta Saes (2014).

A rua é, segundo Saes (2014, p. 27), “o elo de ligação com o mundo”. Lugar de “contato com as pessoas que circulam e se movimentam em suas tarefas cotidianas de trabalho, lazer, afazeres domésticos, propiciando vida à cidade”. (SAES, 2014, p. 27).

De acordo com o autor, a rua,

É onde a logística da cidade se desenvolve, com o transporte de mercadorias, com a distribuição das utilidades como água, energia, gás, redes de telefonia e cabeamentos diversos, iluminação, sombra e abrigo e onde também se dão as brincadeiras e folguedos infantis, pelo menos em um passado não muito distante, e em

certas periferias da metrópole, ainda nos dias de hoje (SAES, 2014, p. 28).

A dissertação (D05) também defende que a rua “é o lugar de lembranças e memórias, a possibilidade de encontros e descobertas, a abertura ao outro, enfim o lugar por excelência dos encontros sociais e casuais e trocas comerciais”.

E, conforma argumenta Saes (2014, p. 28) “todo mundo usa as ruas, para olhar, passear, para simplesmente se deslocar, ou sentar e observar os passantes, simplesmente contemplar e ou mesmo trabalhar”.

É importante colocar em destaque a afirmação de Saes (2014, p. 28) o qual asserta que “a rua também é desta, a procissão, o carnaval e as manifestações e aí atentamos para os aspectos sociais, políticos, simbólicos e cerimoniais da rua e não pura e simplesmente a rua como passagem e acesso”.

Segundo o pesquisador

Não há dúvidas que os circuitos de lazer são imprescindíveis para a fruição da população, e que as mesas de rua se constituem em importantes instancias para a socialização das pessoas, claro, dentro de uma condição em que haja urbanidade e atendimento à legislação vigente no espaço público (SAES, 2014, p. 204).

FIGURA 06. A Rua Apropriada.



FONTE: O autor, (2021).

O trabalho de Pissardo (2013) versa sobre as transformações e usos urbanos na rua Augusta, em São Paulo, entre 1891 e 2012. Percebe-se que ao longo deste período a Rua Augusta, sobretudo na vertente que a comunica ao centro histórico da cidade.

Segundo o autor, a apropriação da rua por atividades de lazer é um aspecto privilegiado nesta dissertação (D06), sobretudo em função do estabelecimento recente de uma mancha de vida noturna juvenil na cidade, que desde a década de 1990, e sobretudo nos anos 2000, vem catalisando um ciclo bastante representativo de investimentos, atividades, dinâmicas e significados.

Ao dividir sua investigação em três (03) fases, Pissardo aponta que na primeira, que compreende os anos de 1891 e 1942 a rua,

Comportava diferentes classes social em toda a sua extensão, sofreu também uma forma de diferenciação espacial, através da concentração de classes sociais em espaços diferentes da rua, e simbólica, através da delimitação de espaços de sociabilidade exclusivos da elite e da classe operária (PISSARDO, 2013, p. 19).

Acerca do segundo momento (1943-1975), Pissardo (2013, p. 19) destaca que “é marcado pela inserção da rua Augusta nas lógicas de metropolização da cidade de São Paulo”. A rua, como historiciza Pissardo (2013, p. 10-20) “vira um espaço privilegiado de circulação de automóveis individuais, sofre um processo de grande verticalização residencial e comercial”. A rua Augusta ainda na segunda fase é “apropriada pelo comercio de luxo, voltado para os moradores dos bairros de elite da zona sudoeste, e pela primeira vez como uma zona de sociabilidade e cultura, assim como de diversão para jovens” (op. cit).

Na terceira e última fase (1976-2012), o autor indica que a rua passa por uma grande ressignificação. Segundo Pissardo, “recorrendo a formas de lazer e educação alinhadas com os valores e práticas europeus, investia-se na formação física, moral e intelectual de um homem capaz de adaptar-se a modernização sócio-espaciais da cidade” (PISSARDO, 2013, p. 61).

Para Pissardo, é importante levar em consideração que

A educação passava a ser vista como peça na dinâmica social, seja para garantir o fortalecimento dos grupos favorecidos, justificando

as hierarquias, seja para a inserção de novos grupos sociais em ascensão, estreitando laços com as elites dirigentes e servindo como uma ferramenta moderna de distinção (que passa a ultrapassar a origem familiar) (PISSARDO, 2013, p. 62).

Pissardo (2013, p. 195) ainda pontua que apesar dos esforços “de gentrificação que tendem a homogeneizar a região e restringir a maior parte das atividades de lazer e sociabilidade aos ‘seguros’ espaços privados, sobrevive na rua tipos diferentes de apropriação do espaço”.

O referido pesquisador entende apropriação como “as diferentes formas em que as pessoas interagem, estabelecem vínculos e transformam o espaço”, ainda de acordo com o autor, a apropriação “não é necessariamente física podendo também ser de ordem simbólica na qual o cidadão vai ressignificar o espaço a partir de suas impressões e da relação que estabelece com ele” (PISSARDO, 2013, p. 195).

A dissertação (D06) defende a ideia de que:

A rua, além de servir como um meio onde se estabelecem e fortalecem relações, é também o suporte em que o jovem vai se expressar artisticamente, transformando o espaço urbano através de graffiti, vídeos, exposições, pichações e outras intervenções artísticas” (PISSARDO, 2013, p. 195).

Destacar-se-ia que Pissardo (2013, p. 195) considera “quatro (04) dimensões em que se dá a apropriação da parte central da rua pelos seus transeuntes”. Dentre as quais estão elencadas a rua enquanto espaço de identidades e encontros (a); a rua enquanto espaço de manifestação coletiva (b); a rua enquanto suporte de intervenções artísticas (c) e, a rua enquanto signo representado (d).

Na primeira dimensão (a) Pissardo (2013, p. 196) destaca que “até a década de 1990 a maior parte das atividades e encontros se dava interior dos estabelecimentos, restando à rua as atividades ilegais de comércio”.

Nesse período argumenta Pissardo (2013, p. 196) que “a rua é, então, utilizada enquanto espaço de circulação de automóveis ou de trabalho, pautada em relações comerciais e funcionais estabelecidas entre cliente e fornecedor de

serviço”. Para o pesquisador uma mudança acontece por volta de 1995 uma vez que

O público de artistas e intelectuais que se fixa nos bares da região e traz para a rua uma dimensão diferente da existente até então; enquanto ponto de encontro e de sociabilidade, principalmente entre amigos e conhecidos durante o período noturno (PISSARDO, 2013, p. 61).

Diante dessa perspectiva, Pissardo, (2013, p. 196) aponta que “a intensificação de circulação de pedestres na rua possibilitou que ela se tornasse um espaço que favorece não somente encontros interpessoais entre conhecidos, mas também entre grupos diferentes”.

Na medida em que a rua ganha representação midiática e passa a ter uma circulação maior de pessoas, o que caracterizaria a segunda (b) perspectiva do autor, e nessa etapa, a rua, segundo Pissardo (2013, p. 197) “passa a ser um espaço de diálogo entre os grupos organizados e a sociedade através de manifestações coletivas”.

Segundo o autor “é interessante notar que essas manifestações podem ou não ter um caráter político e de reivindicação social, sendo muitas vezes simplesmente uma forma de mostrar sua identidade e se divertir coletivamente no espaço público” (PISSARDO, 2013, p. 197).

Na terceira dimensão (c), Pissardo (2013, p. 202) reforça a importância e a presença da arte nas ruas, uma vez que “ao tornar-se um meio de comunicação entre diferentes grupos sociais, a rua passa a ser um veículo no qual eles poderão se expressar artisticamente”.

Entende-se, na quarta dimensão (d) que “além da dimensão física, a rua é apropriada pelos frequentadores em uma dimensão simbólica, transformando-se em um signo que passa a ter novos significados ao longo do tempo”, como argumenta Pissardo (2013, p. 207).

O qual complementa que “é através dos significados que os intérpretes vão dar a esse signo, que a rua se liga de forma mais profunda e emocional com eles, conectando-se ou não com parte de suas identidades” (PISSARDO, 2013, p. 207).

Pissardo indica em suas considerações finais que

Um primeiro olhar permite identificar a influência de fenômenos marco-urbanos e transformações sócio-espaciais da rua. A rua terá um papel duplo nesses processos, ao mesmo tempo em que vai ser produto e consequência desses fenômenos, vai, na medida em que se materializam, transformá-los a partir desde suas próprias particularidades, apropriações e relações já estabelecidas. Nesse sentido, o processo de crescimento urbano associado a mudanças nas centralidades econômica, comercial e de lazer da cidade foram um dos processos que mais influenciaram nas transformações por que a rua passou (PISSARDO, 2013, p. 213).

Segundo o autor é interessante observar, porém, que na medida em que a rua reflete algumas estruturas sociais e especializa alguns padrões de comportamento humano ou cultural, irá transformá-los e desafiar algumas de suas lógicas. Um exemplo disso, cita o autor, “é a recente apropriação das calçadas da rua enquanto um espaço de lazer noturno em que os jovens vão socializar e se divertir desafiando a predominância em São Paulo do conceito das ruas enquanto espaços privilegiados de circulação” (PISSARDO, 2013, p. 219).

FIGURA 07. Futebol de Rua.



FONTE: O autor, (2021).

Tokuyochi (2006) propõe uma dissertação, (D07) cujo objetivo principal é observar e analisar as práticas cotidianas de futebol de rua, de um determinado bairro paulistano, que cria uma rede de sociabilidade e fortalece o espaço público.

De acordo com Tokuyochi (2006, p. 02), “a rua sempre foi o espaço do brincar e uma referência de sociabilidade par os moradores do bairro. Era também referência de identificação para grupos de jovens, geralmente ligados a times de futebol”.

Tokuyochi (2006, p. 28) destaca que o futebol de rua “é praticado no final da tarde e à noite durante os dias de semana” e tendo uma oficina de carros na mesma rua os conflitos com esses carros que invadem o espaço do futebol é uma constante.

Segundo o pesquisador a rua é conceituada como um

Espaço público exemplar, pois, em tese, todos têm acesso legal e irrestrito. E é ela que representa a experiência da diversidade uma das grandes características de uma cidade como São Paulo. O cotidiano urbano põe em contato diferentes pessoas e grupos no que diz respeito à origem cultural e social assim como também expõem contrastes de toda ordem: condições de moradia; trabalho; acesso a serviços públicos, possibilidades de consumo etc. (TOKUYOCHI, 2006, p. 44).

Tokuyochi (2006, p. 50) afirma que “por se tratar de uma prática regular no espaço da rua, o futebol provoca conflitos com outros usuários da rua, sejam moradores, sejam aqueles que trabalham ali”. Um conflito muito comum, cita Tokuyochi (2006, p. 50) “ocorre quando a bola cai em alguma casa da vizinhança”.

O autor coloca em destaque que “embora o futebol de rua tenha um papel predominante no lazer dos jovens, não é o único”. O autor pontua que os “jovens ficam ali circulando pela rua e estabelecimentos, onde mantêm contato com outros grupos, usuários também desses locais (TOKUYOCHI, 2006, p. 54).

E Tokuyochi (2006, p. 74) conclui que a ocupação da rua “provoca uma alteração na logica de seu uso. Nesse sentido ela não se prende à uma tipologia rígida. O espaço de circulação transforma-se em espaço de lazer”.

Para Tokuyochi (2006, p. 74) um “lugar seguro é aquele que é ocupado e apropriado. A rua apropriada por uma prática de lazer ressignifica e impõe um outra ordem: a lógica do ‘pedaço’. A proteção se dá pela rede de relações”.

3.2.2 Estado da Arte: Cidade Educadora

O movimento Cidade Educadora surgiu nos anos 90 do século passado na cidade espanhola de Barcelona e se espalhou pelas mais diversas cidades do mundo, inclusive, ao longo dos anos pelo Brasil, também.

Para tentar compreender o que apontam as pesquisas brasileiras sobre o tema, buscou-se na (BDTD) estudos que discutam acadêmica e cientificamente sobre este movimento.

Optou-se pela BDTD por ser ela uma das mais democráticas plataformas de divulgação da produção científica nacional. Na BDTD é possível encontrar quase todas as teses e dissertações produzidas no Brasil.

A busca na página foi realizada no dia 17 de janeiro de 2022 e o termo elencado para a realização da busca avançada foi Cidade Educadora, o período delimitado foi entre os anos de 2001 e 2021, portanto um período de 20 anos.

Como modo de apresentação dos resultados escolheu-se a opção ascendente, ou seja, na primeira das 235 páginas de resultados obtidos apareceu cronologicamente o trabalho datado de 2001 e assim por diante até alcançar o ano de 2021

A busca com o termo Cidade Educadora listou 235 páginas com resultados e, em cada uma delas continha 20 estudos por página totalizando 4.693 pesquisas publicadas nas duas primeiras décadas do século XXI.

Constatou-se que das 4.963 pesquisas encontradas na BDTD 3.568 são dissertações e 1.035 teses.

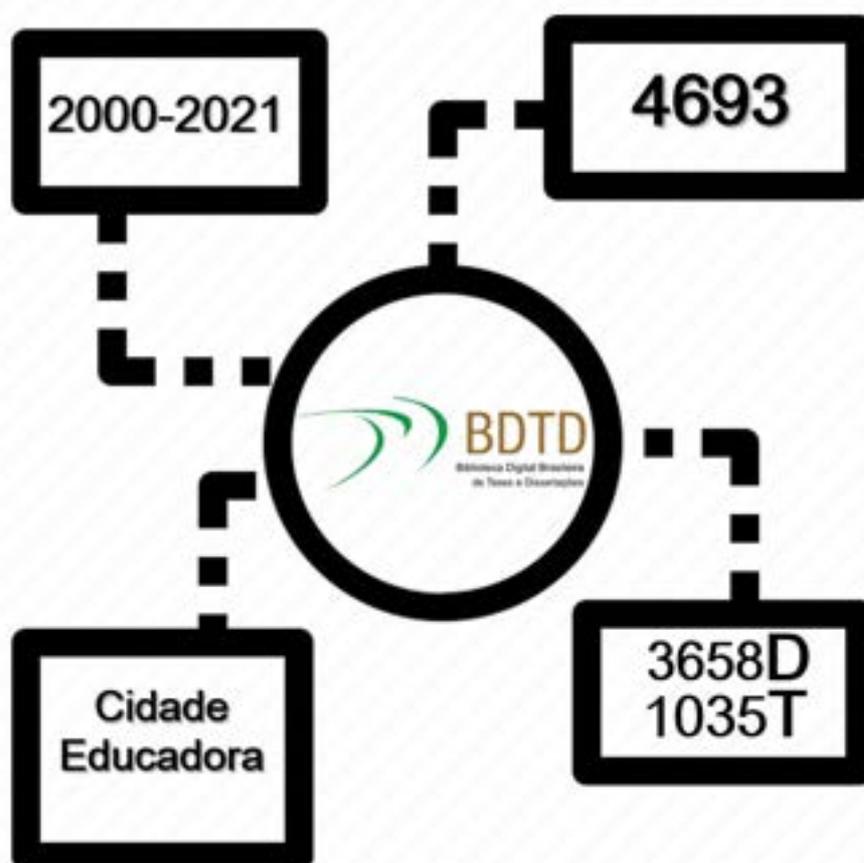
Se faz importante destacar que o objetivo dessa investigação é averiguar o que as dissertações e teses publicadas nos últimos 20 anos apresentam como sendo as contribuições e as implicações do movimento Cidade Educadora.

Diante dos 4.693 trabalhos encontrados passou-se para uma outra etapa importante, a saber a classificação e a exclusão das pesquisas que não contemplassem a temática investigada.

Haja vista o número expressivo de pesquisas publicadas encontradas foi feita a leitura de todos os títulos que apareceram no resultado da busca para fazer uma seleção e um recorte dos dados obtidos. E como primeiro critério para seleção dos trabalhos a ser analisados foi determinado que seriam selecionados apenas

aqueles com contivessem no título os termos Cidade Educadora. Esse processo e resultados iniciais estão ilustrados no organograma a seguir.

FIGURA 08. Sequência da seleção de estudos para o estado da arte (a).



FONTE: O autor, (2021).

A primeira pesquisa mostrada na página da BDTD com o termo Cidade Educadora foi uma dissertação de mestrado defendida e publicada no ano de 2006, além disso constatou-se que na primeira década do atual século (2001- 2011) foram cinco estudos de pesquisadoras brasileiras que contemplaram a temática.

Após a leitura de todos os 4.693 títulos trazidos pela busca foi criado duas pastas no computador pessoal do pesquisador para salvar, em uma delas, as dissertações e, na outra as teses encontradas de forma separadas.

Para a identificação dos trabalhos selecionados foram salvos na pasta, de acordo com a ordem de aparição e identificados com a sigla D para as dissertações

e T para as teses e um número crescente foi dado a cada uma delas, por exemplo D01, D02 e assim por diante.

Após conferir todas as 235 páginas de resultados e os 4.693 títulos chegou-se ao resultado de 14 pesquisas depositadas na BDTD ao longo dos últimos 20 anos por pesquisadores brasileiros, entretanto uma pesquisa não foi encontrada e por isso foi descartada e uma outra, apareceu de forma repetida.

Se na primeira década (2001-2021) a busca trouxe cinco estudos de pesquisadoras mulheres, ao longo do segundo decênio apareceram apenas sete outros estudos sobre o movimento Cidade Educadora totalizando 12 trabalhos encontrados.

Salvas as 12 pesquisas, passou-se para uma outra etapa importante do processo, a leitura do resumo de cada investigação selecionada para confirmação da aproximação com a temática aqui investigada.

A pesquisa cuja titulação contivesse o termo Cidade Educadora, mas, não discutisse o movimento de Cidade Educadora ou apresentasse aproximação direta com a temática foram excluídas. A exclusão se dá pela fuga do objetivo geral da investigação.

Das 12 pesquisas salvas e divididas entre dissertações (D) e teses (T), após a seleção dos títulos foi contabilizado 10 D e 05 T, das quais passaram para a fase da leitura dos resumos. O que implicou na eliminação de cinco dissertações e a permanência das duas teses.

As sete pesquisas científicas que permaneceram após a leitura do resumo tiveram o capítulo de introdução de cada trabalho para a obtenção do maior grau de precisão das implicações e contribuições do movimento Cidade Educadora apresentadas nos trabalhos investigados.

Cada uma das sete pesquisas, que passaram para a última etapa do processo de seleção e exclusão, foram lidas e analisadas na sua íntegra para compreender de que modo as pesquisas que discutam o movimento Cidade Educadora apresentam suas percepções científicas sobre o tema.

De modo ilustrativo o percurso processual até a linha de chegada da busca se encontra no organograma a seguir.

FIGURA 09. Sequência da seleção de estudos para o estado da arte (b).



FONTE: O autor, (2021).

Descrição dos Estudos Encontrados

Esta análise buscou apresentar os principais pontos discutidos pelos respectivos autores em suas dissertações (**D01**, **D02**, **D03**, **D04**, **D05**) e as teses (**T01** e **T02**) que foram selecionadas após a fase de seleção, a leitura do título, do resumo, da introdução e, finalmente passaram para a leitura do texto completo com foco específico nas considerações das pesquisas.

Lidos os textos completos foram excluídos os trabalhos **D05** e **T02** por não refletirem diretamente sobre a temática proposta apresentada na introdução e por deixar de apresentar nas considerações os pontos que possibilitassem uma aproximação concreta com a proposta desta pesquisa.

Foram analisados e lidos por completo 05 pesquisas publicadas na BDTD dos últimos 20 anos, sendo 04 dissertações nomeadas **D01**, **D02**, **D03**, **D04** acrescida de 01 tese intitulada **T01**.

Os trabalhos analisados foram publicados nos anos de 2006 (01), 2008 (01), 2011 (01) e 2014 (02) revelando um intervalo considerável de tempo entre as publicações e um número baixo de pesquisas que tratassem especificamente sobre o movimento Cidade Educadora de forma menos generalizados.

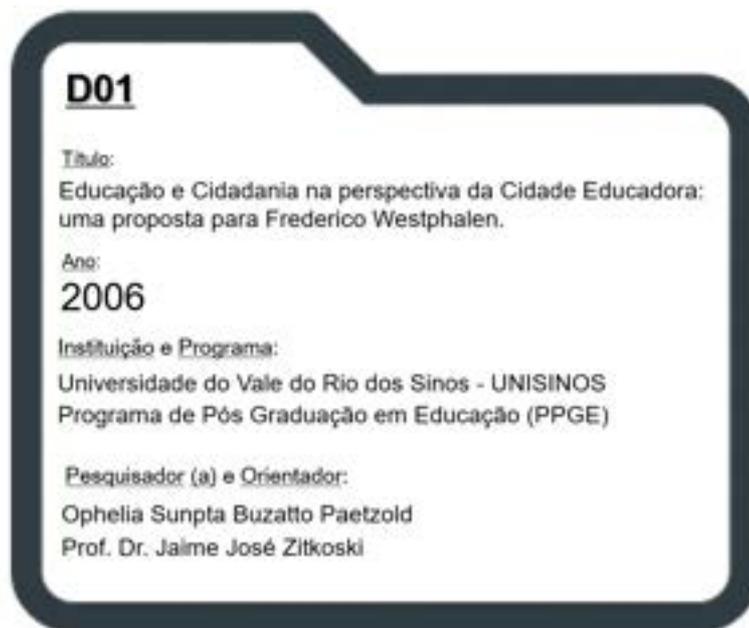
Outro dado geral que se revelou durante a leitura foi a presença maior de mulheres sendo cinco no total. As dissertações **D01**, **D02**, e **D03** foram realizadas por pesquisadoras do sexo feminino sendo que uma dissertação (D02) foi orientada por uma professora. A dissertação **D04** e a tese **T01** foram produzidas e orientadas por professores do sexo masculino.

A forte presença das mulheres na pesquisa reforça o avanço de sua participação nos processos de formação do conhecimento no país. No que se refere aos professores (as) orientadores (as) destacar-se-ia a incidência da presença do Professor Doutor Jaime José Zitkoski o qual aparece como orientador de três dos cinco trabalhos selecionados e, ele aparece em duas instituições distintas a saber, a **D01** foi desenvolvida pela UNISINOS, a **D03** e a **T01** pela UFRGS.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) aliás conta com dois trabalhos selecionados (**D03** e **T01**), outras duas investigações (**D01** e **D02**) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e uma dissertação (**D04**) elaborada na Escola Superior em Teologia (EST). Constatou-se que as pesquisas **D01**, **D02**, **D03** e a **T01** são integrantes do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) de suas respectivas instituições ao passo que a D04 fez parte do Programa de Pós-graduação em Teologia na Linha de Pesquisa em Educação.

A dissertação (**D01**) da pesquisadora Paetzold (2006) objetivou analisar e divulgar o movimento Cidade Educadora como uma nova dimensão da Educação e, refletir sobre as formas de construção da cidadania.

FIGURA 10. Educação e Cidadania.



FONTE: O autor, (2021).

Segundo a pesquisadora, assegurar a educação para todos é fazer justiça social e garantir o direito de todos e, de maneira geral fortalecer a democracia.

A educação, em sua perspectiva, não deveria acontecer somente no espaço formal escolarizado, ela resulta, segundo Paetzold (2006, p. 06) “das experiências vivenciadas em todos os espaços da cidade pela ação do conjunto das organizações governamentais ou não”.

Uma educação, articulada às propostas da Cidade Educadora, deve privilegiar a formação integral da criança, com vistas a sua formação democrática e de fato participativa. Nesse sentido Paetzold (2006, p. 28) destaca que “a infância é a prioridade absoluta para começar a projetar uma cidade como uma Cidade Educadora”.

Paetzold (2006, p. 82) afirma também que uma cidade, alicerçada pelo conceito de Cidade Educadora, pode “se transformar em um lugar de encontro para viver uma cidadania solidária e desenvolver o *ethos* comunitário”.

Complexa, plural e globalizada a cidade contemporânea enfrenta muitos desafios dentre os quais, a pesquisadora indica que a rua se “tornou uma ameaça constante, então o transporte escolar leva o aluno para a escola e, da escola para a casa” pontua Paetzold (2006, p. 92).

A educação precisa estar comprometida, segundo Paetzold (2006) “com a vida, com a participação de todos”, a educação é “agente da cidadania, uma prática constante”, compreender a importância de ressignificar o espaço público para todos é essencial, principalmente a partir da perspectiva da criança cuja defesa está explícita ao longo desta dissertação (D01).

Uma forma de introduzir o movimento Cidade Educadora segundo Paetzold (2006, p. 88) “pode e deve ser introduzida pelos educadores que acreditam que a educação tem um papel social muito importante”. No entanto, no parágrafo seguinte ela conclui que “a vontade política por si só não basta, pois todos os diferentes agentes sociais, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação têm compromisso com a educação”.

A autora aponta que um caminho possível seria “articular escola, comunidade e projetos sociais emancipatórios para mobilizar os diferentes setores sociais que possam interferir, de forma qualitativa, na realidade social”. Ademais, segundo a pesquisadora “a democracia e a cidadania são construídas e aprendidas na prática” (PAETZOLD, 2006, p. 82).

Três questões importantes são levantadas por Paetzold (2006, p. 94): “A cidade educa? Ensina seus tempos e seus espaços? Como?” a resposta oferecida pela autora implica numa inversão paradigmática de uma pedagogia da cidade para uma cidade como pedagogia. Nas palavras de Paetzold (2006, p. 94) “a cidade é uma grande escola” e todo seu território é composto não apenas de recursos educativos, mas de agentes educativos”.

A investigação (D01) de Paetzold (2006) chega as conclusões finais com um tom positivo quanto à educação articulada ao movimento Cidade Educadora. De acordo com Paetzold (2006, p. 120) “perceber e repensar a relação entre educação – cidadania – escola e cidade são ações adequadas a manter e construir valores e atitudes humanizadores”.

O seu trabalho (D01) “firma a convicção de ser possível trabalhar sob os princípios da Cidade Educadora, enquanto se mobiliza a comunidade para que o Município integre a Rede Mundial AICE (Associação Internacional de Cidade Educadora)” (PAETZOLD, 2006, p. 121).

Essa possibilidade se dá, como aponta Paetzold (2006, p. 121) por “oferecer espaços mais humanizados ao ser humano, especialmente pela força que repassa

no que tange à vivência de uma Democracia Participativa porque, com ela emergem Educação e Cidadania, de forma contundente”.

De acordo com a autora, a sua pesquisa

Deixa claro ser a Cidade Educadora uma garantia para que os cidadãos se sintam, realmente, parte integrante e ativa do seus Municípios e que construir ou resgatar valores sociais requer ações permanentes na certeza de concretizar o respeito a natureza e ao homem, à diversidade cultural e étnica, na expectativa de que nesses espaços se perceba a ‘dança’ da vida, irmanando pessoas/meio ambiente e trabalho (PAETZOLD, 2006, p. 123).

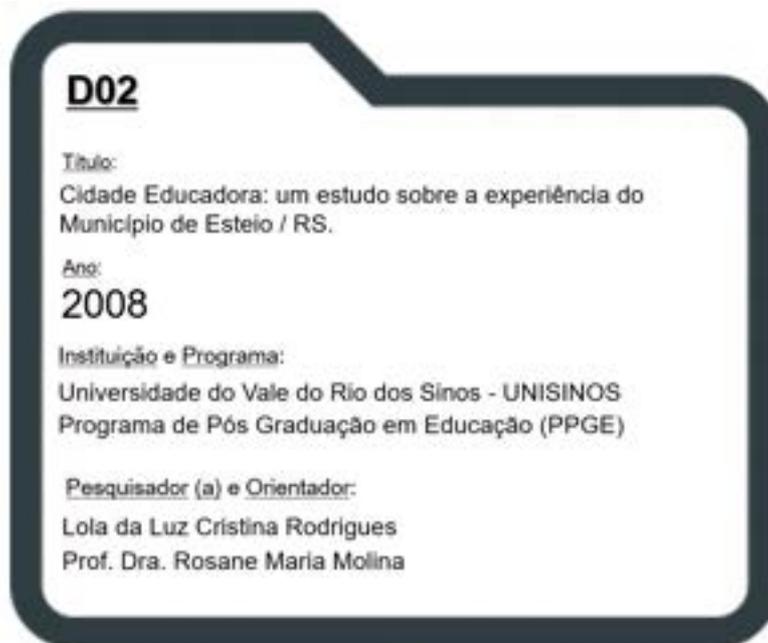
Finalmente, a pesquisadora destaca que é fundamental a participação e a inclusão da criança nesse processo humanizador da cidade. De acordo com Paetzold (2006, p. 123) é ideal que “seja a criança a dizer qual é a melhor cidade para viver. E como deve ser essa cidade”.

A intrínseca relação cidade/criança/educação também está presente e articulada, de modo geral, na dissertação (D02) da gaúcha e estudante da Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS) Lola Rodrigues (2008). Sobre essa relação, a autora pontua que:

A cidade pode ser explorada e usada como um recurso de aprendizagem para as crianças e adolescentes que estão na escola, assim como as temáticas discutidas em sala de aula podem ter como referência contextual os espaços disponíveis na cidade, seja como história, seja como acontecimento (RODRIGUES, 2008, p. 45).

A pesquisa (D02) apresenta como objetivos a serem alcançados, a compreensão dos processos educativos decorrentes do movimento Cidade Educadora da comunidade escolar do Município de Esteio, RS e busca compreender, também, os impactos que o Programa está produzindo na qualidade de vida dessa coletividade.

FIGURA 11. Cidade Educadora.



FONTE: O autor, (2021).

De forma resumida, Rodrigues (2008, p. 05) define a educação como sendo “o processo que ocorre por meio das experiências vivenciadas em todos os espaços da cidade e pela ação conjunta das organizações governamentais e não governamentais”.

Os impactos da globalização e do processo de urbanização acentuada fez com que a cidade se tornasse, conforme Rodrigues (2008, p. 38), “cada vez menos um bonito lugar onde as famílias podem passear juntas e usufruir das belezas naturais e urbanas que possui”.

Estudar a vida urbana, segundo Rodrigues (2008, p. 38) é também pensar na contribuição que a cidade tem dado aos processos civilizatórios dos cidadãos, e no quanto pode contribuir nos processos educativos dos mesmos”.

É relevante destacar o fato de que a pesquisadora acredita que “as cidades precisam se reinventar e a gestão pública precisa ter o cuidado de optar por um urbanismo de integração e não de exclusão” ou seja, “a gestão precisa ocupar-se por ações que tenham no horizonte a liberdade urbana” (RODRIGUES, 2008, p. 39).

O movimento Cidade Educadora, nas palavras de Rodrigues (2008, p. 40), “se apresenta como uma experiência promissora” embora planejar e implantar tal movimento seja complexo e desafiador. Nesse sentido Rodrigues define que:

A implantação do Projeto Cidade Educadora poderá ser efetiva a partir de muito envolvimento e inúmeras inter-relações entre as pessoas e as instituições comunitárias que fazem parte da cidade, no sentido de serem escutadas e suas agendas consideradas na gestão das demandas públicas identificadas. É a partir das interações que o ser humano incide na construção da sociedade (RODRIGES, 2008, p. 40-41).

O ser humano, este em constante movimento de aprendizagem, aprende em todos os momentos do seu dia. Nesse sentido Rodrigues (2008, p. 43) pontua que é de extrema importância na experiência individual e convivência coletiva que “a cidade seja um espaço de experiências e de aprendizagens positivas para constituir-se rico em condições favoráveis para o desenvolvimento de sua comunidade”.

Uma cidade que educa, afirma Rodrigues (2008, p. 43), é aquela cujos “governantes reconhecem a importância dos processos educativos para além dos processos escolarizantes” e complementa evidenciando que “quanto maior for a gama de recursos educativos oferecidos pela cidade, maior será a influência que ela exercerá no desenvolvimento da educação dos cidadãos” (RODRIGUES, 2008, p. 47).

A cidade definida por Rodrigues (2008, p. 52) “não é só um espaço social, e sim um conjunto de pessoas que vivem em comunidade oportunizando contatos e trocas”. É ainda, segundo a pesquisadora “um lugar de oportunidades, de iniciativas, incluindo também, a liberdade, a individualidade e a coletividade”.

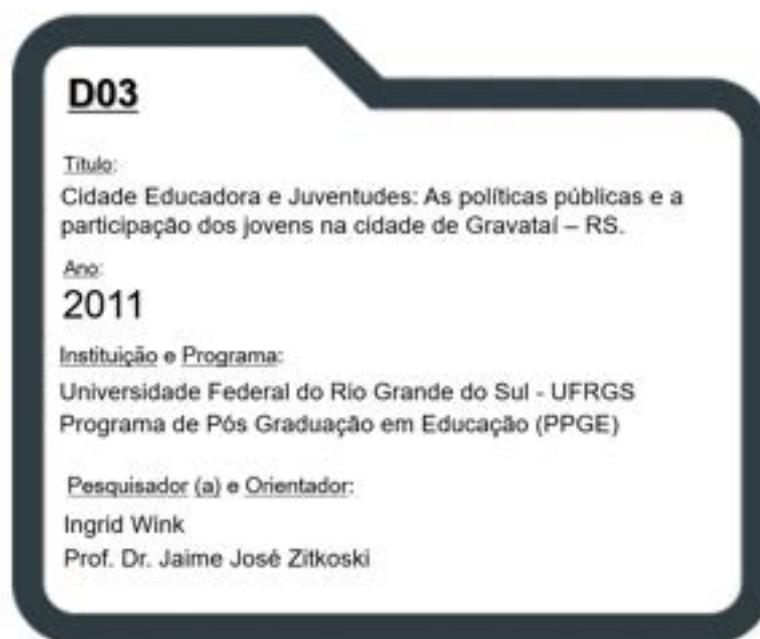
A autora conclui sua dissertação (**D02**) reafirmando que numa Cidade Educadora a educação formal (escolarizada) ou, informal são de extrema importância. Elas precisam segundo Rodrigues (2008, p. 85) atuar articuladamente, já que para que o ideal de Cidade Educadora se efetive “múltiplos processos de participação e promoção social devem ocorrer”.

Finalmente, a autora assera que após todo seu percurso investigativo (**D02**) fica claro que a:

Cidade Educadora é uma garantia para que os cidadãos se sintam, realmente parte integrante e ativa dos seu Município. Também que, construir ou resgatar valores sociais requer ações permanentes para concretizar o respeito à natureza e ao homem, à diversidade cultural e ética, na expectativa de que nesses espaços se perceba a importância da participação na sociedade irmanando pessoas/meio ambiente e trabalho (RODRIGUES, 2008, p. 88).

Por meio de um estudo de caso, a investigação (**D03**) de Wink (2011) teve como objetivo analisar, interpretar e problematizar as contradições existentes entre as possibilidades e a materialidade do exercício de uma cidadania emancipatória dos jovens, levando em consideração o referencial trabalhado no conceito de Cidade Educadora.

FIGURA 12. Cidade Educadora e Juventude.



FONTE: O autor, (2021).

Ao resgatar uma concepção de cidade no seu sentido mais concreto Wink (2011, p. 17) clarifica que a cidade “pré-existe à industrialização, porém, não se desvincula em nenhum momento histórico do modo de produção do seu tempo, e de sua cultura”.

A pesquisadora delimita que neste estudo (**D03**) “o termo cidade comporta não apenas uma delimitação de áreas físicas, mas principalmente o sentido urbano inserido nestas áreas e as relações que ocorrem nesse cenário” (WINK 2011, p. 18).

Na perspectiva de conectar a cidade ao conceito de Cidade Educadora, Wink (2011, p. 19) afirma que o Cidade Educadora se trata da “constituição educativa do ser coletivo no contexto da cidade baseada pela intencionalidade execução de políticas públicas da gestão municipal”.

Um ponto a ser destacado é o fato de a autora dá pistas do que significa ser uma cidade signatária da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), de acordo com Wink (2011, p. 71) cidade está “sobre a lógica de um comprometimento político educativo repleto de objetivos e perspectivas metodológicas”.

A Cidade Educadora é nesse sentido, como advoga Wink (2011, p. 89) “uma opção política, de organização social a partir da qual a democratização da participação, da informação e do envolvimento do sujeito na cidade e, não uma imposição cultural definida por um grupo específico”.

No entanto a pesquisadora aponta em suas considerações finais, de modo geral que, uma educação e participação que ultrapasse a linha do conformismo com o capitalismo exploratório e imediatista se faz necessário para a construção e uma cidadania e de uma democracia de fato.

Wink (2011, p. 177) enfatiza que “quanto menos democrático são os processos de um país, de uma cultura de um lugar, mais fácil de incidir uma ação violenta na exploração do trabalho e de riquezas naturais”.

A dissertação (**D03**) de Wink (2011, p. 181) coloca em evidência o fato de que todo projeto deve estar inserido dentro de uma lógica processual uma vez que, mesmo sendo “lentos, graduais e permanentes eles são necessários e importantes para a construção de uma outra lógica política”.

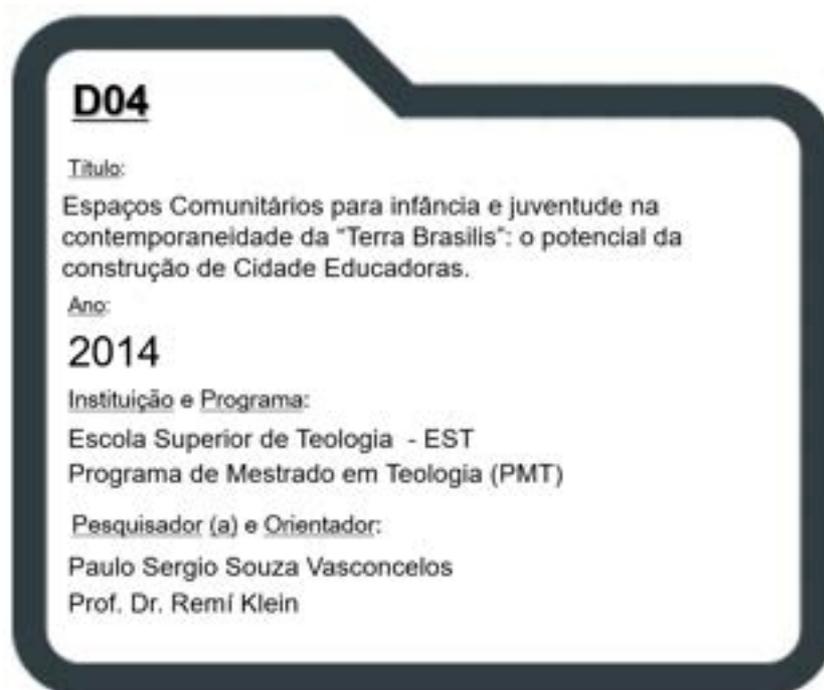
As políticas públicas, pontua Wink (2011, p. 181) numa perspectiva “orientada para inéditos processos democráticos são elos que podem ligar a participação e a consciência da população e dos jovens em especial.”

Se por um lado o Cidade Educadora é “um projeto potencializador político-educativo, pois trata de diversos setores e áreas da cidade” asserta Wink (2011, p. 181), por outro lado a pesquisadora determina que:

Não basta fomentar no espaço local a participação social partindo do pertencimento e das culturas, sem que estes espaços não estejam em sintonia de ligação com um movimento globalmente amplo (WINK, 2011, p. 183).

Vasconcelos (2014), por sua vez, propõe uma análise, em sua dissertação (D04), sobre aquilo que existe na dinâmica educativa dos espaços comunitários para a infância e juventude na contemporaneidade da “Terra Brasilis”, enquanto potencial de cidades educadoras.

FIGURA 13. Espaços comunitários para a infância e a juventude.



FONTE: O autor, (2021).

Segundo o pesquisador foram abordados temas relacionados com a cidade, a comunidade, a infância, a juventude, os espaços de formação e de lazer, a educação para o desenvolvimento humano, os territórios de convivência cidadã, a

intencionalidade educadora da urbe, o direito de usufruir e ocupar os espaços de uma municipalidade educadora (VASCONCELOS, 2014).

A complexidade das transformações que impactam de forma constante e diretamente no cotidiano dos cidadãos que habitam uma cidade cada vez mais cheia de pessoas que, segundo Vasconcelos (2014), se perdem nos valores e na ética em busca de sobrevivência nos grandes centros urbanos.

Uma cidade, segundo o pesquisador não pode ser considerado unicamente como um conjunto de pessoas habitando um espaço localizado em coordenadas geográficas. Na sua dissertação (D04) o autor defende que a cidade é “movimento, (inter)relação, diálogo, é local de construção de humanidade [...] “a cidade é um local de emancipação” (VASCONCELOS, 2014, p. 19-20).

Ao discutir sobre como seria uma cidade educadora, Vasconcelos (2014, p. 21) supõe que “todas as pessoas, espaços e tempos ensinam e aprendem aprendizagens significativas”, nessa perspectiva “a cidade é vista como espaço relevante de educação e cidadania”.

Nessa cidade ideal imaginada pelo autor na sua investigação (D04), a cidade teria reforçado “o papel da educação na construção da cidadania planetária e, ao mesmo tempo, a importância do poder local na transformação da sociedade” (VASCONCELOS, 2014, p. 21).

Destaca-se que, para Vasconcelos (op. cit.) “uma cidade é educadora quando ela se oferece generosamente a seus habitantes, se ela se deixa utilizar para seu crescimento e se os ensina a se fazerem sujeitos e cidadãos”.

O espaço educativo, para o autor, “é aquele onde acontecem práticas eivadas de intencionalidades com foco na construção histórica e coletiva da humanidade” (VASCONCELOS, 2014, p. 22).

É mister salientar, como aponta Vasconcelos (op. cit.) que “não há um espaço educativo, mas espaços educativos de formação, substanciados por ações intencionadas para a consecução dos objetivos educacionais”.

Outra definição bastante significativa apontada na dissertação (D04) é aquela que revela a concepção de educação segundo o autor, Vasconcelos (2014, p. 26) a conceitua como uma “ação intencional que busca instrumentalizar, isto é, capacitar o indivíduo para viver em sociedade”.

A cidade como conteúdo didático e pedagógico, segundo Vasconcelos (2014, p. 34) “possibilita a construção de caminhos para uma educação emancipadora”, e ainda, “reconhece a criança e o jovem como cidadãos e, portanto, necessitam ser ouvidos, principalmente nos espaços criados para eles, como a escola, a praça, o teatro, o parque, o clube, etc.”.

A base para que uma cidade se torne educadora, como aponta Vasconcelos (2014, p. 36), é que ela “proporcione aos seus cidadãos uma educabilidade potencializadora para o desenvolvimento humano”, e para tal, aponta o autor que:

É preciso tornar a intencionalidade educadora da cidade uma visão de gestão administrativa, a fim de se fazer preceitos, missionários da administração local uma busca diária para alavancar o desenvolvimento humano do seu povo” (VASCONCELOS, 2014, p. 36).

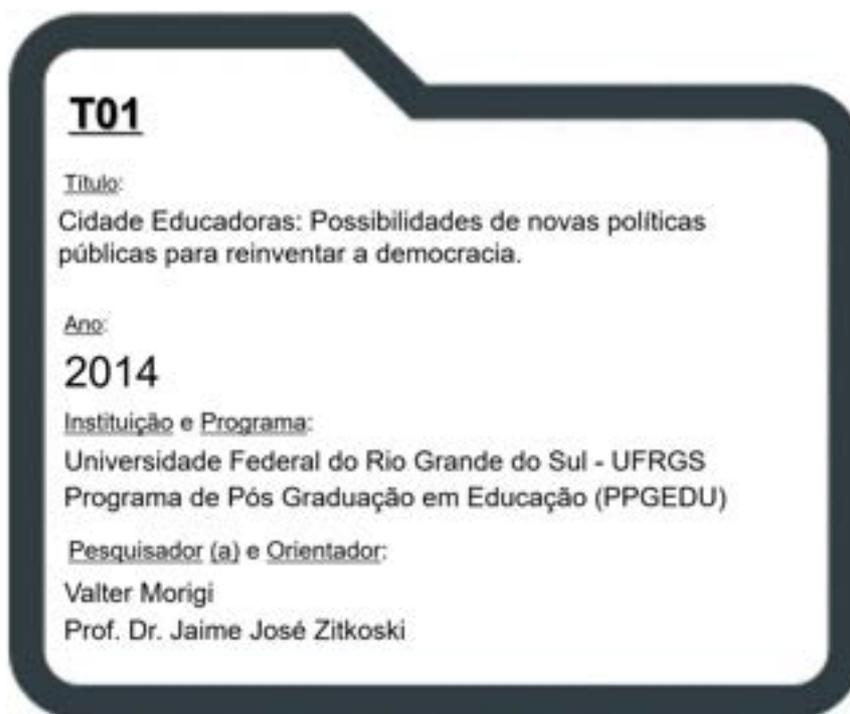
E finalmente, Vasconcelos (2014, p. 51) prega que “educar na cidade, com a cidade e para a cidade” se faz necessário “que a igreja esteja sendo também protagonista de mudanças e transformações sociais, bem como de empreendimentos voltados para a educabilidade da população”. A igreja não pode, segundo ele “se furtar desse insigne papel que é inerente a sua constituição, da sua missão no espaço geográfico cidadão”.

Com o objetivo de realizar um paralelo entre as Cidades Educadoras com mais de uma década de engajamento à proposta da AICE, analisando a perspectiva de reinvenção das relações urbanas e, a partir das políticas públicas ali efetivas, Morigi (2014) apresenta sua tese (**T01**).

De acordo com o pesquisador as cidades assumidas como Cidades Educadoras, trabalham para transformar a utopia de uma cidade educar e ser educada pelos cidadãos em realidade, através de novas formas de participação nas decisões coletivas, praticando e incentivando o exercício da construção dos consensos necessários para a vida de todos os habitantes ter mais dignidade e qualidade (MORIGI, 2014, p. 14).

Vive-se cada vez mais na cidade e, segundo Morigi (2014, p. 15-16) “estas têm se tornado o espaço preferencial para passarmos nosso tempo de vida”, e diante dessa escolha “pela urbanidade, não nos preparamos para que tal acontecesse com a qualidade necessária para termos uma existência melhor”.

FIGURA 14. Cidade Educadora: possibilidades de novas políticas públicas.



FONTE: O autor, (2021).

Vive-se cada vez mais na cidade e, segundo Morigi (2014, p. 15-16) “estas têm se tornado o espaço preferencial para passarmos nosso tempo de vida”, e diante dessa escolha “pela urbanidade, não nos preparamos para que tal acontecesse com a qualidade necessária para termos uma existência melhor”.

Diante dessa perspectiva, Morigi (2014, p.19) descreve que, “o mundo necessita de transformações. As mudanças são muitas. A educação, pela relevância, deve ter prioridade” e, na sua opinião, “não se tem feito outra coisa senão a reprodução do processo que prevalece na sociedade”. E, ainda, o “sistema de educação democrático, público e gratuito, que atende realmente as classes populares, foi sucateado e está permanentemente em disputa” (MORIGI, 2014, p. 19).

A visão da pesquisa (**T01**) entende o movimento o Cidade Educadora, como “uma esperança de mudança, uma possibilidade de melhorias para a cidadania” (MORIGI, 2014, p. 19) e para enfrentar todos os desafios da contemporaneidade

seria necessário e urgente “investir na solidariedade na justiça e no amor entre as pessoas” (op. cit.).

Quando busca a conceituação de educação a pesquisa (T01) indica que “a educação é um processo para a vida toda, e deve acontecer em toda a vida e todo lugar, qualquer local é espaço de aprendizagem” (MORIGI, 2014, p. 20-21).

Sem deixar de indicar que “é preciso sensibilizar os adultos a desenvolver uma nova visão da educação” (op. cit.).

Coloca-se em relevo, de acordo com Morigi (2014, p. 22), que “a escola não é uma ilha” e que ela sozinha não “transformará o planeta, o estado e nem a comunidade onde se encontra”. Segundo o autor “cidade e escola são espaços e conceitos interligados e relacionais.

Ao refletir sobre como a cidade educa, Morigi (2014, p. 28) afirma que “nomeadamente através das instituições e das propostas culturais que veicula, das políticas ambientais, do tecido produtivo, do associativismo local, etc.”, de modo que “implica num compromisso por parte do poder local, enquanto representante de seus habitantes, no sentido de agregar, num projeto político, os princípios de uma cidade educadora” (MORIGI, 2014, p. 28).

O pesquisador considera que é muito importante ter em mente que:

A expressão cidade educadora apresenta uma pluralidade de sentidos e de usos. Mais do que uma categoria científica é uma ideia que incorpora conteúdos as vezes descritivos e desiderativos, projetivos e utópicos e que serve ainda de lema ou slogan sensibilizador ou meramente retórico (MORIGI, 2014, p. 113).

Na seção das considerações finais da (T01) o autor afirma que “uma cidade educadora quer e pode afirmar que um novo mundo é possível, uma nova cidade é possível e o projeto demonstra um caminho”. Uma Cidade Educadora, segundo o autor “defende e pratica a participação popular buscando com isso a formação de uma cidadania consciente” (MORIGI, 2014, p. 114).

E, o mais importante, de acordo com Morigi (2014, p. 117-118) uma cidade Educadora “deve pensar em seus cidadãos e acreditar que a educação pode modificar essa realidade, pode ser o elo de encontro dos interesses presentes numa cidade” defendendo assim, como ele aponta para a “cidadania os cidadãos

que lutam para que o espaço em que vivam seja de boa qualidade de vida voltado para todos os espaços”.

3.2.3 Lazer e Educação uma Busca Sistemática

Buscou-se investigar sobre o que mostram as pesquisas a respeito do lazer e da educação.

Por meio de uma busca sistemática, realizada em artigos científicos nas seguintes bases de dados eletrônicas: *ERIC/Thesaurus*, *SciELO* e *Redalyc*, A busca foi delimitada entre 2000 e 2020, sendo considerado artigos em português, inglês e espanhol que são línguas de domínio do pesquisador. As palavras-chaves para as buscas foram lazer e educação, pesquisados em português e inglês com os seguintes operadores booleanos “AND” e “OR”. Não foram incluídos teses, dissertações ou monografias, somente artigos que foram avaliados por pares.

As buscas resultaram em 1.655 artigos encontrados e após uma análise inicial pelos títulos, e excluindo os artigos repetidos restaram 92 artigos selecionados para a análise dos resumos, que após a leitura e considerando os critérios pré-estabelecidos de inclusão (artigos que apontem o lazer e a educação, estudos publicados entre janeiro de 2000 a dezembro de 2020 e que apresentem relação com a escola e com a cidade) e de exclusão (artigos que não relacionem o lazer e com a educação, estudos fora da data preestabelecida ou que não apontem a cidade ou a escola como um espaço para o lazer). Restaram 16 estudos selecionados para a leitura na íntegra.

A análise dos dados a partir dos resultados das pesquisas investigadas, fundamentou-se em 10 categorias para a averiguação: nome do periódico, autores e títulos do artigo, ano de publicação, local do estudo, objetivos dos estudos, seleção das amostras, principais resultados, conclusões e questões educacionais. A figura 02, apresenta um fluxograma descrevendo o processo das buscas e a evolução do estudo. Sendo 1655 artigos pré-selecionados para esta revisão.

Realizada a leitura dos títulos, 1563 artigos foram excluídos por não terem relação com o tema a ser pesquisado, restando 92 artigos selecionados para a leitura dos resumos, dos quais foram excluídos, 76 deles e, finalmente, efetuou-se

a leitura – na íntegra – dos 16 artigos, sendo que, a partir deles, foram selecionados 05 artigos para a análise que são apresentadas no organograma na sequência.

FIGURA 15. Seleção dos estudos da busca sistematizada.



FONTE: O autor, (2021).

Quadro 01. Os cinco estudos selecionados e os pontos principais dos trabalhos desta revisão.

Periódico	Autor	Título	Ano	Local	Objetivos	Amostras	Resultados	Conclusões	Questões Educacionais
Scielo	SAURA	O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante	2014	São Paulo	Observar práticas do brincar espontâneo na escola entre crianças.	12 crianças de dois, três, quatro e cinco anos.	Na escola, o brincar é tolerado desde que esteja declaradamente voltado para fins pedagógicos, produtos e resultados.	Considera o brincar espontâneo e os momentos de lazer para a criança importante e adquirem contornos de uma ação principal para o seu desenvolvimento.	Na escola vivências de momentos de lazer, de decisão autônoma das crianças sobre o seu brincar, estão restritos aos horários de intervalo e recreação.
Redalyc	CHEMIN	A educação para e pelo lazer no âmbito municipal	2009	Rio Grande do Sul	Demonstrar que, com base na Constituição Federal de 1988 (CF/1988), o direito social ao lazer e à educação, como direitos de todos, é responsabilidade do Município.	Municípios (pessoas que habitam um município).	O lazer e a educação, entendidos como direitos sociais constitucionais, fenômenos da esfera da cultura, fatores de desenvolvimento humano, em se tornando efetivos e integrados.	Contribuir para uma sensibilização e/ou conscientização mais efetiva(s) no sentido do Poder Público em geral, e os Municípios e os municípios – especialmente os profissionais da área educacional.	Os pilares básicos em que uma política pública municipal de lazer interligada com a educação precisa se assentar sendo adequado o entendimento do conceito e amplitude do lazer por parte dos gestores públicos, professores e comunidade em geral.
Redalyc	SILVA E ISAYAMA	Educação e lazer: analisando os contextos do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte	2015	Belo Horizonte	Abordar questões relativas aos contextos na constituição do Programa Escola Integrada	Projeto Político Pedagógico do programa e o Plano Estratégico BH 2010-2030.	compreender as concepções de educação e lazer que permeiam os documentos referentes ao Programa Escola Integrada, traçando os processos históricos, políticos e culturais que condicionam as políticas educacionais.	Nossas reflexões dão conta de que a escola, ao ter suas funções ampliadas e reconhecendo as relações dialéticas de lazer e educação, pode trilhar o caminho do controle social e/ou do desenvolvimento democrático e emancipatório, podendo contribuir para o enfrentamento das desigualdades educacionais e culturais.	Os documentos da Escola Integrada anunciam educação e lazer como formas de produção, estreitando as relações do público e privado. O direito à educação está restrito ao acesso e permanência das crianças e jovens na escola. Os documentos abordam o lazer numa visão que o reduz à construção e manutenção de equipamentos e à ideia de atividade.

Redalyc	FRANÇA	As influências do lazer no processo de aprendizagem: Programa Primeiro Emprego - Wapokai	2007	Rio de Janeiro	Trata-se de um estudo sobre as influências do lazer no processo de prontidão para a aprendizagem.	Alunos do programa Primeiro Emprego do Governo Federal.	Os tipos de lazer estão diretamente relacionados com as condições socioeconômicas dos alunos, bem como gênero, raça/etnia e cultura.	Conclui-se que o lazer apesar de assumir um caráter mercantilizado, dentro da sociedade atual, ainda adquire aspectos inerentes aos anseios do ser humano, uma vez que proporciona o prazer final.	Esta pesquisa teve como foco a percepção dos alunos e não o da instituição, sendo portado um viés para uma compreensão do lazer para a educação, neste sentido, o lazer cotidiano dos alunos demonstrou contribuir de alguma forma para a aprendizagem dos mesmos, extrapolado, a escolarização.
Eric/ Thesaurus	SANCHEZ	Revaluig Leisure in Philosophy and Education	2019	The USA	Reaver o conceito de Lazer a partir dos conceitos filosóficos gregos com a intenção de revalorizar o lazer na Filosofia e na Educação.	Revisão narrativa filosófica.	O termo Lazer passou por ressignificações históricas, sociais e políticas perdendo seu caráter educacional.	O lazer é parte integrante da vida dos seres humanos, desde tempos imemoriais, de modo que rever os conceitos de educação baseados sob tal perspectiva pode ressignificar o valor e a percepção de lazer que passou por transformações ao longo do tempo.	Uma formação de professores da área que articulem e pratiquem o ensino de forma conjugada com os fundamentos adequados podem implicar numa educação significativa, contemplativa e promotora dos valores do lazer enquanto uma esfera da ação pedagógica. Segundo o autor educar ou ensinar alguém requer uma atitude contemplativa, interdependente e significativa para o aprendente por parte do educador, logo o lazer é um tempo no qual se aprende e se potencializa o aprendizado articulado tanto na esfera da escola quanto na esfera do social.

FONTE: O autor, (2021)

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O LAZER, A RUA, A CIDADE E AS CIDADES EDUCADORAS

Esta dissertação buscou apresentar e discutir o que apontam os estudos publicados nas duas primeiras décadas do século XXI que tratem dos termos educação, lazer e Cidades Educadoras. Para atingir tal intento foi realizado um estudo de revisão buscando-se dados em plataformas digitais. A seguir, serão apresentadas nessa seção as análises e interpretações dos dados obtidos.

Inicialmente buscou-se, por meio de uma revisão de literatura, compreender as relações que se estabelecem e os conceitos de lazer, de cidade e do movimento Cidade Educadora.

O fenômeno do lazer resiste às mudanças históricas, políticas e sociais se adaptando aos novos tempos. Ele está presente na vida urbana mesmo esta urbanidade, de algum modo, dificultar a sua prática.

O espraiamento urbano, as longas distância dos equipamentos específicos de lazer, as tensões binárias entre público e privado, as implicações econômicas, a violência e, até mesmo um currículo educacional voltado para trabalho são exemplos do que fazem do lazer mais uma intenção do que uma prática cotidiana.

Uma alternativa encontrada pelos habitantes da cidade no enfrentamento dos inúmeros obstáculos que, se não afastam, ao menos dificultam a vivência do lazer, está justamente em uma das maiores expressões da vida urbana, ou seja, nas ruas.

As ruas também podem ser pensadas e utilizadas como, mais, um equipamento não específico de lazer (MARCELLINO, 2002). Obviamente que não é tão simples quanto parece, mas existem algumas possibilidades já reguladas e outras desreguladas nessa articulação.

As ruas que são adaptadas aos fins de semana para a prática de lazer existem em muitas partes do mundo (CHINI, 2019) e na cidade de Curitiba existe o projeto Rua do Lazer, embora no ano de 2015 o projeto contasse com 12 Ruas

de Lazer ¹⁶ espalhadas pela cidade que buscavam incentivar a ocupação dos espaços públicos e reforçar os vínculos entre cidadãos e cidade, o projeto perdeu força e agora acontece em número bem menor.

De acordo com o site oficial da Prefeitura Municipal de Curitiba o projeto Lazer na Cidade voltou a acontecer de forma fixa ou evênticas a partir de abril de 2022¹⁷. Segundo o site as ações fixas acontecem sempre aos domingos e são: “Lazer nas Arcadas”; “Lazer na Rua XV”; “Lazer no Parque Barigui”; “Lazer no Parque Lago Azul”; “Lazer no Parque Náutico” e “Lazer no Parque Atuba” e o que se percebe que as Ruas de Lazer perderam a força e se tornaram eventos ocasionais.

Na mesma medida em que a cidade ultrapassa o número de pessoas na zona urbana em relação àqueles que habitam a zona rural a quantidade de oferta de espaços de lazer diminui e fica cada vez mais distantes das casas da maioria dos cidadãos, de modo que ressignificar as ruas pode ser uma ótima alternativa para os cidadãos.

O conceito de lazer utilizado nessa investigação foi buscado na bibliografia de Rojek (2006, 2000) e de Marcellino (2002, 2008). Autores de nacionalidades distintas, mas com perspectivas muito aproximadas. Ambos pensam o lazer como um conceito polissêmico e como o um meio e veículo para a educação.

O lazer contemporâneo acontece na cidade e, a cidade não pode ser pensada como algo fora da realidade. Orlandi (2004) e Freire (2001) argumentam, cada um a seu modo, que a cidade e o indivíduos formam um só corpo, um só texto e uma linguagem.

A linguagem molda nossa compreensão da realidade de modo que é possível afirmar que a cidade fala muitas línguas, que existem muitas cidades dentro da própria cidade de modo que interpretá-la requer muita leitura e interpretação.

¹⁶ Como atesta a reportagem publicada no dia 12/12/2015 no site do jornal Gazeta do Povo, disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/curitiba-passa-a-ter-12-ruas-do-lazer-bz06b1poeevpui9fi0rfqojev/>. Acesso em: 27 jul. 2022.

¹⁷ O site oficial da Prefeitura Municipal de Curitiba publica reportagem sobre os eventos de lazer espalhados pela cidade. Neste caso específico, consultar a reportagem disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/eventos/lazer-na-cidade/7437>. Acesso em: 25 jul. 2022.

Os estudos de Rossi (2001), Orlandi (2004; 2017) e Certeau (2012) contribuíram significativamente para a compreensão e, uma visão mais aproximada da cidade e das suas implicações no modo de fazer cotidiano da cidade.

Por meio da leitura dos autores supracitados foi possível depreender que a cidade é o epicentro da vida humana e que os indivíduos a poetizam no seu fazer diário. A pluralidade da cidade se dá justamente nesse mosaico de percepções e modos de fazer a cidade que se refaz todos os dias.

A dinamicidade e a complexidade da vida na cidade afetaram um outro fenômeno de grande importância, o fenômeno da educação. Trilla (2005) já afirmava que a educação sempre existiu, diferentemente da escola.

Se faz necessário destacar que escola e educação não são coisas distintas, elas sempre caminham lado a lado, de modo que uma não exclui a outra, mas, somam-se. Na medida que a sociedade se complexifica as relações estabelecidas entre elas também se entrelaçam.

Trilla (2005) pontua que com o avançar da história a sociedade passou a exigir novas formas de se pensar a educação, uma possibilidade seria uma educação do tipo permanente.

Freire (2001) já apontava que o próprio viver na cidade possuía um caráter binário de educador e educando na medida em que se experimenta a cidade aprende com ela e a ensina num movimento dinâmico.

Já nos anos finais do século XX surgiu uma nova maneira de se pensar a educação por meio do movimento Cidade Educadora, idealizado por cidadãos barceloneses a ideia ganhou muitos adeptos e uma Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) fora criada.

A AICE desenvolveu uma Carta das Cidades Educadoras com princípios que orientariam as cidades a participar do selete grupo das Cidades Educadoras, hoje o movimento conta com mais de 500 cidades signatárias e o próximo Congresso Internacional das Cidades Educadoras acontecerá em 2024 na cidade, que também é a atual representante brasileira do movimento, em Curitiba, a capital Paranaense.

Segundo a Carta das Cidades Educadoras (AICE, 2019)

Na Cidade Educadora, a educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade. Uma educação para a cidadania, na qual todas as administrações assumem a sua responsabilidade na educação e na transformação da cidade num espaço de respeito pela vida e pela diversidade.

Numa cidade que se quer educadora se faz necessário materializar a articulação entre as práticas do lazer, as experiências das vivências nas ruas potencializando a educação no nível mais complexo e mais democrático possível para atingir as ideias de uma Cidade Educadora de fato.

Para tentar encontrar estas articulações e para observar se elas já aconteceram de algum modo e em algum lugar, foi feita pesquisas nas publicações acadêmicas dos últimos vinte anos, entre os anos 2000 e 2020, obviamente que poderiam abarcar um maior tempo, mas, optou-se pelos estudos mais recentes.

O corte temporal se deu principalmente porque representa mais ou menos o período em que este autor se engajou nas práticas da atividade física e de lazer. Assim como, foi quando o mesmo, ingressou no curso de Educação Física.

Na sequência será apresentado uma análise dos dados obtidos por meio dos estudos de revisão. Serão apresentadas as análises do estudo sobre a rua e o lazer, seguidos dos estudos que tratam da Cidades Educadoras e finalmente da revisão sobre lazer e educação.

ANÁLISE DO ESTADO DA ARTE: Rua e Lazer

A primeira dissertação de Chini (2019) discorreu sobre um espaço, na capital do Brasil, que tinha a velocidade, a morte e, o vazio humano como característica predominante, e que após a década de 1990 se tornou, por meio de um longo processo no referenciado Eixão do Lazer.

A conquista por esse espaço democrático da experiência do lazer urbano se deu por meio de muitas lutas e conflitos que potencializou a pluralidade da rua enquanto um lugar que democratiza o lazer.

A democratização se dá primeiro lugar, pela proximidade das pessoas que moram no entorno da rua e pelo impacto local, segundo pela facilidade de acesso, não precisa utilizar carro, pagar estacionamento, entradas etc., depois pelo baixo

custo para os cofres públicos, já que a rua é uma estrutura já estruturada e pela obsolescência de uso nos finais de semana.

É possível depreender por meio da leitura dessa pesquisa que quanto maior é a cidade, maior também é a necessidade espaços que potencializem a convivialidade entre os cidadãos, que fortaleça as identidades e avivem os espaços públicos.

O espaço público é um tema bastante discutido na segunda dissertação de Mallmann (2019). A autora considera-se que este tema se trata de uma dimensão social significativa do cotidiano urbano contemporâneo.

A cidade é muito mais do que um conceito abstrato e é no espaço público que se espacializa a materialidade dos fenômenos sociais. A rua, nesse sentido pode contribuir significativamente para com o fortalecimento da participação e do envolvimento de todos da comunidade por ser o espaço por onde as pessoas transitam cotidianamente.

A terceira pesquisa de Junior (2015) classifica a rua como um produto de uma determinada sociedade, como um projeto de arquitetos e urbanistas que, no entanto, lhes escapa a dinamicidade do uso cotidiano. Como um produto da história a rua, não escapa das ressignificações pela qual a própria sociedade passa.

Nesta investigação é possível compreender que a rua é um texto que pode ser lido pelos seus utentes, ela materializa os costumes, os hábitos, os estilos e os modos de viver de uma determinada sociedade.

Destacar-se-ia também que, embora a rua tenha um potencial plural de usos, tais usos não acontecem desprovidos de tensões e conflitos. A rua reapropriada e ressignificada será o produto de um processo de reconquista.

A dissertação de Pereira (2014), por sua vez, conta como as crianças de diferentes lugares de uma mesma cidade usam as ruas para atividades recreacionais. E a partir dessa perspectiva se toma consciência da importância da rua como um agente educacional urbano.

Uma cidade se materializa por meio das experimentações que se faz nela, e se anda pelas ruas para conhecê-la, apreendê-la, experimentá-la. De modo que a rua e a cidade como um todo precisa ser planejada e voltada para a educação de seus habitantes.

Quanto maior for a experimentação e vivência da cidade e da rua pelos habitantes mais significativa e real ela se torna para os utentes. A presença de crianças na rua é um forte indicador do índice de segurança, de baixa violência, e da possibilidade de fortalecer os vínculos uns com os outros.

Uma cidade que se quer educadora precisa fortalecer e garantir a presença de crianças mais numerosamente possível por todos os seus espaços, uma cidade que afeta educativamente seus cidadãos pode fortalecer a cidadania e a democracia.

Por meio da leitura da dissertação de Saes (2014) depreende-se que a rua um dos principais elos dos sujeitos com o mundo. É pela rua que conhecemos o mundo. Se na rua não houver espaço para a sociabilização dos habitantes ela se torna apenas uma via de tráfego de meios de transporte.

A rua mais do que um lugar que conecta lugares deve e pode ser um conector de pessoas. Tomar consciência da importância da apropriação desse espaço importante da cidade é tomar consciência do seu papel na vida urbana.

A sexta dissertação desenvolvida por Pissardo (2013) contribui para o entendimento de que a rua pode historicamente ser ressignificada harmoniosamente com as transformações do seu entorno. A forma como as pessoas estabelecem vínculos, relações e interações com o meio no qual estão inseridas sócio-historicamente conectados com seu cotidiano.

Se o lazer é um direito social, a rua pode ser entendida, também, como um espaço para a concretização do exercício desse direito de modo democrático, seguro e plural principalmente pela apropriação desses espaços e para tal um tipo de educação que oriente para a leitura do urbano se faz mais do que necessária.

Observando a prática de experiência de lazer de uma rua de um bairro de São Paulo a sétima e última dissertação de Tokuyochi (2006) coloca em voga a importância do uso dos espaços públicos que circunda os habitantes de determinados lugares.

A influência dos esportes televisionados que chegam até as pessoas nos lugares mais afastados dos centros de entretenimento, ou de lazer mercadológico se ressignifica no fazer cotidiano desses bairros afastados.

É no futebol de rua, que potencializa o uso das calçadas, que fortalece o mercado local da vizinhança, que favorece o cuidado de toda a comunidade para com as crianças e jovens que brincam pelas ruas. Os olhares coletivos revitalizam a vida urbana, e potencializa a consciência desses sujeitos que podem vir a se tornar agentes no mundo.

As pesquisas mostraram de modo direto ou indireto a importância da apropriação da rua pelos utentes. Quanto mais significativa for a rua para os habitantes mais eles cuidam, mais cuidados eles exigem, mais democrática a cidade, o bairro e a vida se tornam.

O lazer experienciado nas ruas potencializa as múltiplas utilizações do espaço público. Reforça as identidades, maximiza as transformações, ressignificações e apropriações por parte de todos os cidadãos.

Por meio da leitura e análise das pesquisas acima pode-se concluir que a rua e o lazer por mais que possam parecer coisas distintas, diferentes, e heterogêneas, mas quando lidas pelos olhos dos pesquisadores, pelos dados apresentados e pelas conclusões apresentadas, rua e lazer podem ser entendidas como um potencial da dimensão da vida contemporânea que cada vez mais se faz urbana.

ANÁLISE DO ESTADO DA ARTE: Cidades Educadoras

De modo geral pode-se afirmar que as teses e dissertações, selecionadas, lidas e analisadas, chegaram à conclusão de que é positivo e benéfico para a cidade a adesão do município ao Programa Cidade Educadora (CE).

É positivo para o metabolismo socio estrutural da municipalidade porque positiva a força da cor local face a dominância do valor da globalização, nesse sentido articula e pode promover um certo equilíbrio entre as forças dominantes.

É benéfico para a cidade, para a escola, para a sociedade, para o enfrentamento das injustiças sociais, para a construção da cidadania e, destacar-se-ia, para o fortalecimento da democracia.

No entanto, algumas pesquisas chamam a atenção para o fato que o processo de implantação e sedimentação do movimento Cidade Educadora exige um certo cuidado por parte dos administradores municipais.

Esse cuidado se relaciona quanto a forma de sistematização e, de aplicação do movimento Cidade Educadora nos seus territórios uma vez que dever-se-ia concebê-lo como um projeto de cidade e não como um plano de governo.

Uma palavra-chave que poderia representar e dar sentido ao que foi apresentado acima e que permeou quase todas as pesquisas acadêmicas é processo. Uma cidade não se torna educadora imediatamente após a sua inscrição no movimento Cidade Educadora. É uma construção lenta, gradativa e permanente.

Depreende-se pelas leituras das teses e dissertações que o movimento Cidade Educadora é uma escolha política e, que esta opção deve priorizar a educação como um eixo articulador e impulsionador de todas as ressignificações necessárias para atingir os objetivos do movimento Cidade Educadora por meio da democratização da participação e, principalmente, envolvimento do sujeito na cidade.

A cidade é conceituada de modo muito diversa nas investigações analisadas, entretanto coincide na maioria delas a concepção de uma cidade plural, dinâmica e como um espaço de construção de humanidades.

Uma das grandes implicações que o movimento Cidade Educadora impacta nas municipalidades signatárias da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) é a mudança paradigmática de que todos os lugares citadinos devem ser convertidos em espaços educativos, arriscar-se-ia pensar em espaços educativos holísticos.

A escola, urbana por excelência e responsável pela escolarização dos sujeitos, pode contribuir com o movimento Cidade Educadora na medida que passar de transmissora de conhecimentos para o que as pesquisas chamam, de agência de educação e de letramento.

As teses e dissertações harmonizam-se quanto a essa mudança de perspectiva uma vez que, as mazelas do mundo parecem ter entrado na escola pelos portões e que, a escola e os professores deveriam colocar-se em confronto

com o real dos espaços urbanos que existe de forma diferente daquele vivido na instituição.

A educação, numa Cidade Educadora, deve ser considerada, segundo os dados analisados, como um projeto coletivo, social, consciente e intencional sempre buscando um futuro melhor, consensos possíveis enquanto uma dimensão chave do projeto educativo.

Observou-se algumas contribuições e outras implicações positivas do movimento Cidade Educadora em todos os trabalhos analisados, o que não significa ausência de olhares críticos e da discussão de suas contradições e incoerências o que indica a sua complexidade e necessidade de mais estudos.

Essa pesquisa investigou as teses e dissertação num período de 20 anos (2001-2021) sendo a primeira publicação, selecionada, do ano de 2006 e a última do ano de 2014, o que indica que as teses e dissertações brasileiras ainda terão muito a contribuir para esse fenômeno social e relevante desse tempo contemporâneo.

Para ampliar o raio de alcance das pesquisas discutidas até aqui, somou-se a este estudo uma busca sistematizada que segundo Ribeiro (2014), além de aprofundar o conhecimento sobre determinada temática, aponta lacunas que precisam ser preenchidas em estudos futuros.

ANÁLISE DA BUSCA SISTEMÁTICA: Lazer e Educação

O corpo brincante da criança na educação infantil e o lazer imaginário se entrecruzam no artigo (01) “*O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante*”, nele Soraia Chung Saura (2014) da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo vai a escola verificar como se dão as relações entre o corpo e o lazer na experiência educacional e como se dão as implicações desse brincar nos momentos de intervalo e de lazer.

Já a pesquisadora Beatriz Francisca Chemin (2009) no artigo (02) “*A educação para e pelo lazer no âmbito municipal*”, discute as implicações e a relevância do direito constitucional ao lazer e à educação que devem ser assegurados pela municipalidade principalmente por meio de políticas públicas

interligadas e mantidas pela educação municipal de forma sistematizada e não em situações eventuais, de animação ou de modos isolados como nos casos de políticas de atividades.

O Programa Escolas Integradas é um exemplo de uma política pública sistematizada que foi aplicado em 9 regionais do município de Belo Horizonte com o objetivo de ampliar o tempo de escola dos estudantes e assegurar-lhes uma educação mais completa, principalmente buscando articular uma prática educacional por e pelo lazer. O artigo (03) “*Educação e lazer: analisando os contextos do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte*” de Silva e Isayama (2015) verificou como os documentos norteadores conectaram tais conceitos às práticas e buscaram os indícios da efetividade dessa aproximação.

A professora França, do Departamento de Turismo da Universidade Federal do Pará (UFPA) no artigo (04) “*A influência do lazer na aprendizagem: Programa Primeiro Emprego – Wapokai*” (2007) teve como foco analisar criticamente as vivências de lazer dos participantes do projeto através dos seus discursos assim como verificar a influência do lazer e suas implicações sobre os aprendizados dos envolvidos por meio de entrevistas e conversas durante a realização do projeto.

O novo iorquino Giovanni M. Ildefonso-Sanchez no artigo (05) “*Revaluating Leisure in Philosophy and Education*” (2019) afirma que tanto a filosofia quanto a contemplação são partes integrantes do lazer e de uma experiência educativa plenamente conscientes. O autor faz uma retomada do conceito clássico e filosófico do termo lazer e defende que o lazer é necessário como uma oportunidade valiosa e oportuna a se considerar.

De modo geral os (cinco) textos analisados buscam articular as experiências de lazer como parte constituinte da experiência educacional dos indivíduos em todas as suas fases, mas os textos selecionados apresentaram um enfoque voltado muito mais para o tempo da infância.

No texto 01 a autora vai à educação infantil verificar como o lazer está imbricado com a educação ao passo que no texto 02 é defendido que é dever do município em articular, na oferta de ensino municipal, a importância da educação no e pelo lazer. O texto 03 investiga a concepção de lazer e de educação num programa municipal de Belo Horizonte no qual embora os termos estejam

teoricamente imbricados na aplicação do projeto foi possível verificar a utilização do lazer muito mais de modo funcionalista do que educacional e global, no quarto artigo selecionado os momentos de lazer de partícipes de um programa federal são analisados por meio de seus discursos e percepções subjetivas, já no último texto (05) o autor volta às origens do termo lazer e busca as conexões necessárias que fazem do lazer parte fundamental e essencial para a Filosofia e para a Educação, no sentido mais amplo do termo, dos indivíduos sociais.

Se no texto 01 as análises giraram em torno das brincadeiras das crianças do ensino infantil, nos textos 02 e 03 as análises foram intermediadas pelos documentos que norteiam a educação municipal por meio de políticas públicas, o texto 04 deixa de lado os documentos e foca nas vivências de lazer dos participantes de um projeto nacional e busca identificar como as experiências de lazer desses indivíduos contribuem para o aprendizado deles.

O texto 05 retoma Platão e Aristóteles para reforçar as origens “educacionais” do termo lazer e reforçar o argumento de que o lazer, embora tenha sofrido ressignificações históricas, sociais e políticas ainda se faz fundamental para os cidadãos, segundo o autor a educação do e para o lazer em cursos de formação de professores (de Filosofia, mas não somente para tal) é essencial para a sua efetivação na prática educacional.

Os textos 01, 02, 03 e 04 apresentam um autor, uma definição e a compreensão de lazer em comum. Os artigos investigados se valem do livro Lazer e Educação de Nelson Carvalho Marcellino (2001), obviamente os anos de publicação se diferem embora sejam todas as edições da editora Papirus. Já o texto 05 apresenta o termo lazer a partir dos ensaios filosóficos de Platão.

Os textos de modo geral defendem uma educação pelo e para o lazer arguindo que o termo educação é muito amplo e complexo requerendo a contemplação e a liberdade como ponto de partida para um aprendizado mais efetivo e completo com vistas a se ressignificar e fazer parte do mundo como um todo.

Os textos confirmam que o lazer e a educação são parte de um todo e não coisas isoladas que cabe as políticas públicas, aos professores, aos formadores de

professores buscar a combinação e aplicação por meio de técnicas, métodos e sistematizações, muito embora não dizem exatamente como.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação como conceito utilizado nesta investigação, alicerçou-se nos escritos do pesquisador barcelonês Trilla (2008) segundo o qual, a educação

É um fenômeno complexo, multiforme, disperso, heterogêneo, permanente e quase onipresente. Há educação é claro, na escola e na família, mas ela também se verifica nas bibliotecas. Na rua, no cinema, nos jogos e brinquedos (mesmo que eles não sejam dos chamados educativos ou didáticos) etc. ocorrem, igualmente, processos de educação (TRILLA, 2008, p. 5).

Depreende-se por meio dessa perspectiva que a educação pode ser entendida como um movimento ou, um processo contínuo e dinâmico que afeta tudo e a todos, a todo instante. Como a vida.

A vida é movimento. Ao nascer o indivíduo entra em um determinado tipo de movimento ou, uma espécie de ordem social que não se encerra em si, mas, que se atualiza constantemente.

Nesse sentido, Mennel (2008) explica que:

Comer, beber, urinar, defecar, cuspir, assoar o nariz, dormir, fazer sexo são coisas que os seres humanos biologicamente não podem evitar fazer, não importa em que sociedade, cultura ou idade vivam. Todas as sociedades sempre tiveram algumas convenções sobre como devem ser tratadas – não há ponto zero, nenhum “estado de natureza” em que não haja qualquer restrição social sobre como as pessoas lidam com essas coisas. Por outro lado, há um ponto zero na vida individual: bebês humanos nascem sem essas restrições habituais e têm que aprender quaisquer que sejam os padrões que prevalecem em seu tempo, lugar, estrato social, grupo nacional ou étnico (MENNEL, 2008, p. 7)

Poder-se-ia elencar a escola como uma das instituições responsáveis pela transmissão dos valores que predominam em uma determinada sociedade. Assim como não há um ponto zero de algumas coisas da vida (MENNEL, 2008), não há um ponto zero do fenômeno da educação, mas, há um ponto zero do processo de escolarização dos indivíduos.

Sempre houve educação, mas, nem sempre existiu escolas (TRILLA, 2005). O fenômeno da escolarização parece ter emergido quase que concomitantemente

ao aparecimento de um outro fenômeno, o da cidade (WINK, 2011; RODRIGUES, 2008; TRILLA, 2005).

A cidade é o lugar onde todo tipo de pessoa vive e convive ao mesmo tempo, juntos, misturados e separados. É na cidade que a vida humana acontece neste momento da história.

No entanto, a palavra educação não pode ser entendida a partir de uma definição simplista; a educação deveria, desse modo, ser compreendida a partir do momento histórico, social e cultural no qual os indivíduos vivem.

Assim, muitas das investigações analisadas, nesta pesquisa, concordam que a sociedade, na qual a maioria das pessoas vivem contemporaneamente, é uma sociedade do tipo urbanizada e, escolarizada.

O *Homo urbanus* (OBERZAUCHER, 2017), habitante deste tipo de sociedade, de modo geral, espera que a educação, as aprendizagens, toda a formação profissional e, também, o ensino aconteçam no fazer cotidiano das escolas, sejam estas públicas e/ou privadas.

Como professor da educação básica não deixo de constatar tal afirmação no cotidiano escolar, com as mudanças sociais que implicam diretamente no modo de viver dos pais, principalmente no que se relaciona ao mundo do trabalho, cabe à escola, cada vez mais, educar os seus filhos.

Contudo, a escola não pode assumir todas as responsabilidades da educação dos indivíduos, principalmente porque tal processo, chamado de educativo, se dá de modo articulado à vida social das pessoas.

No que se refere à educação os estudos observados, neste trabalho, não apresentaram uma unidade, mas, uma pluralização de conceitos que em muito se aproximam e se distanciam consideravelmente.

Pode-se afirmar que educação acontece em todos os lugares. Mas, para que as cidades sejam todas, de fato, por exemplo, educativas se faz necessário haver uma intencionalidade educativa. Não uma vocação, antes uma intenção política (FREIRE, 2001; GADOTTI, 2005).

O movimento Cidade Educadora nasceu de uma intenção popular que tinha como propósito ampliar os espaços educacionais para muito além, daqueles restritos aos muros da escola.

Kleiman (2005) indica que na medida que uma sociedade se complexifica, se complexificam os modos de compreender o que está acontecendo nesta mesma sociedade.

De modo que, o movimento Cidade Educadora pode ser pensado como um conceito complexo que se quer colaborador para com a democratização, a justiça, a solidariedade e, para o exercício pleno da cidadania dos indivíduos.

O movimento, que surgiu nos anos 1990, na Espanha, tem ganhado força e se espalhado pelo mundo como um movimento que se quer transformador dos modos de viver em sociedade. É preciso salientar que, de modo algum, o movimento Cidade Educadora, quer erradicar as escolas das cidades, mas com elas trabalhar de modo articulado. No Brasil somam-se 24 cidades signatárias do AICE, e a cidade de Curitiba no Paraná é a atual representante do movimento no país e será a sede do próximo congresso internacional do movimento, no ano de 2024.

Curitiba tem se alicerçado nos princípios preconizados pela Carta das Cidades Educadoras para organizar sua agenda educacional, de modo geral. Como exemplo, cita-se o Programa Linhas do Conhecimento, como um dos vários programas que articulam a educação permanente e integral dos estudantes do município.

Obviamente, acredita-se que a cidade de Curitiba precisa fazer ainda muito mais para alcançar todos os compromissos solicitados e os princípios indicados pela Carta, mas, não se pode negar que há um esforço e um empenho para atingir, pelo menos parcialmente os objetivos.

Como utente ativo dos espaços da cidade de Curitiba acredito, sinceramente, que a capital do estado tem desenvolvido espaços potencialmente educativos, de modo bastante significativo.

Por intermédio de oportunidades variadas e motivação de eventos e programas espalhados pela cidade educadora de Curitiba, a qual incita a participação popular e motiva os cidadãos a experimentarem a cidade, aparentemente parece ter havido um aumento significativo na oferta de serviços de lazer e recreação na e, pela cidade, pós inscrição no movimento Cidade Educadora.

Os estudos analisados indicaram a positividade do pertencimento de uma determinada cidade ao movimento da Associação Internacional das Cidades Educadoras, mas, nenhum deles negou a necessidade de um esforço mais potente e significativo para a construção efetiva de uma cidade educadora, de fato.

Por meio das leituras e análises efetuadas nesta investigação, a partir dos estudos coletados, constatou-se que a própria delimitação do conceito de Cidades Educadoras foi colocada de modo plural e polissêmico, o que foi resolvido pela escolha do termo movimento. Optou-se neste estudo pelo termo movimento justamente por essa palavra dar a ideia de dinamicidade, de articulação e principalmente, por acreditar que este termo implica numa relação dialética entre cidade e cidadãos.

Talvez, pelo fato de ser um movimento de origem eurocêntrico, que se quer universal, encontre algumas limitações por questões históricas, políticas, culturais no país que se candidata ao movimento.

Por exemplo, no caso do Brasil a formação e estruturação das cidades brasileiras se deu de modo muito diferente daqueles das cidades norte-americanas, europeias e, até mesmo das cidades latino-americanas, como discutido em Santos (1993).

Um dos pontos em comum encontrados nos artigos, teses e dissertações selecionados foi o fato de todos apontarem para a importância da quantidade e da qualidade das escolas municipais.

Quanto mais escolas qualificadas presentes na cidade que se quer educadora, maior seria o grau de educabilidade da cidade em questão. Ou seja, torna-se também necessário reforçar e ressignificar o papel da escola no século XXI.

Acredita-se aqui que a escola desempenha um papel importante na sociedade contemporânea, mesmo sendo ela alvo constante de críticas e indiferença pela sociedade de modo geral. A escola tem tentado se adaptar ao tempo ao qual pertence, no entanto, parece persistir uma fronteira entre a universidade e a escola, que deveriam caminhar muito mais próximas do que separadas.

Evidencia-se que, nesta dissertação, a rua foi entendida como um dos espaços/palcos mais importantes da cidade, de modo geral. É na rua que a cidade se faz cotidianamente e Lerner (2011, p. 93) afirma que “é ali que as pessoas são atores e espectadores desse espetáculo que é a cidade”.

Se a Cidade Educadora é uma cidade que potencializa a educação em tempo integral e em todos os lugares, a rua pode ser o lugar onde essa condição educativa se materializa no seu estado mais evidente.

Os estudos evidenciaram, ainda, a importância da rua para o cotidiano das cidades. Segundo o material analisado, uma cidade com ruas vivas e dinâmicas oferece aos seus cidadãos indícios de segurança, de senso de comunidade, de pertencimento, de identidade, de integração.

Se a cidade e os cidadão formam um só corpo (FREIRE, 2001; ORLANDI, 2004, 2017; CERTEAU, 2012), como um texto que se materializa no fazer cotidiano, é pelas ruas que se pode ler e interpretar esse texto cidadão.

Aqui se evidencia a importância do potencial educativo de uma cidade. Quanto mais educado for o cidadão urbano, teoricamente, mais ele consegue ler e interpretar a cidade da qual ele faz parte.

Andar a pé é, ainda, um dos maiores tipos de mobilidade urbana¹⁸ do qual as pessoas se valem para utilizar a cidade de modo que, ruas, calçadas, rampas de acesso, boa sinalização devem estar presentes nos espaços urbanos para contribuir para a experiência urbana dos cidadãos.

Só é possível conhecer e apreender a cidade por meio da experimentação urbana. Andando pela, e na cidade, acredito que se poderia estabelecer vínculos afetivos e identitários com a cidade de modo a desenvolver um tipo singular de letramento urbano.

Afinal, a educação tem como um dos seus objetivos, o desenvolvimento da criticidade e da autonomia dos seus cidadãos. Um cidadão que consegue decodificar e interpretar a sua cidade é capaz de exercer o seu papel cidadão ativo na cidade que vive.

¹⁸ Para verificar os dados e o conceito da mobilidade a pé, verificar o site oficial da ONG. Cidadeapé – Associação pela Mobilidade a Pé em São Paulo, disponível pelo endereço eletrônico: <https://cidadeape.org/guia-2-por-que-defender-a-mobilidade-a-pe/>. Acesso em: 2 ago. 2022.

Participar ativamente no cotidiano de uma cidade implica viver de acordo com as regras convencionadas socialmente, eticamente cuidando do outro e, humanisticamente construtor de uma sociedade mais justa e democrática.

A rua também se mostrou, por meio da leitura das pesquisas, como mais um, como denomina Marcellino (2002) equipamento de lazer não específico. Nas ruas a prática de lazer pode ser transgressora.

Rompendo com a lógica de uma sociedade capitalista voltada para um consumo diuturno, a prática de lazer na rua nem sempre exige bens de consumo, elas podem significar momentos de encontros descontraídos, de experiências estéticas, de reflexão sobre a vida e o momento que se vive, da prática de atividades da cultura corporal de movimento, do cuidado de si.

O lazer faz parte da vida dos cidadãos urbanos e se materializa de tantas maneiras que nem o seu conceito se mostrou invariável nos estudos, no entanto, sobressaíram-se os conceitos defendidos por Marcellino (2001, 2008) e Dumazedier (1976). No entremeio dos dois autores mais citados, buscou-se também em Rojek (2000, 2005; 2006; 2012) a base para a interpretação do fenômeno do lazer por encontrar neste autor uma certa atualização do conceito que se adequou melhor aos objetivos desta investigação.

O lazer foi descrito como um fenômeno dinâmico e plural numa sociedade que tem, de modo geral, se empenhado para a homogeneização e comercialização das práticas de lazer nas cidades globalizadas. A prática do lazer é importante para o cotidiano das cidades e para a vida dos cidadãos. Para as cidades porque lhe garante a vivacidade e a leveza da dinamicidade urbana. Para os cidadãos lhes confere a possibilidade do desenvolvimento de uma vida mais qualificada, o que não quer dizer que o lazer seria objetivista e, ou objetivado.

Por meio das análises de todos os trabalhos coletados, de todas as leituras realizadas, da participação do pesquisador em discussões sobre o tema investigado, do engajamento do mesmo em congressos, seminários e disciplinas formadoras pode-se afirmar que a cidade, o lazer, as ruas, o movimento Cidade Educadora, quando efetivamente articulados, mostram-se benéficos para a cidade que se quer educadora. Mesmo com tanto desafio a ser enfrentado pela cidade que

se engaja no movimento Cidade Educadora, esta cidade tende a construir uma cidade melhor, uma cidade mais justa, mais democrática, mais humanística.

Embora, de modo geral, o movimento Cidade Educadora não esteja isento de críticas e de questionamentos, os estudos contabilizam mais benefícios do que malefícios para o metabolismo urbano. Uma cidade educadora ou educativa não se quer, apenas como uma *smart city*¹⁹, mas, se propõe a se tornar uma cidade que trabalha na construção de cidadãos inteligentes que implicaria numa cidade melhor para si e para os outros por meio de escolhas inteligentes.

Este estudo chega ao final com a certeza de que as interfaces da educação, do lazer e do movimento Cidade Educadora podem trabalhar simultaneamente, de modo articulados, para o bem-estar e bem viver dos cidadãos.

Uma educação de qualidade, permanente e, que acontece em todos os lugares aliada às práticas da experiência de lazer, que pode ser vivenciada nas ruas ou em qualquer espaço da cidade, contribui e implica num modo de viver mais qualificado na e pela cidade do século XXI.

Os estudos não esgotaram as possibilidades interpretativas dos fenômenos da educação, do lazer e do movimento Cidades Educadoras, pelo contrário, há muitas lacunas a serem preenchidas. Embora tenha havido um aumento no número de pesquisas e publicações sobre o tema, há ainda muito o que fazer e investigar. Nada aqui foi conclusivo, mas foram leituras e interpretações de um pesquisador que vive na e pela cidade. O lazer, mais do que um objeto de pesquisa, é uma escolha de vida. Eu trabalho para ter tempo qualificado de lazer. O qual experiencio nas praças, nos parques, nos *shoppings centers*, no cinema, nas quadras poliesportivas, nas canaletas do expresso e, principalmente, nas ruas da cidade.

A articulação entre educação, lazer e movimento Cidade Educadora é benéfica para toda a vida humana. A vida é feita de escolhas, de movimentos e de articulações. Tudo é temporário, tudo se refaz a cada instante. Aprendemos sempre.

¹⁹ No que se refere ao conceito de smart city ver o texto de NAM, T.; PARDO, T. A., *Smart City as Urban Innovation: Focusing on Management, Policy, and Context*. In: 5th International Conference on Theory and Practice of Electronic Governance, Tallinn, Estonia, 2011 (p. 185-194), assim como a pesquisa de KON, F., SANTANA, E. F. Z., *Cidades Inteligentes: conceitos, plataformas e desafios*. CSBC. 2016.

REFERÊNCIAS

AITCHISON, C.; SHAW, S. J.; MACLEOD, N. E. **Leisure and tourism landscapes: social and cultural geographies**. Reino Unido: Taylor & Francis, 2014.

BACILA, M. S. **Cidades Educadoras: um estado da arte entre 1990 e 2020 e a relação com a educação formal**. InterSaberes Revista Científica, v. 16, p. 1034-1048, 2021.

BORJA, J.; MUXI, Z. **El espacio público, ciudad y ciudadanía**. Barcelona: Ed. Península, 2003.

BRAMANTE, A. C; Recreação e lazer: o futuro fora de nossas mãos. In: MOREIRA, W. W; PÍCOLO-NISTA, V, L. (orgs.). **Educação Física e esporte no século XXI**. Campinas: Papirus, 2020, p. 269-299.

BRAMHAM, P.; SPINK, J. Leeds - becoming the postmodern city. In: WAGG, S. Sport. **Leisure and Culture in the Postmodern City**. United Kingdom. Taylor & Francis, 2016.

CARBONELL, J. **Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Penso, 2016.

CERTEAU, M. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CERTEAU, M. **História e psicanálise. Entre ciência e ficção**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 2: Morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 2013.

CIOCCARI, D; SILVA, G.; ROVIDA, M. (Org.). **A Sociedade do Espetáculo: Debord, 50 anos depois**. Curitiba: Appris, 2018.

CHEMIN, B. F. A educação para e pelo lazer no âmbito municipal. **Educação**, v. 32, n. 2, 10 jul. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5515/4012>. Acesso em: 22 ago. 2021.

CHICARELLI C. Alfabetização e cidadania. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 264-266.

CHINI, V, S. F. **Eixão do lazer de Brasília: o Eixo Rodoviário Residencial e seu uso como espaço público**. 2019. [232] f., Dissertação (Mestrado em Arquitetura

e Urbanismo) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/36963>. Acesso em: 22 ago. 2021.

COELHO, C. N. P. Guy Debord e a Crítica da Sociedade do Espetáculo. In: CIOCCARI, D; SILVA, G.; ROVIDA, M. (Org.). **A Sociedade do Espetáculo**: Debord, 50 anos depois. Curitiba: Appris, 2018, v. 1, p. 33-43.

CORDEIRO, A. M; GUIMARÃES, C. A; OLIVEIRA G. M. Revisão sistemática: Uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, v. 34, p. 428-431, 2007.

COSTA, A. B.; e ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. P. e HOHENDORFF (orgs.) **Manual de Produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

CURITIBA. **Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Linhas do Conhecimento**. 2018. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2019/9/pdf/00242149.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2021.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. **Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC**. Curitiba, 2020. Disponível em <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/.conteúdo/home/3769>. Acesso em: 20 jul. 2022.

DE MARCO, A. **Consciência do Corpo: Uma Abordagem Neuropsicológica**. In: Wagner Wey Moreira. (Org.). **Século XXI - A Era do Corpo Ativo**. Campinas - SP: Papirus, 2015, v. 1, p. 31-47.

DE MASI, D. **A sociedade pós-industrial**. 3ª ed. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

DONATO, S. P.; FERNANDES JUNIOR, A. M.; BACILA, M. S. Estado do conhecimento das pesquisas acadêmicas sobre cidade educadora e suas aproximações com a escola. **Vagalumear**, v. 2, p. 31-50, 2022.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. (Vol. 1). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

ESPAÇOS URBANOS E CIDADES EDUCADORAS. Rosário, Argentina: **Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE)**, v.1, n. 5, agosto 2019.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista, Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, agosto/2002. Disponível em: <file:///C:/Users/mariz/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/Estado%20da%20Arte%20Ferreira%20-2-%20-1.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

FRANÇA, P. J. As influências do lazer no processo de aprendizagem: Programa Primeiro Emprego – Wapokai. **Caderno Virtual de Turismo**, vol. 7, núm. 1, 2007, pp. 1-9. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1154/115416294001.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios** / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

GADOTTI, M. A questão da educação formal/não-formal. **Seminário Direito à educação: solução para todos os problemas ou problema sem solução?** Institut International Des Droits De L'enfant (Ide), Suíça, 2005.

GUIMARAES, A. M.; GUIMARAES, S. S. M. Educação física escolar, meio ambiente e sustentabilidade. In: Wagner Wey Moreira e Vilma Leni Nista-Piccolo. (Org.). **Educação Física e Esporte no Século XXI**. 1ed.Campinas-SP: Papyrus Editora, 2020, v. 1, p. 423-444.

GIRARDI, V. L; RECHIA, S; SANTANA, D. T; RODRIGUES, E. A. P. C. O Lazer de Pessoas com Deficiência Intelectual: Barreiras e Facilitadores na Mobilidade Urbana de Curitiba/PR. **Licere - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, 24(1), 447-476.

GONÇALVES, J. C.; GARANHANI, M. C. Linguagem, Corpo e Estética na Educação: o processo de criação da linha LiCorEs no PPGE da UFPR. **Revista Exitus**, v. 12, n. 1, 2022. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portal/deperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/2042>. Acesso em: 6 ago. 2022.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, Pensar, Agir – Corporeidade e Educação**. Campinas SP. Papyrus, 1999.

JACOBS, J. **Morte e vida de grandes cidades**. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, (1961) 2000.

JUNIOR, S. A. S. **Ruas de eventos: práticas de lazer em três momentos históricos na cidade de São Paulo**. Dissertação (Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2913#preview-link0>. Acesso em: 20 jul. 2020.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco).

KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. P. e HOHENDORFF (orgs.) **Manual de Produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

KON, F, SANTANA, E. F. Z, **Cidades Inteligentes: conceitos, plataformas e desafios**. CSBC. 2016.

LANDRY C. **The creative city - a toolkit for urban innovators**. London, Earthscan, 2008.

LEMINSKI, Paulo. **Le vie em close**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LERNER, J. **O Vizinho: parente por parte de rua**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

LERNER, J. **Acupuntura Urbana**. Rio de Janeiro: ed. Record, 2011.

MALLMANN, A. S. **Praça Municipal do Parque Alvorada - Dourados/MS: apropriação do espaço público como lugar de lazer**. 2019. 109 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/950/1/AndreydeSouzaMallman.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.

MAYOL, P. “O bairro”. In CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARCELLINO, N. C. **Estudos do lazer: uma introdução**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e humanização**. Campinas, SP: Papyrus, 1983.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e sociedade: múltiplas relações**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

MENNELL, S. **The American civilizing process**. Cambridge: Polity Press, 2008.

MESSINA, G. **Estudio sobre el estado da arte de la investigacion acerca de la formación docente en los noventa**. Organización de Estados Ibero Americanos para La Educación, La Ciência y La Cultura. In: Reúñion de consulta técnica sobre investigación en formación del professorado. México, 1998.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento - Pesquisa qualitativa em saúde**. 9ª ed. Aprimorada. São Paulo: Hucitec; 2006.

MORIGI, V. **Cidades educadoras: possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia**. Tese (Faculdade de Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/111913>. Acesso em: 22 ago. 2021.

NAM, T.; PARDO, T. A., **Smart City as Urban Innovation: Focusing on Management, Policy, and Context**. 5th International Conference on Theory and Practice of Electronic Governance, Tallinn, Estonia, pp. 185-194, 2011.

NECA, B. D. R; VECHIA, S. Tarifa Domingueira: uma policy analysis de uma política pública de incentivo à circulação na cidade de Curitiba-PR e os impactos no âmbito do lazer. **Licere - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, 23(1), 582–613, 2020.

OBERZAUCHER, E. **Homo urbanus. Ein evolutionsbiologischer blick in die zukunft der städte**. Deutschland: Springer Berlin Heidelberg, 2017.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, E. P. **Cidade dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

ORLANDI, E. P. (Org.) **Cidade atravessada**. Editora Pontes, Campinas, 2001.

ORLANDI, E. P. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. Campinas, SP, Pontes, 2017.

OIKAWA, M; DELY, R. **Curitiba - O fazimento de uma cidade**. Banquinho. Curitiba. 2017.

PAETZOLD, O. S. B. **Educação e cidadania na perspectiva da cidade educadora: uma proposta para Frederico Wesphalen**. 2006. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale dos Rios dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/1890/educacao%20e%20cidadania.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 ago. 2021.

PEREIRA, M, C. **Brincando de sair pra rua! entre arreganhos, implicâncias e cuidados no pátio do quilombo, na piscina do laguinho**. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/4733/1/459211.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2021.

PISSARDO, F. M. **A rua apropriada: um estudo sobre as transformações e usos urbanos na Rua Augusta (São Paulo, 1891-2012)**. Dissertação (Mestrado em Projeto, Espaço e Cultura) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16136/tde-12082013101209/publico/FelipePissardo_ARuaApropriada_baixa.pdf. Acesso em: 22 ago. 2021.

RIBEIRO, J. L. P. Revisão de investigação e evidência científica. **Psicologia, Saúde e Doenças**, 15 (3), 671-682; 2014.

RODRIGUES, L. C. L. **Cidade educadora: um estudo sobre a experiência do município de Esteio / RS. 2008**. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale dos Rios dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2008. Disponível em: Cidade Educadora: um estudo sobre a experiência do município de Esteio/ RS (jesuíta.org.br). Acesso em: 22 de ago. 2021.

ROJEK, C.; SHAW, S. M.; VEAL, A. J. **A handbook of leisure studies**. United Kingdom. Palgrave Macmillan UK, 2006.

ROJEK, C. **Leisure and Culture**. Basingstoke, Hants.: Macmillan UK, 2000.

ROJEK, C. **Decentring Leisure**. London: Sage. 2005.

ROJEK, C. **Leisure Theory: Principles and Practice**. Basingstoke: Palgrave–Macmillan. 2012.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 6, n. 19, p. p. 37–50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 20 mai. 2022.

ROLNIK, R. **O que é cidade**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004. v. 1.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paul. enferm.**, São Paulo, v. 20, n. 2, jun. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002007000200001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 mar. 2022.

ROSSI, A. **A arquitetura da cidade**. 2 ed. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SAES, F. G. C. **Quando a rua vira praia - mesas de ruas. Apropriação do espaço público no bairro da Vila Madalena em São Paulo**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16139/tde-01072014-160117/pt-br.php>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SAURA, S. C. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 8, p. 1-13, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/KT3JS89J3dKdcB5wrmsrj7f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SANTOS, M. **A Cidade como Centro de Região. definições e métodos de avaliação.** Salvador. LGER/Universidade da Bahia. 1959.

SANTOS, M. **A urbanização brasileira.** São Paulo: EDUSP. 1993.

SILVA, M. de S.; ISAYAMA, H. F. Educação e lazer: analisando os contextos do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 55–78, 2015. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.10i1.0003. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5629>. Acesso em: 20 jul. 2022.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam.** Porto Alegre: Penso, 2001.

TAPPS, T.; WELLS, M. S. **Introduction to recreation and leisure.** United States of America: Human Kinetics, 2018.

THORSON, O. Civic-mindedness and mobility. **Monograph: city, urban planning and education.** International Association of Educating Cities, 2009. Disponível em: https://www.edcities.org/pt/wp-content/uploads/sites/46/2009/10/Monográfico-2009_en.pdf. Acesso em 15 julho 2022.

TOKUYOCHI, J. H. **Futebol de rua: uma rede de sociabilidade.** Dissertação (Mestrado em Pedagogia do Movimento Humano) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39133/tde-31072006-073832/publico/TESE7final.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

TREVISAN, D. **Em busca de Curitiba perdida.** Rio de Janeiro: Record, 1992.

TRILLA B, J. La idea de ciudad educadora y escuela. **Revista Educación y Ciudad**, n. 7, p. 73-106, 9 dic. 2005.

TRILLA, B., J. **La educación y la ciudad.** **Revista Educación y Ciudad**, n. 2, p. 6-19, 9 dic. 1997.

TRILLA, J. A educação não-formal. In. ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2008.

TSCHOKE, A. Lazer na infância: Possibilidades e limites para vivência do lazer em espaços públicos na periferia de Curitiba/Paraná. **Licere - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, 17(3), 330-330. 2015.

VASCONCELOS, P. S. S. **Espaços comunitários para a infância e a juventude na contemporaneidade da "Terra Brasilis": o potencial na construção de cidade educadoras.** 2014. 84 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Faculdades EST, São Leopoldo, 2014. Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BRSIFE/482/1/vasconcelos_pss_tmp345.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

WINK, I. **Cidade educadora e juventudes: as políticas públicas e a participação dos jovens na cidade de Gravataí-RS**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: (Microsoft Word – Vers/ 343 Final Disseta/347/3430 Ingrid Word) (ufrgs.br). Acesso em: 20 jan. 2020.

WOSNIAK, C, R. Práticas educacionais e novas corporeidades dançantes em espaços e tempos de mediação tecnológica. **Revista Contrapontos** (online), v. 22, p. 428-450, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198471142020000200428&lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 23 jul. 2022.