UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ELISA VIEIRA

**A cidade e o governo dos homens:
sobre o lastro educacional da urbanidade contemporânea**

São Paulo
2012

ELISA VIEIRA

**A cidade e o governo dos homens:
sobre o lastro educacional da urbanidade contemporânea**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação

Orientador: Prof. Dr. Julio Groppa Aquino

São Paulo
2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
- 37.01 Vieira, Elisa
V656c A cidade e o governo dos homens: sobre o lastro educacional da urbanidade contemporânea / Elisa Vieira; orientação Julio Groppa Aquino. São Paulo: s.n., 2012.
 96 p.
- Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Educação 2. Cidades 3. Governamentalidade 4. Foucault, Michel, 1926-1984 I. Aquino, Julio Groppa, orient.
-

Nome: VIEIRA, Elisa

Título: A cidade e o governo dos homens: sobre o lastro educacional da urbanidade contemporânea

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação

Orientador: Prof. Dr. Julio Groppa Aquino

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À Faculdade e às pessoas que fazem dela um lugar de estada possível; aos professores com quem tive a chance de trilhar itinerários ímpares de aprendizado; à agência de fomento (CNPq) que facilitou as condições de minha dedicação à pesquisa: a todos, agradeço as oportunidades concretas de realização deste trabalho.

Aos professores da banca examinadora, agradeço a disponibilidade e a atenção no acompanhamento deste percurso. A exuberância e o rigor de suas respectivas ideias permanecem como meu horizonte constante de inspiração.

Ao meu orientador, na impossibilidade de encontrar um complemento a esse verbo que agora se apresenta decisivamente intransitivo, agradeço tudo. A alegria, a intensidade e a coragem que você imprime à aventura do pensamento transbordam em seus gestos sem cessar, oferecendo-se em brinde àqueles ao seu redor. Restam uma enorme admiração e a certeza de lhe querer como minha interlocução primeira de agora e de sempre, aqui e em devir.

Ao grupo de orientação – e também de cafés, cervejas, encontros, amizades – e aos agregados a ele que estiveram presentes nesses últimos anos, agradeço a convivência imprescindível. Estar com vocês é poder pensar para além dos limites da minha cabeça.

Aos amigos da graduação em psicologia, que estavam lá quando tudo isso começou e que, de um modo ou de outro, permanecem por perto, agradeço a partilha dos inícios nesses caminhos fortuitos que tomamos vida afora.

Aos amigos de outros cantos, agradeço a torcida, ainda que na ausência e nas saudades.

À minha família *paulistana*, sobretudo às minhas duas tias queridas, agradeço o amparo e a presença de sempre.

À minha irmã, leitora e ouvinte, sou imensamente grata pela companhia e pela vigília atenta e delicada em meus momentos de hesitação, por ter estado presente até quando eu mesma parecia não estar.

Aos meus pais, que me deram a vida – a minha e a deles – e que continuam não medindo esforços para que ela aconteça a cada dia, agradeço sem-fim.

RESUMO

VIEIRA, Elisa. **A cidade e o governo dos homens**: sobre o lastro educacional da urbanidade contemporânea. 2012. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

A presente investigação teve como alvo analítico a aliança discursiva entre cidade e educação na atualidade, a partir de um tipo de problematização fundamentado no pensamento de Michel Foucault. Mais especificamente, foram mobilizadas as teorizações foucaultianas sobre *representação*, *verdade*, *história* e *genealogia* com o intuito de embasar os procedimentos de endereçamento às fontes eleitas. Para tanto, partiu-se da constatação de uma profusão de iniciativas voltadas ao fomento de medidas de cunho pedagógico/formativo nos mais diversos contextos e equipamentos urbanos contemporâneos, nos quais práticas educacionais são flagradas permeando variadas circunstâncias externas ao âmbito exclusivamente escolar. Destaca-se aí a proposta internacional de *cidade educadora*, a qual constitui a temática fulcral em análise neste estudo, sendo considerada um horizonte tão apregoado quanto fugidio de articulação entre determinadas formas de organização cidadina e modos de existência possíveis aos seus habitantes. Com base na hipótese de que o lastro educacional de iniciativas dessa ordem não seria algo exclusivo do tempo presente, optou-se por perspectivar tal horizonte segundo um plano estratégico composto por outros modelos de cidade considerados ideais em diferentes momentos históricos. Assim, a primeira parte da investigação consiste na forja de um cenário analítico que se debruçou sobre alguns projetos urbanos ficcionais; dentre eles, quatro referências históricas receberam destaque: *A República*, de Platão; *Utopia*, de Thomas More; *Cidade do Sol*, de Tommaso Campanella; e *Walden II*, de Burrhus Frederic Skinner. Visou-se, então, esquadriñar cada um desses modelos idealizados, adotando como vetor de leitura os arranjos educacionais a eles atinentes. Uma vez percorrido tal cenário e tendo em vista o que ele permitiu esboçar acerca das relações entre educação, modos de governar e processos de subjetivação, o problema urbano-educativo contemporâneo foi examinado mais detidamente. Em uma espécie de jogo de claro-escuro analítico, tratou-se ora de interpelar as racionalidades que o sustentam, ora de confrontá-lo com os ideais de cidade previamente analisados, de modo que, ao final, fosse possível posicioná-lo no bojo de um panorama complexo no qual se emaranham tanto linhas acirradas de governo das condutas, quanto irrupções heterotópicas imprevistas pelas idealizações que o promovem. Mediante tais ponderações críticas, pode-se admitir que a educação ocupa um lugar paradoxal no encontro entre a cidade e seus homens, sendo convocada, ao mesmo tempo, a afiançar o exercício da liberdade e a sujeitá-lo aos intentos do ordenamento urbano.

Palavras-chave: Cidade e educação – *Cidade educadora* – Processos de subjetivação – Governamentalidade educacional – Michel Foucault.

ABSTRACT

VIEIRA, Elisa. **The city and the government of men: on the education foundations of contemporary urbanity.** 2012. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

The present study aims at analysing the discursive correlation between contemporary city life and education, starting from one kind of problematization founded on Michel Foucault's thought. More specifically, Foucaultian theories on *representation*, *truth*, *history* and *genealogy* were mobilized so as to serve as a basis for the investigation procedures addressed to the selected sources. For that aim, the starting point was detecting a plethora of initiatives geared toward prompting pedagogical/formative measures in the most different contexts and contemporary urban devices, in which education practices are found to permeate various circumstances which are external to the school sphere. In this sense, the international proposal of *educating city* is emphasized, as it comprises the thematic support under analysis in the present research, and is deemed both a proclaimed and fugacious horizon of articulation among certain modes of city organization and ways of existence for its dwellers. Based on the hypothesis that the educational foundation of initiatives of such an order would not be something related exclusively to the present times, the choice was made for putting it in a strategic plan consisting of other city models considered ideal in different points in history. Thus, the first part of the investigation consists of framing an analytical scenario targeted to some fictional urban projects; among them four historical references were given emphasis: *Republic*, by Plato; *Utopia*, by Thomas More; *The City of the Sun*, by Tommaso Campanella; and *Walden II*, by Burrhus Frederic Skinner. Following this, an inquiry was made into each of these urban idealized models, by adopting as reading vector the education arrangements related to them. Once such a scenario was explored, and bearing in mind what it offered to build a sketch of the relations among education, modes of government and subjectification processes, the contemporary urban/educational issue was more thoroughly examined. Through a sort of analytical chiaroscuro game, the aim was now to question the rationalities which support it, now to confront it with the city ideals previously discussed, in order to finally be able to place it in the core of a complex panorama, which reveals an entanglement between rigid lines of government of lifestyles and heterotopical irruptions unforeseen by the idealizations which proclaim such a contemporary scenario. By reflecting on such issues, it is possible to state that education performs a paradoxical position in the encounter between the city and its dwellers, being at the same time invited to sanction the exercise of freedom and to subject it to the intents of the urban order.

Keywords: City and education – *Educating city* – Subjectification processes – Educational governmentality – Michel Foucault.

SUMÁRIO

PREÂMBULO	7
1 – PELOS MEANDROS DE QUATRO FABULAÇÕES URBANAS.....	8
1.1 – Quem são seus habitantes?	12
1.2 – Como vivem?.....	17
1.3 – No que acreditam?	30
1.4 – A que leis se submetem?	37
1.5 – Quem os governa?	41
2 – CIDADE, EDUCAÇÃO, CONTEMPORANEIDADE	48
2.1 – O recurso à educação: transformações urbanas, subjetivações cidadãs	51
2.2 – A <i>cidade educadora</i> : da escola ao internato.....	57
3 – DO IDEAL FICCIONAL AO IDEAL EMPÍRICO	63
3.1 – Entre fato e ficção: afrouxando os limites	64
3.2 – Sobre as formas do ideal: definições e variações	67
3.3 – Sobre o tempo do ideal: história e genealogia.....	73
4 – GRADAÇÕES, PARADOXOS E HETEROTOPIAS DA CIDADE QUE EDUCA.....	78
REFERÊNCIAS	88
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	93

PREÂMBULO

Que função é atribuída à dimensão educacional quando os homens põem-se a imaginar cidades ideais? Qual é a concepção de educação de que se parte? Que relações se estabelecem entre a educação, a cidade vislumbrada e o tipo de sujeito pressuposto como cidadão ideal? Quais são as linhas de sustentação ético-política de tais relações? Quais são, por fim, as matrizes de subjetivação inerentes aos processos de pedagogização de cada sujeito urbano?

São esses os questionamentos que deverão tangenciar todo o percurso investigativo deste trabalho. Ao adentrar a intrincada malha discursiva do tempo presente via a convocação de uma educação urbana, na tentativa de desenredar outras possíveis linhas a ela enlaçadas, espera-se estar no caminho de esboçar pistas acerca do tipo de governo dos homens vigente e dos processos de subjetivação em curso na atualidade.

Iniciemos pela visita a um cenário constituído por quatro fabulações urbanas. A cidade será o *locus* do roteiro a ser percorrido; a educação, sua protagonista, mesmo que compareça no detalhe entre uma circunstância e outra. Tratar-se-á, então, de dispor lado a lado alguns modelos idealizados de cidade, pois assim, supõe-se, será possível traçar vetores de contraste e de consonância que possibilitarão lançar novos olhares sobre a urbanidade contemporânea e os alicerces educacionais que a sustentam.

1 – PELOS MEANDROS DE QUATRO FABULAÇÕES URBANAS

Calípolis¹ é uma cidade de dimensões estritas e fartamente preparada para a guerra. Ali, cada cidadão exerce apenas uma função específica, delimitada conforme sua própria natureza e desenvolvida por um sólido processo de formação – de corpo e de alma. Organizados em torno de princípios hierárquicos e aristocráticos, seus integrantes têm como horizonte um objetivo comum: promover a estabilidade e a felicidade máxima da cidade.

Inicialmente, Calípolis foi idealizada de modo a suprir apenas as demandas mais básicas de um agrupamento de indivíduos. Porém, uma vez que se anteviu o caráter demasiado rudimentar de uma configuração urbana assim constituída – apesar de *sadia*, assemelhar-se-ia a uma *cidade de porcos* –, Calípolis tornou-se uma cidade farta e, por conseguinte, sujeita a intempéries de toda sorte. Daí a necessidade de instituir um planejamento eficaz a fim de garantir a excelência e a perfeição da cidade.

Eis o contexto geral apresentado em *A República*, diálogo escrito por Platão e datado do século IV a.C. É a partir de uma discussão sobre a definição de justiça que os personagens do texto adentram a descrição do que seria uma cidade ideal. Quem narra e toma a frente do diálogo é Sócrates², argumentando que a justiça será mais bem definida a partir da compreensão do processo de formação de uma cidade justa. Isso porque ele identifica a cidade como um organismo, tal qual o indivíduo humano, e julga ser mais fácil compreender o modo como a justiça se forma em um processo mais amplo, para então transpor tal compreensão ao âmbito individual, mais restrito.

¹ A cidade apresentada na obra de Platão não tem exatamente um nome, uma vez que se trata de um lugar genérico. Em uma passagem do texto original, porém, o autor utiliza a palavra grega *Kallipolis*, traduzida na versão brasileira simplesmente por *bela cidade*. Ainda que o termo não tenha sido mantido nas várias traduções da obra (*beautiful city*, no inglês; *Belleville*, no francês), alguns autores empregam equivalentes do grego para referirem-se à cidade descrita no diálogo. Foi essa a opção feita aqui para facilitar a exposição e a compreensão do texto. Assim, na ausência de um nome próprio, a palavra *Calípolis* será utilizada para denominar a cidade platônica.

² Como se sabe, os registros que hoje se têm sobre o pensamento de Sócrates são fornecidos por terceiros, ou seja, pela obra de escritores que se dedicaram a transmitir o pensamento do filósofo grego, uma vez que não há textos de sua própria autoria. Assim, para efeitos deste trabalho, em momento algum estará em questão o pensamento filosófico de Sócrates, que será tratado tão somente como um personagem do texto de Platão. Tal posicionamento também é coerente com a opção por tomar as obras analisadas em sua acepção ficcional.

Utopia é uma ilha cuja localização não se conhece ao certo. Sabe-se apenas que está situada no Novo Mundo, já que seu maior divulgador, o português Rafael Hitlodeu, nela teria aportado durante uma de suas viagens como acompanhante de Américo Vespúcio quando este navegava em busca de novas terras. Por obra da natureza e também por interferência do rei que primeiro a conquistou, a configuração física da ilha, circundada de montanhas, garante seu quase total isolamento em relação ao restante do continente.

Não se trata de uma única cidade, mas de um conjunto delas – mais precisamente, 54. Todas são erigidas sobre os mesmos princípios, de tal modo que “quem conhece uma de suas cidades conhece todas, pois são quase tão idênticas quanto a geografia o permita” (MORE, 2009, p.85). Além disso, em sua descrição, tudo é apresentado como sendo o mais perfeito possível: por meio dos métodos corretos, os utopianos teriam atingido a perfeição na produção agrícola, no tratamento dos doentes, na distribuição de bens, na utilização dos recursos da natureza, na alimentação, na ocupação do tempo, na educação dos mais novos etc.

A obra foi concebida por Thomas More no verão de 1515. Configura-se como um relato terceirizado, ou seja, More narra aquilo que Rafael Hitlodeu lhe teria contado sobre sua própria experiência em Utopia. É composta de duas seções: Livro I e Livro II. A primeira consiste em um preâmbulo que contextualiza a descrição da sociedade utopiana. Nessa espécie de introdução, o autor relata, em primeira pessoa, o modo como travou contato com Hitlodeu e apresenta o disparador que teria levado este a mencionar a existência da ilha: um diálogo do qual o viajante português participara na corte inglesa. É no Livro II que se concentra a apresentação de Utopia.

Na primeira parte do texto, é possível encontrar importantes indícios sobre as opiniões que movem More ao conceber sua república ideal. De largada, fica evidente a grande importância por ele atribuída a valores morais, bem como sua crítica à sociedade da época, em que o cultivo de tais valores, a seu ver, seria raro. É nesse sentido que o autor declara, alegoricamente: “Não há lugar onde não se encontrem vorazes Cilas e Celenos, e os Lestigrões³, devoradores de povos; já não é nada fácil, porém, encontrar exemplos de cidadãos justos e bem formados” (MORE, 2009, p.22).

³ Personagens da mitologia grega apresentados como monstros terríveis e malévolos.

Praticamente tudo na Cidade do Sol é orientado pela observação dos astros, sendo esta utilizada para atingir tanto uma distribuição geográfica ideal, quanto a perfeição física e moral de seus integrantes. Até mesmo sua estrutura arquitetônica e urbanística é elaborada a partir de símbolos astronômicos e astrológicos: a cidade é constituída por “sete círculos e recintos particularmente designados com os nomes dos sete planetas⁴” (CAMPANELLA, 1973, p.241). Sua população é regida por um sacerdote de autoridade absoluta – o *Hoh*⁵ ou *Metafísico*, como o narrador prefere denominá-lo – e por três outros chefes a ele subordinados – *Potência*, *Sapiência* e *Amor*.

Concebida no cárcere por Tommaso Campanella – filósofo com fortes vínculos religiosos que passou 27 anos preso devido a divergências políticas –, a primeira versão da obra foi manuscrita em italiano, em 1602, sob o título *La Città del Sole*. Na versão posteriormente traduzida para o latim, foi denominada *Civita Solis*. Trata-se de um diálogo entre um almirante genovês e o grão-mestre dos hospitalários⁶, em que o primeiro apresenta ao segundo os detalhes da configuração e do funcionamento de uma sociedade que teria conhecido em sua viagem de volta ao mundo.

Suponhamos uma comunidade em que não haja laços familiares fixos, nem vinculações religiosas e cujos integrantes habitem um mesmo complexo arquitetônico constituído de cômodos majoritariamente coletivos. Ali não se necessita trabalhar mais do que quatro horas diárias, e todos os serviços, necessidades e comodidades são distribuídos de forma equivalente.

Trata-se de *Walden II*, uma sociedade fictícia erigida sobre as bases da ciência do comportamento desenvolvida por Burrhus Frederic Skinner. Escrita em 1945, a obra é inspirada em um livro publicado um século antes, em 1854, por Henry David Thoreau: *Walden ou a vida nos bosques*. O mote do filósofo transcendentalista em seu texto, de cunho autobiográfico, advém de sua experiência de subsistência e autossuficiência durante os dois anos em que viveu sozinho no meio de uma floresta, às

⁴ Quando o livro foi escrito, eram sete os planetas conhecidos.

⁵ No original italiano, *Sole*, traduzido literalmente por *Sol* em outras versões na língua portuguesa.

⁶ O grão-mestre dos hospitalários é o cavaleiro-chefe de uma ordem militar e religiosa denominada *Ordem do Hospital ou de Malta*, estabelecida em Jerusalém no século XI.

margens do lago cujo nome intitula o livro. A partir de tal relato, são apresentadas as reflexões críticas do autor a respeito do modo de vida típico da sociedade norte-americana de então, o denominado *american way of life*, que se estabelecia cada vez mais concretamente de acordo com princípios e valores advindos do crescente movimento de industrialização e urbanização (THOREAU, 1984).

Sob o argumento de que o manifesto de Thoreau “era, entretanto, um *Walden para um*, e os problemas da sociedade pedem algo mais do que individualismo” (SKINNER, 1978, p.1), Skinner produziu um tratado romanceado sobre uma sociedade inteiramente fundada nos princípios de uma ciência do comportamento.

Walden II é narrado por Burris, professor universitário que, a pedido de ex-alunos, restabelece contato com um colega de faculdade de quem havia há muito se distanciado: trata-se de Frazier, o fundador de uma comunidade alternativa na qual os jovens estudantes estavam interessados. A convite de Frazier, Burris parte em viagem de alguns dias a fim de conhecer o funcionamento da referida comunidade, acompanhado pelos quatro jovens – Rogers, Bárbara, Steve e Mary – e por Castle, professor de filosofia da mesma universidade. Após esse breve preâmbulo, toda a extensão do livro trata do período de estada dos visitantes em Walden II, designação da comunidade em questão. O texto é composto pelo diálogo entre os visitantes e Frazier, bem como por reflexões do narrador.

Eis a paisagem a ser percorrida. Os quatro cenários, embora não sejam contemporâneos, são aqui tornados conterrâneos. Assim, universos tão semelhantes em alguns aspectos e tão distintos em outros serão mutuamente atravessados, em uma mesma plataforma. Pelo caminho, demais cidadelas servirão para curtas paragens. Iniciemos a viagem.

1.1 – Quem são seus habitantes?

Para conhecer aqueles que vivem em Calípolis, é útil começar por uma observação da própria cidade, atentando para sua organização, suas divisões, seu cotidiano. Daí é possível apreender as características básicas de todos os que ali residem, pois Calípolis foi concebida à imagem e semelhança do que se esperava de seus habitantes. Uma distinção, no entanto, é importante para entender como a cidade se constituiu: segundo Sócrates, seu idealizador, “forma-se uma cidade quando nenhum de nós se basta a si mesmo e necessita de muitas coisas” (PLATÃO, 2000, 369b). Calípolis surgiu para preencher uma carência própria aos seus futuros integrantes: se cada um destes não basta a si mesmo e, por isso, possui uma natureza fundamentalmente social, a cidade seria sua forma completa, acabada. Nesse sentido, haveria uma interdependência entre Calípolis e seus habitantes.

Para garantir um *metabolismo* saudável da cidade, sua população está distribuída em funções específicas e predefinidas conforme as propensões de cada um de seus habitantes. Assim como os diversos órgãos de um corpo humano possuem composições específicas relacionadas à função que devem exercer no organismo, também os grupos urbanos possuiriam constituições próprias. Acredita-se ali que “tudo se fará em maior quantidade, mais facilmente e melhor quando cada pessoa puder trabalhar de acordo com suas aptidões e no tempo certo” (PLATÃO, 2000, 370c); por esse motivo, cada um tem sob seu encargo “uma única atividade e mais de acordo com sua inclinação” (374b). Essa organização visa garantir, dentre outras coisas, que a cidade mantenha seu funcionamento estável e inalterado, pois, tal como está composta, ela já “é perfeita, uma vez que foi constituída como devia ser” (437e).

De modo similar, o cidadão ideal de Calípolis deve ser dotado de um *núcleo duro*, de uma constituição sólida e perene, ou seja, deve estar estruturado de tal forma que “não se deixará abalar e modificar por acidentes externos”; que não se deixará alterar “sob a ação do tempo e de outras influências” (381a). Independentemente do ofício que exerce, espera-se que ele, em qualquer circunstância, faça o que for considerado mais vantajoso para a cidade.

A população de Calípolis é constituída por três classes, hierarquicamente dispostas na seguinte ordem: dirigentes, guardas (ou auxiliares) e trabalhadores comuns. Os primeiros são também chamados filósofos, e apenas chegam a ocupar os cargos que lhes são destinados após completarem 50 anos de idade. Os guardas, por sua vez, são

dotados de coragem, “mansos para seus familiares e agressivos apenas para os inimigos” (375c); são eles os responsáveis não apenas pela proteção da cidade em relação aos perigos externos, mas também em relação aos inimigos internos, ou seja, os cidadãos e os hábitos que ameaçam a permanência do plano original da cidade. Dentre os trabalhadores estão os demais habitantes, responsáveis pelas diversas funções necessárias ao bom funcionamento da comunidade.

Tal distinção de classes e ocupações é bastante rígida e evidente para os cidadãos, e também a educação que recebem obedece às peculiaridades de cada grupo. Assim, em Calípolis, não se educa a todos da mesma forma e com os mesmos conteúdos, pois cada camada da população é formada conforme a atividade que deverá exercer. É por meio da educação, portanto, que os cidadãos são levados a se identificarem com suas respectivas ocupações e classes.

Aos dirigentes destina-se uma instrução completa nas diversas disciplinas ali valorizadas, a fim de proporcionar uma preparação filosófica que desenvolva o interesse natural que eles nutrem pelo conhecimento verdadeiro; aos guardas é necessário assegurar um processo formativo que os torne corajosos e destemidos; já aos trabalhadores ordinários, deve-se fornecer uma educação que, ao contrário das outras duas, faça temer e obedecer. Desse modo, garante-se que a cidade seja

corajosa em virtude de uma parte de si mesma, por ser nessa parte que reside o poder que em todas as circunstâncias mantém a opinião relativa às coisas que são para temer, e que devem ser as mesmas e da mesma natureza das que o legislador indicou no seu plano educativo. (429c)

Também de três eixos é composta a alma do habitante de Calípolis: “um deles, com o qual “o homem raciocina, poderá ser denominado o princípio racional da alma” (439d); o segundo elemento é “o colérico, auxiliar natural da razão” (441a); o terceiro, por fim, “com o qual ele ama e tem fome ou sede, e é arrastado por todas as paixões, receberá o qualificativo de irracional e concupiscente” (439d).

Ainda, tendo em vista o que afirma Sócrates – “o homem justo em nada diferirá da cidade justa [...], mas terá de ser semelhante a ela” (435b) –, é interessante ressaltar outra característica comum a Calípolis e seus habitantes: tanto aquela quanto estes, em suas constituições ideais, devem possuir três virtudes, correspondentes às três partes de que são compostos e distribuídas a fim de garantir o equilíbrio entre essas partes. Trata-se da sabedoria (exclusiva aos governantes), da coragem (própria aos governantes e aos

guardas) e da temperança (comum a todos os cidadãos), desenvolvidas de acordo com o processo formativo já mencionado.

Em Utopia e na Cidade do Sol, quando se ignoram seus cenários, à primeira vista tem-se a impressão de se estar diante de uma mesma população: eles não utilizam adornos e vestem-se com roupas semelhantes (obviamente, cada povo possui suas próprias vestes, mas elas são padronizadas no interior de cada uma das duas comunidades). De fato, as roupas de ambas as populações consistem literalmente em uniformes. Em Utopia, não existem

alfaiates ou costureiros, já que todos os habitantes da ilha usam o mesmo tipo de roupa, que só deixa de ser invariável no caso de pequenos detalhes que distinguem homens e mulheres, solteiros e casados. Nunca são introduzidas novas modas. Além de sua aparência agradável, essas roupas conferem grande liberdade aos movimentos do corpo e são igualmente adequadas para o verão e o inverno. E o que é ainda mais importante: são todas confeccionadas pelas próprias famílias. (MORE, 2009, p.94)

No caso da Cidade do Sol, as vestimentas dos que ali habitam parecem ser ainda mais uniformizadas. Em seu território, “tanto os homens como as mulheres usam roupas iguais, próprias para a guerra, com a única diferença de que, nas mulheres, a toga cobre os joelhos, ao passo que os homens os têm descobertos” (CAMPANELLA, 1973, p.247).

Além disso, tanto para os utopianos quanto para os solares, a aparência física natural é preferível a quaisquer recursos artificiais de beleza, pelos quais eles nutrem grande crítica e desprezo. Conforme pensam os habitantes de Utopia, não se deve nunca admitir a utilização de “artifícios com os quais uma pessoa pode tentar melhorar sua aparência” (MORE, 2009, p.155). Tal ideia está em consonância com o modo como eles compreendem o bom caráter e a virtude, pois

a experiência já lhes ensinou que o que os maridos procuram em suas esposas não é tanto a beleza física, mas sim a modéstia e a retidão. Um rosto bonito pode ser suficiente para conquistar certos homens, mas, para manter o amor e interesse da maioria deles, é preciso que a mulher seja virtuosa e tenha boa índole. (p.155)

Na opinião dos solares, as coisas são diferentes. Embora também condenem a utilização de artifícios de beleza, fazem-no não por depositar maior importância no caráter do que na aparência; pelo contrário, esta é para eles fundamental. Se as técnicas

de embelezamento são ali proibidas, isso se deve justamente a garantir que o físico dos indivíduos seja fiel à sua constituição. Para eles, as mulheres que não são “belas por exercício, mas por artifício, dão à luz filhos lânguidos e raquíticos” (CAMPANELLA, 1973, p.259), e a procriação é alvo de grande preocupação na Cidade do Sol.

Além do menosprezo pelo embelezamento artificial, os habitantes de Utopia desprezam metais preciosos como o ouro e a prata, que ali são utilizados “para a fabricação dos mais simples utensílios domésticos, como, por exemplo, os urinóis” (MORE, 2009, p.115-116). Os utopianos também não permitem que “os cidadãos trabalhem no abate dos animais, pois pensam que isso os levaria a perder a compaixão, o sentimento mais digno de que é capaz a natureza humana” (p.105). Eles não explicitam quem se encarrega de tal serviço, mas pode-se presumir que sejam os escravos, ali existentes em grande quantidade.

Ainda sobre os solares, eles se destacam pelo vasto conhecimento que possuem. Além de falarem todas as línguas, desenvolveram seus saberes sobre a natureza ao ponto de serem capazes, por exemplo, de “reproduzir, dentro de uma habitação, todos os fenômenos meteorológicos, os ventos, as chuvas, o trovão, o arco-íris, etc.” (CAMPANELLA, 1973, p.244).

A população de Walden II é composta tanto por nativos quanto por pessoas que, voluntariamente, decidem-se mudar para lá. Em princípio, há uma diferença entre esses dois grupos, uma vez que aqueles que chegam já adultos não passaram pelo mesmo processo formativo dos demais. Todavia, uma vez expostos e familiarizados com o modo de vida ali praticado, os não nativos acabam por assimilá-lo e tornam-se integrantes da comunidade assim como os que nela nasceram. A esse respeito, Frazier, o fundador de Walden II, declara: “É mais fácil com membros que nasceram na comunidade e passaram pelo nosso sistema escolar. Com novos membros adultos, temos que chegar a algo semelhante à conversão” (SKINNER, 1978, p.165). Nessa mesma direção, Frazier afirma que “ocorre uma mudança psicológica” (p.173) com alguém que tenha vivido algum tempo em Walden II. Não é difícil, para um visitante atento, notar os efeitos de tal conversão, pois ali é praticamente impossível distinguir nativos e não nativos, visto que ambos se comportam de acordo com os mesmos princípios.

Uma das coisas que mais chama a atenção em Walden II é o modo como seus habitantes parecem ter total consciência e controle de seus atos. Ninguém, por exemplo, em nenhuma circunstância, demonstra reações de inveja, ciúme ou frustração; tampouco

há manifestações de gratidão, admiração, competição ou fama pessoal. Tal comportamento não se deve a uma constituição inata dos cidadãos, pois, segundo Frazier, aqueles que vivem em Walden II – assim como todos os outros indivíduos – não são “naturalmente bons ou naturalmente preparados para se relacionarem bem” (p.199); se de fato convivem em harmonia, é porque ali se estabeleceu uma configuração empírica favorável para tanto.

A principal característica de tal configuração que garante a ausência daqueles sentimentos refere-se ao autocontrole, incentivado a todos desde muito cedo. É Frazier quem questiona: “quais são as técnicas, as práticas de engenharia que irão modelar o comportamento dos membros de um grupo de maneira que ele funcione harmoniosamente para o bem de todos?” (p.176). E ele próprio tem a resposta à sua pergunta a partir da experiência de Walden II:

Essa é uma questão experimental a ser respondida por uma tecnologia comportamental. Requer todas as técnicas da psicologia aplicada, desde as várias maneiras de manter contato com opiniões e atitudes até as práticas educacionais e persuasivas que modelarão o indivíduo do berço ao túmulo. (p.176)

Assim, ao contrário do que ocorre em outras comunidades – como Calípolis, Utopia e Cidade do Sol –, onde se tem “modelado o comportamento do indivíduo de acordo com os padrões de ‘boa conduta’, e nunca como resultado de um estudo experimental”, em Walden II, o objetivo é “estabelecer certos processos comportamentais que levarão o indivíduo a moldar ser próprio ‘bom’ comportamento no momento propício” (p.107-108). Nisso consiste o autocontrole de cada cidadão. Mas, a despeito da reflexividade contida nesses princípios, Frazier alerta: “não confundam. O controle sempre repousa nas mãos da sociedade, em última análise” (p.108).

Uma vez que cada um é levado a ter uma constante atitude experimental com suas próprias reações e seus sentimentos, não existem ali comportamentos indesejáveis, pois há apenas aquilo que foi modelado, treinado, produzido. Quando “uma emoção particular não é mais uma peça útil dentro do repertório comportamental” (p.105), ela é simplesmente eliminada; trata-se, nas palavras de Frazier, de “um simples problema de engenharia comportamental” (106). Ainda, pode-se dizer que os habitantes de Walden II são felizes, uma vez que a “felicidade e a equanimidade [...] estão *obviamente* relacionadas com o autocontrole que eles adquiriram” (p.178). Novamente, é Frazier quem pontifica: “Quanto às emoções, não estamos livres de todas elas, nem queremos

estar. Mas as piores e as mais incômodas – as emoções que alimentam a infelicidade – são quase tão desconhecidas aqui, como a própria infelicidade” (p.104).

1.2 – Como vivem?

Em Utopia, “é como se a ilha toda formasse uma grande família” (MORE, 2009, p.112). Para começar, a dimensão populacional é regulada não pelo número de habitantes individuais, mas pela quantidade de famílias que compõem a população urbana. Cada uma de suas cidades

comporta seis mil famílias, sem contar as que vivem no campo, e, para que esse número não aumente ou diminua, eles cuidam para que nenhuma família possa ter menos de dez ou mais de dezesseis adultos. Eles não podem, evidentemente, controlar o número de crianças das famílias. Para assegurar o bom funcionamento, os membros excedentes são mandados para as famílias menos numerosas. (p.102-103)

Além dessa conjunção de cunho mais organizacional, os vínculos entre os utopianos são imbuídos de uma afetividade própria de relações familiares, independentemente da existência de laços consanguíneos. Aliás, a consanguinidade não parece exercer ali um efeito relevante, uma vez que o intercâmbio de indivíduos entre as famílias a fim de garantir o equilíbrio populacional é prática comum, ou seja, não há qualquer preocupação com a preservação da especificidade de uma família. Nesse sentido, pode-se dizer que a ambiência de Utopia pouco ou nada tem a ver com a instituição familiar tal como se costuma compreendê-la em outras sociedades; trata-se, antes, de um princípio estruturador da população: as “relações sociais reproduzem o amor e a fraternidade de uma família, e os funcionários do governo nunca são arrogantes ou intimidadores. São chamados de *pais*, e é exatamente como tais que se comportam” (p.155).

Apesar dessa atmosfera fraterna e afetuosa, no interior das famílias utopianas não há igualdade de funções, mas um sistema fundamentalmente patriarcal: “cada família vive sob a autoridade de seu membro mais velho. As mulheres são subordinadas aos maridos, os filhos aos pais, os mais jovens aos mais velhos” (p.104). Também o modo como se concebe o casamento é objeto de regulamentação entre os utopianos, sendo que há uma idade mínima permitida às uniões conjugais: para as mulheres, 18 anos; para os homens, 22. É curioso notar que não apenas os jovens são castigados

quando mantêm relações pré-nupciais, ficando “para sempre desqualificados para o casamento”, mas também seus pais são “lançados em desgraça, pois se considera que não deram a devida atenção ao seu papel de educadores” (p.149).

Calípolis e Cidade do Sol compartilham, à diferença de Utopia, o fato de tanto as mulheres quanto os filhos serem de posse comum. Na primeira, sobretudo em relação à classe dos guardas, parte-se da ideia de que as mulheres devem pertencer “a todos os homens, sem que nenhuma venha a formar com ninguém um casal particular. Os filhos, também, serão comuns, e nem o pai conhecerá o filho, nem o filho, seu pai” (PLATÃO, 2000, 457d). Isso porque, conforme pensou o idealizador dessa cidade-Estado perfeita, quando se é *bem educado e esclarecido*, percebe-se com facilidade a melhor solução para algumas questões presentes na vida em sociedade, tal “como a posse das mulheres, o casamento e a procriação dos filhos, coisas essas que entre amigos [...] devem ser comuns, tanto quanto possível” (424a).

De forma semelhante, as mulheres da Cidade do Sol são de uso coletivo “tanto para o obséquio como para o leito” (CAMPANELLA, 1973, p.254), e também as crianças são criadas comunitariamente, de modo que todos possuem relações de parentesco uns com os outros. Ali, “os contemporâneos se chamam irmãos, adquirem o nome de pais depois da idade de vinte e dois anos, e, antes dessa idade, dizem-se filhos, sendo uma das funções primárias dos magistrados impedir qualquer ofensa entre os confrades” (p.246).

Em Walden II, os vínculos entre os cidadãos também possuem nuances próprias que os distanciam da estrutura familiar tradicional. Dentre eles ocorre a união conjugal, mas esta se dá de maneira bastante particular: não há idade mínima para que dois jovens se casem, e quando decidem fazê-lo, passam pela avaliação de um administrador de matrimônios que examina a conveniência do casamento conforme os antecedentes e a saúde de cada um dos noivos. Aprovada a união, o casal tem acesso a todas as condições necessárias para que viva junto, mas, na maioria das vezes, a preferência é por quartos separados. Além disso, podem ter tantos filhos quanto desejarem, mas estes nunca ficam sob seus cuidados, pois ali se acredita que o “lar não é o lugar mais adequado para se educar crianças” (SKINNER, 1978, p.145). Assim, desde que nascem, os bebês são entregues ao berçário e aos cuidados comunitários. Embora os progenitores possam visitá-los e estabelecer algum contato mais próximo, não há entre eles uma relação de pais e filhos, e as crianças são criadas indistintamente pela comunidade, por meio de equipamentos destinados a esse propósito.

Como se pode perceber, a descentralização dos valores familiares e seu espraiamento para as relações entre os cidadãos estão presentes, em menor ou maior grau, nas quatro configurações urbanas. Mesmo em Utopia, onde há uma formação mais propriamente familiar, o caráter fraternal dos vínculos sociais e a transferência de crianças entre diferentes famílias a fim de garantir uma melhor distribuição populacional denotam a prioridade do coletivo urbano em detrimento de relações consanguíneas ou concentradas em um grupo reduzido. Ao que parece, o que ocorre nos quatro cenários não é exatamente uma dissolução da estrutura familiar, mas uma propagação de seus princípios de funcionamento a toda a população, de modo a garantir que os vínculos entre seus integrantes sejam favoráveis ao bom funcionamento das cidades. Nesse sentido, ampliando o que se disse sobre Utopia, *é como se cada cidade formasse uma grande família*.

No caso de Walden II, segundo Frazier, tal configuração foi estabelecida a partir de testes experimentais que demonstraram ser ela a mais adequada a um bom desenvolvimento dos indivíduos. Por esse motivo, haveria intencionalidades e propósitos muito bem definidos que justificam a supressão da família “não só como unidade econômica, como também, até certo ponto, como unidade social e psicológica” (SKINNER, 1978, p.141): trata-se ali, sobretudo, de assegurar uma formação *educacionalmente* controlada em vez de uma criação familiar.

Ainda a respeito da posse comunitária de mulheres e/ou de filhos, ela evoca outro importante elemento: a inexistência da propriedade privada. Apesar de algumas particularidades, tem-se aí uma constante nos quatro territórios. Na ilha dos utopianos, esse aspecto está presente, por exemplo, no modo como se estrutura a moradia das famílias: se não há propriedade privada, tampouco há uma separação definida entre espaço público e familiar, e a construção das casas – todas idênticas – incorpora tal característica concretamente.

Cada casa tem uma porta principal que dá para a rua, e uma porta dos fundos que dá para o jardim. Nenhuma dessas portas de duas folhas é fechada a chave, abrindo-se a um simples toque e fechando automaticamente após a saída de alguém. Assim, todos podem entrar e sair, de modo que ali inexistente a propriedade privada. As casas são distribuídas por sorteio e a cada dez anos faz-se um revezamento de moradores. (MORE, 2009, p.88)

Os habitantes da Cidade do Sol levam esse princípio ainda mais ao extremo, e a ausência de uma unidade familiar entre eles também decorre da recusa pela propriedade

particular, pois pensam “que toda espécie de propriedade tem sua origem e força na posse separada e individual das casas, dos filhos, das mulheres” (CAMPANELLA, 1973, p.246). Eles negam que tais posses sejam *naturais* ao homem “para educar vantajosamente a prole [...], e dizem, com São Tomás, que o objetivo da geração é a conservação da espécie e não a do indivíduo” (p.252). Assim, os solares acreditam que “o amor à coisa pública aumenta na medida em que se renuncia ao interesse particular” (p.246). Nisso eles são acompanhados pelos habitantes das outras três comunidades, já que todas elas têm em comum a concepção de que as particularidades individuais devem ser suprimidas em benefício da unidade do Estado.

No que concerne ao trabalho, tanto os utopianos, quanto os solares e os habitantes de Walden II dedicam poucas horas ao ofício que realizam: em Utopia, são exatas seis horas por dia; na Cidade do Sol, não mais do que quatro, o que vale também para Walden II. Conforme defendem, tal distribuição do tempo de trabalho é suficiente para a manutenção e a subsistência da comunidade, bem como para garantir uma vida confortável à população. Em Utopia, por exemplo, o governo

nunca força as pessoas a trabalhar desnecessariamente, pois o objetivo central de sua Constituição é poupar o indivíduo dos trabalhos pesados tanto quanto as necessidades da comunidade o permitam, de tal modo que todos possam cultivar o espírito – aí reside, para os utopianos, o segredo de uma vida feliz. (MORE, 2009, p.101-102)

Contudo, se o excesso de trabalho não é valorizado, tampouco se defende seu inverso. A respeito do solares, um “costume apreciadíssimo e digno de imitação, entre eles, é o que consiste em considerar que nenhum defeito é bastante para manter os homens na ociosidade, salvo em idade decrépita, na qual ainda são úteis dando conselhos” (CAMPANELLA, 1973, p.254).

Em Utopia também impera uma ampla condenação à ociosidade e a qualquer comportamento que manifeste inatividade. Toda a população deve estar “ocupada com trabalhos realmente úteis” (MORE, 2009, p.101), e, para garantir que isso ocorra, há os *sifograntes*, representantes eleitos por cada grupo de trinta famílias; sua função “é cuidar para que ninguém fique entregue ao ócio e para que todos exerçam com empenho suas respectivas profissões” (p.94).

E já que não estão à toa nem trabalhando, o que é que os solares e os utopianos fazem com seu tempo livre? De modo geral, *educam-se*. Na Cidade do Sol, os cidadãos consagram o restante do dia “ao estudo, à leitura, às discussões científicas, ao escrever,

à conversação, aos passeios, em suma, a toda sorte de exercícios agradáveis e úteis ao corpo e à mente” (CAMPANELLA, 1973, p.253). Com os utopianos, não é diferente. Deles, o que se espera é que

aproveitem bem o seu tempo livre, dedicando-se a alguma atividade proveitosa. A maior parte usa esses períodos livres para aperfeiçoar sua educação, pois existem muitos cursos públicos que têm início já antes do nascer do sol. O comparecimento é voluntário, a não ser no caso daqueles que foram destinados a uma formação acadêmica, mas homens e mulheres de todas as profissões acorrem em massa a esses cursos. (MORE, 2009, p.95)

Caso os utopianos e os solares tomassem conhecimento de Cocanha, uma terra lendária recontada através dos séculos e desejada por muitos, eles provavelmente condenariam o que lá ocorre. Isso porque, também denominada *terra da fartura, da ociosidade* ou *da preguiça*, Cocanha é um lugar onde “quem mais dorme mais ganha” e “a ninguém é permitido trabalhar” (FRANCO JÚNIOR, 1998, p.64). Ali, “quem é imprestável e não quer aprender nada” recebe grandes honras, ao passo que se elege rei “o mais preguiçoso de todos” (p.83).

Entretanto, ainda que desaprovassem aquela terra, é possível que os utopianos e os solares a ela se referissem como contraexemplo, a fim de reforçar aos mais novos os valores e as virtudes do trabalho, bem como as máculas da preguiça e do ócio. Tal posicionamento não seria inédito, pois, em algumas comunidades, a história de Cocanha é contada justamente com tal propósito, fazendo as vezes de uma exortação moral a partir do excesso e dos vícios. Diz-se, por exemplo:

Este [o País de Cocanha] foi imaginado pelos mais velhos
Como advertência à juventude,
Que costuma ser preguiçosa e comilona,
Indecente, sem fé e desleixada,
De modo que ouvir sobre o País dos Preguiçosos
Ajude a corrigir seu vício,
Ajude a ocupar-se com trabalho,
Pois sabe-se que a preguiça nunca trouxe nada de bom. (p.84)

Em Walden II, há também uma agenda coletiva repleta de cursos e atividades culturais e formativas nas mais diversas áreas. Apesar de o comparecimento a tais espaços ser voluntário, eles nunca estão vazios. Curiosamente, pode-se dizer que os habitantes de Walden II “estão praticamente sempre fazendo o que *querem* fazer, o que eles *escolhem* fazer”, mas, tal como afirma o próprio fundador da comunidade, há um

trabalho metódico “para que eles queiram fazer precisamente as coisas que são melhores para eles e para a comunidade” (SKINNER, 1978, p.293).

A declaração de Frazier lança algumas dúvidas sobre o que ocorre nas demais cidades. Em Utopia, por exemplo, à primeira vista, existe um livre-arbítrio em relação ao que os habitantes podem fazer com seu tempo, desde que não o preencham ociosamente. Porém, apesar disso, todos parecem voluntariar-se a uma formação perene, como se houvesse um interesse natural e diletante para tanto. Se observarmos outra circunstância da vida dos utopianos – os costumes relativos à alimentação –, é possível entender melhor os mecanismos que ali sustentam o interesse pelo estudo.

Em geral, na ilha de Utopia, as refeições são realizadas coletivamente, mas é concedido aos cidadãos

o direito de buscar alimentos no mercado para prepará-los em suas próprias casas, desde que os refeitórios já tenham sido abastecidos. Todos sabem, porém, que tal procedimento só será adotado quando alguém tiver sérios motivos para tanto. Ninguém gosta de comer em casa, ainda que nenhuma lei o proíba; em primeiro lugar, não é um gesto visto com bons olhos e, em segundo lugar, parece muito tolo dar-se ao trabalho de preparar uma refeição inferior quando, no refeitório a uma pequena distância de onde se vive, pode-se comer bem e com elegância. (MORE, 2009, p.107)

Ou seja, embora todos possuam o direito de fazer algo, não o fazem, pois espontaneamente preferem e optam por fazer o que é *visto com bons olhos*. De certa forma, há como que um mecanismo atuando com vistas a garantir que a escolha voluntária e o livre-arbítrio dirijam-se àquilo que se espera. Tem-se aí uma particular ideia sobre liberdade, semelhante à concepção dos solares a esse respeito. O almirante genovês que os visitou afirma:

Por ora, basta dizer que eles não destroem, mas, ao contrário, edificam o sistema do livre arbítrio. E dizem que do mesmo modo que um eminente filósofo, por quarenta horas cruelmente atormentado por seus inimigos, que não conseguem nunca arrancar-lhe da boca uma palavra sobre o que perguntam, porque intimamente resolveu calar-se; assim também as estrelas que se movem a distância e com lentidão não podem constranger-nos a nenhum ato contra a nossa vontade, como não podem governar-nos, nem por obrigatório decreto de Deus, pois somos tão livres que podemos blasfemar contra o próprio Deus. (CAMPANELLA, 1973, p.271)

Caso Frazier fosse solicitado a comentar essa compreensão que os solares e os utopianos têm acerca da liberdade e do livre-arbítrio, é bem possível que ele fosse

categorico em afirmar que a “‘sensação de liberdade’ não deveria iludir ninguém” (SKINNER, 1978, p.255). Afinal, conforme pensa o idealizador de Walden II, se seu plano encontra efetividade, isso se dá justamente porque foram estabelecidas experimentalmente as condições nas quais os indivíduos tendem a comportar-se da maneira esperada. Afirma ele:

Eu nego que liberdade sequer exista. Devo negá-lo ou meu programa seria absurdo. Não se pode ter uma ciência sobre um assunto que salte caprichosamente. Talvez não possamos nunca provar que o homem não é livre; é uma suposição. Mas o sucesso crescente de uma ciência do comportamento torna isto cada vez mais plausível. (p.255)

Tal como os demais, os habitantes de Walden II também não valorizam o ócio. Pelo contrário, ali todos realizam todo tipo de atividade, mesmo as mais braçais. Isso porque, na opinião de Frazier, uma “classe ociosa crescerá como um câncer” (p.58). Ele se baseia na ideia de que, apesar de ser possível “manter uma pequena classe ociosa sem perigo sério para a comunidade [...], cérebro e braços nunca são exclusivos” (p.59-60). Ou seja, o exercício intelectual não prescinde do trabalho físico.

No que concerne à distribuição dos ofícios praticados pelos utopianos, esta se dá com base em certa *natureza* atribuída a cada indivíduo, o que se manifesta de duas maneiras. Por um lado, há uma distinção das atividades conforme as características próprias de cada gênero: aos homens, “cabem os trabalhos mais pesados, enquanto as mulheres, devido à sua natureza mais frágil, se encarregam da tecelagem da lã e do linho” (MORE, 2009, p.94). Por outro lado, há a premissa de que inclinações individuais atuam na escolha do ofício; tal premissa, porém, apresenta-se de forma ambígua, pois, ao mesmo tempo em que “as crianças são iniciadas na profissão de seus pais, já que desenvolvem uma predisposição natural para ela”, também existe a possibilidade de “uma criança demonstrar mais aptidão por outro ofício”, situação em que ela “será adotada por uma família cujos membros o exercem” (p.94).

A ambiguidade aí presente refere-se à dita *pressuposição natural*, visto não ser possível saber ao certo se esta seria formada devido a uma exposição da criança às tarefas dos pais, ou se consistiria em uma aptidão inata. Tal indefinição não é secundária ou desprezível, pois atravessa toda a constituição de Utopia, bem como a de Calípolis e, em certa medida, a da Cidade do Sol. Apenas em Walden II esse aspecto comparece de forma mais delimitada, pois ali toda a responsabilidade é depositada no processo educativo, de modo que se supõe formar as tendências que guiam os indivíduos a

determinadas preferências ou habilidades, sem que seja considerada qualquer preponderância natural.

O sistema de trabalho de Walden II é, sem dúvida, o menos elementar e o mais elaborado. Sendo a comunidade inteiramente fundada em um regime comunitário, todos os cidadãos têm igual acesso a bens e serviços, e o que devem oferecer em troca é um pagamento em *créditos-trabalho*: “um tipo de dinheiro, mas não são moedas nem notas, apenas lançamentos numa conta” (SKINNER, 1978, p.53). O cálculo é anual, e cada pessoa deve cumprir 1.200 créditos-trabalho; estes são atribuídos às atividades em valores variáveis, que mudam conforme as necessidades da comunidade a cada momento. Em geral, as funções consideradas mais agradáveis ou fáceis valem menos, ao passo que as mais pesadas ou necessárias somam uma maior quantidade de créditos. Nas palavras de Frazier, os ajustes de valores são feitos a fim de que “todos os tipos de trabalho” sejam “igualmente desejados” (p.54). Assim, garante-se que todas as demandas da comunidade encontrem satisfação em igual medida, havendo espaço, ainda, para que se exerçam *remuneradamente* atividades que fora dali seriam apenas de lazer.

Essa configuração resulta em um ambiente nada homogêneo para os habitantes de Walden II. Cada indivíduo pode estabelecer a rotina que melhor lhe convier, uma vez que tanto as atividades exercidas quanto o tempo que nelas se emprega são flexíveis e manejáveis.

No que diz respeito ao cotidiano dos solares, ele é inteiro atravessado por certo cultivo do conhecimento, tal como já evidenciado na grande bagagem de saberes de que eles têm domínio. Apesar de seu isolamento e de sua existência ser praticamente desconhecida pelo restante do mundo, eles são versados, por exemplo, em todos os idiomas existentes, pois têm a prática de enviar “exploradores e embaixadores a toda parte da terra para aprender os costumes, as forças, o governo, a história, os bens e os males de todos os países” (CAMPANELLA, 1973, p.245).

Ali, mesmo a estrutura arquitetônica oferece-se como suporte ao registro e à transmissão de saberes. No interior de cada um dos círculos em que a cidade está dividida, encontram-se representações pictóricas de figuras matemáticas, geografia, informações sobre pedras preciosas e comuns, plantas e ervas, animais, artes mecânicas. “Há professores que explicam essas gravuras, habituando as crianças com menos de dez anos a aprender sem fadiga, como uma espécie de divertimento, todas as ciências” (p.245). O conhecimento da astronomia e da medicina, entretanto, possui proeminência

em relação aos demais, pois são eles que regulam a própria distribuição geográfica, bem como a perfeição física e moral da população.

A educação formal dos solares consiste tanto em uma rigorosa instrução científica, quanto em um treinamento do corpo. “Todos, sem distinção, são educados juntos em todas as artes” (p.247). Sucessivamente, os aprendizes são expostos às várias ciências existentes – desde as mais simples até as mais complexas – e incentivados a travarem discussões sobre os conteúdos que aprendem. Ao final do processo, aqueles que se distinguiram em algum conhecimento específico são eleitos *magistrados*; o mais elevado destaque é concedido aos que demonstram domínio do maior número de ciências.

Como se pode ver, existe entre os solares uma relação meritocrática com o saber, fundada na atribuição de distinção social conforme o grau de sabedoria atingido pelos cidadãos. Não por acaso, a função de governo é ali ocupada pelo mais proeminente sábio.

É válido ressaltar que a educação das crianças da Cidade do Sol encontra-se a cargo do *Amor*, um dos sacerdotes assistentes do governante supremo *Hoh*. Também é sua função garantir que a procriação dos solares ocorra de forma adequada e que se produza uma excelente prole, o que é feito utilizando-se de saberes da astronomia e da medicina: as uniões amorosas são rituais públicos que ocorrem apenas quando há uma conjunção astral favorável. Além disso, os casais progenitores são formados por meio de uma combinação rigorosa de suas características físicas, de forma a favorecer a geração de indivíduos perfeitos.

Ora, a missão educativa é atribuída, pois, ao responsável também pela manutenção de práticas explicitamente eugênicas. Parece haver aí dois polos de um mesmo processo: a produção de uma população perfeita agregaria tanto as condições de nascimento, quando as circunstâncias formativas dos cidadãos. Nesse sentido, é elucidativa a resposta do almirante genovês a uma pergunta do grão-mestre sobre o que pensam os solares a respeito do *pecado de Adão*:

Opinam também que os pais transmitem aos filhos mais o mal da pena que o da culpa. Esta pode ser atribuída pelos filhos aos pais, quando estes tenham descurado a geração ou a tenham exercitado fora de tempo e lugar, ou então quando não se tenham tido em vista a escolha e a educação dos genitores, os quais, se produziram mal os filhos, ainda pior os instruirão. Toda a atenção é, pois, por eles dedicada à geração e à educação, e dizem que tanto a culpa dos pais como a pena dos filhos redundam em dano para a república. (p.267)

Em relação a Utopia, pode-se dizer que a educação de seus habitantes tem a finalidade primeira de prepará-los para o exercício das atividades profissionais necessárias ao funcionamento da sociedade, afinal, como se viu, o ócio é o maior dos inimigos. Também por esse motivo, a educação adquire ali outra finalidade: servir de ocupação nas horas vagas.

No que concerne à educação formal dos utopianos, aos sacerdotes é atribuída responsabilidade primordial na formação dos mais jovens. Trata-se de

uma função na qual se enfatiza tanto a exortação à moralidade e à virtude quanto o bom desempenho nas atividades acadêmicas. Esses professores se empenham ao máximo em assegurar que, quando ainda numa idade tenra e dócil, as crianças assimilem as idéias e os princípios que as tornem *mais úteis à república*. Quando plenamente absorvidos na infância, tais princípios e idéias permanecem na mente dos homens adultos e contribuem muitíssimo para a segurança da república, cuja decadência sempre provém de vícios nascidos de más atitudes. (p.188-189, grifo nosso)

Em Calípolis, a educação abrange duas instâncias básicas: a música (na qual se incluem os vários gêneros discursivos, como a poesia, a tragédia e a comédia) para a alma e a ginástica para o corpo. A primeira deve ser prioritária em relação à segunda, pois, segundo considera Sócrates, à alma cabe a educação do corpo. Em suas palavras, “não é o corpo, muito embora bem-dotado, que com sua virtude particular deixa boa a alma, mas o inverso: a alma, pela virtude que lhe é própria, é que amolda o corpo da melhor maneira possível” (PLATÃO, 2000, 403d).

Além disso, do mesmo modo que a alma possui supremacia em relação ao corpo, a missão educativa é primaz em relação às demais dimensões da sociedade. É daí que Sócrates afirma: “todas as prescrições por nós apresentadas não são, como se poderia crer, de maior importância, porém secundárias, uma vez que seja devidamente observada a que é verdadeiramente grande... Não, em vez de grande, digamos suficiente” (423e). Aí ele se refere, obviamente, à educação, pois, segundo ele, dela decorrem as demais condições necessárias ao funcionamento da cidade⁷.

⁷ “A instituição que, de acordo com Platão, tem de cuidar dos futuros líderes pode ser descrita como o departamento educacional do estado. De um ponto de vista puramente político, esta é, em muitos aspectos, a mais importante instituição da sociedade de Platão. Conserva as chaves do poder” (POPPER, 1974, p.149).

A respeito da formação educativa dos habitantes de Walden II, Frazier sustenta uma crítica incisiva às instituições tradicionalmente responsáveis por tal tarefa. Em sua opinião, “o mundo exterior não é propriamente perdulário na educação de suas crianças. Ele não gasta em equipamentos ou professores”, e uma educação “melhor custaria menos, se a sociedade fosse melhor organizada” (p.121). A partir dessa e de outras premissas similares, ele idealizou Walden II de modo a favorecer um processo formativo não escolar. Em sua opinião, é possível “adotar os melhores métodos educacionais e ainda evitar a máquina administrativa que as escolas necessitam a fim de ajustar a criança a uma estrutura social desfavorável” (p.121). O resultado é que ali não há propriamente um itinerário educativo preestabelecido, mas uma formação difusa e em tempo integral; em Walden II, “a educação continua indefinidamente” (p.124). Nesse sentido, afirma Frazier:

A educação em Walden II é parte da vida da comunidade. Nós não precisamos alardear as experiências da vida. Nossas crianças começam a trabalhar com tenra idade. Isso não é duro; é aceito tão prontamente como um esporte ou uma brincadeira. E uma boa parte de nossa educação se faz em oficina, laboratório e campos. (p.122)

Outro aspecto próprio a Walden II é a presença da educação não como um meio de desenvolver cada cidadão individualmente, em seus potenciais e em suas inclinações, mas como uma estratégia para favorecer a própria vida em comunidade. Conforme considera o idealizador, o que seu plano faz

é manter a inteligência no caminho certo, antes para o bem da sociedade do que para o indivíduo inteligente – ou antes para o bem possível do que para o bem imediato do indivíduo. Faz isso assegurando-se de que o indivíduo não esquecerá sua participação no bem-estar na sociedade. (p.252)

Por fim, é necessário ressaltar que, se cada um dos modos de vida descritos parece exclusivo de cada configuração urbana, isso não é espontâneo ou inato aos indivíduos, mas algo que necessita ser forjado. A despeito de os quatro idealizadores argumentarem suas construções sociais a partir de determinadas compreensões sobre a natureza humana, todos eles indicam a necessidade de se instituírem as condições necessárias para que a configuração almejada se estabeleça.

É comum, por exemplo, diante da inexistência de propriedade privada e da disponibilidade a todos de tudo aquilo de que necessitam, o seguinte questionamento:

não haveria falta de estímulo para que todos trabalhassem e contribuíssem em quantidades proporcionais? A essa objeção, a resposta parece ser a mesma nos quatro casos: em uma sociedade fundada sob certos princípios, os valores dos cidadãos estariam *naturalmente* em conformidade com aqueles mesmos princípios predefinidos. Assim, os costumes das populações não são apenas um traço de superfície, mas, nas palavras de Hitlodeu, “geram também uma mentalidade muito diferente” (MORE, 2009, p.117).

Nesse sentido, a fundação de um modo de vida característico de cada sociedade está diretamente vinculada aos processos educativos em curso nos quatro cenários; na verdade, estes se estabelecem sobretudo com o propósito de promover tal fundação. Um exemplo curioso disso é o significado já referido que os metais preciosos possuem em Utopia: ali, materiais geralmente considerados nobres, como o ouro e a prata, são alvo de desprezo, o que pode parecer um contrassenso em comparação a outros povos, para os quais esses metais são considerados a própria riqueza. Ao discorrer sobre tal peculiaridade da ilha de Utopia, Hitlodeu afirma: “Os utopianos adquirem essas idéias em parte por serem educados sob um sistema que se opõe frontalmente a todos esses absurdos, e em parte através do estudo e de suas leituras” (MORE, 2009, p.121). Ou seja, educam-se os cidadãos a fim de que suas práticas e seus costumes estejam de acordo com o modo de vida preestabelecido para a cidade.

O caso de Calípolis é também bastante ilustrativo. Ao planejar o momento de sua fundação, Sócrates traça minuciosamente as medidas necessárias para o sucesso da empreitada. De acordo com ele, a cidade-Estado ideal deveria ser criada do seguinte modo:

Todos os cidadãos de mais de dez anos [...] serão enviados para o campo, só ficando seus filhos, para subtraí-los à influência dos atuais costumes, que é também dos pais, e educá-los de acordo com seus próprios hábitos e princípios [...]. Essa é a maneira mais fácil e rápida de formar a cidade com as instituições a que nos referimos, de fazê-la feliz e de cumular de benefícios o povo de que for composta. (PLATÃO, 2000, 541a)

Trata-se de forjar, portanto, um ambiente anterior a quaisquer contingências ou influências prévias, povoando-o apenas com indivíduos *em branco*. Uma metáfora utilizada por Sócrates é elucidativa sobre o modo como ele concebe a educação. Vejamos:

quando os tintureiros desejam tingir de púrpura a lã, começam por eleger dentre as cores uma única: a branca, e depois de variadas e pacientes manipulações deixam a lã em condições de receber a púrpura. [...] Coisa mais ou menos parecida [...] foi o que pusemos por obra, com todo o empenho, quando escolhemos nossos soldados e os educamos com Música e Ginástica. Podes ficar certo de que não tínhamos outra intenção a não ser a de prepará-los para absorverem as leis do melhor modo possível, como se deu com a cor, no exemplo apresentado há pouco, a fim de que se tornem indeléveis suas convicções a respeito das coisas de temer e de muitas outras. (429d-430a)

Ou seja, trata-se de empreender *pacientes manipulações* em uma matéria neutra, sob certos aspectos, a fim de garantir uma *absorção ótima* e uma *convicção indelével*. Não parece haver aí outra coisa senão um processo de subjetivação explicitado em seus extremos.

Ainda, algo em comum nas quatro sociedades no que concerne aos seus respectivos modos de vida é a previsão de que, à medida que o tempo passe e a população evolua, seus integrantes tornem-se cidadãos totalmente adaptados, uma vez que os nativos, diferentemente daqueles que foram criados sob diretrizes diversas, terão apenas a influência e a formação definidas pelo plano idealizado. Nesse sentido, é possível fazer uma analogia com dois conhecidos preceitos das ciências biológicas, os quais, embora incompatíveis no pensamento científico, aqui parecem conviver harmoniosamente: a teoria dos caracteres adquiridos e a teoria da seleção natural⁸.

No que concerne à segunda, não é raro articulá-la às premissas de certos regimes fascistas, e só o fato de a lógica que a sustenta ser explicitamente utilizada em algumas das cidades utópicas – a despeito de elas serem cronologicamente anteriores à teoria – faz com que seja possível atribuir-lhes um caráter totalizante, ao que se somam as demais características aqui apresentadas. No caso da Cidade do Sol, por exemplo, a procriação é controlada a fim de assegurar o nascimento de crianças perfeitas: uma “mulher grande e bela se une a um homem robusto e apaixonado, uma gorda a um magro, uma magra a um gordo, e assim, com sábio e vantajoso cruzamento, moderam-se todos os excessos” (CAMPANELLA, 1973, p.251). Além dessa equilibração de atributos físicos, há uma rigorosa vigilância dos cidadãos com o objetivo de selecionar os aptos e os inaptos a produzirem descendentes; para tanto, os homens e as mulheres “aparecem nus nos exercícios ginásticos, de forma que os preceptores têm a possibilidade de descobrir os que são capazes ou incapazes para a geração” (p.250).

⁸ Teorias desenvolvidas, respectivamente, por Jean Baptiste de Lamarck e Charles Darwin.

Em Calípolis, a seleção é também muito evidente. Ali, para garantir “que o rebanho se mantenha sempre em excelentes condições”, é preciso

que os melhores homens se unam o maior número de vezes possível às melhores mulheres, e os indivíduos inferiores de um e de outro sexo só muito raramente o façam, devendo ser criados os filhos nascidos da união daqueles, porém não os destes últimos, se quisermos que o rebanho se mantenha sempre em excelentes condições. [...] Quanto aos nascidos de pais inferiores ou mesmo dos outros que porventura apresentem alguma malformação congênita, serão escondidos, como convém, em algum lugar oculto e inacessível. (PLATÃO, 2000, 459d-460c)

A teoria dos caracteres adquiridos, por sua vez, embora em desuso na atualidade científica, parece ilustrar muito bem a função educativa em questão nos planos utópicos: com base na ideia de que os indivíduos tendem a um progresso rumo à perfeição, crê-se ser possível fazer com que eles desenvolvam, por meio do processo formativo, atributos que são necessários à vida urbana e que, a partir de tal desenvolvimento, seriam transmitidos aos habitantes vindouros. Nas palavras de Sócrates, a “educação e a instrução bem dirigidas formam constituições boas; por outro lado, as boas constituições, sob a influência de semelhante educação, tornam-se ainda melhores do que as das gerações anteriores” (PLATÃO, 2000, 424a).

1.3 – No que acreditam?

As crenças predominantes em cada um dos quatro cenários urbanos são bastante variadas: há desde preceitos mais típicos de cunho religioso, até convicções sobre a infância, a natureza humana e a distinção dos indivíduos em classes. Começamos por Utopia, a mais *religiosa* das quatro cidades.

Em primeiro lugar, entre os utopianos, os princípios morais exercem papel fundamental. Isso fica evidente quando se considera quem foi Rafael Hitlodeu, responsável pela divulgação da existência e da excelência da ilha. O português é descrito como um homem sábio, rigoroso e notável devido à sua capacidade de analisar moralmente as leis e medidas civilizatórias. Nesse sentido, a admiração do viajante por Utopia diz muito sobre as bases de organização daquela terra. Mesmo afirmando apenas descrever o modo de vida utopiano sem ter a pretensão de apregoá-lo, o viajante assegura: “Seja o que for que penseis de suas doutrinas, não encontrareis em parte alguma da Terra um país mais feliz ou um povo tão magnífico” (MORE, 2009, p.141).

Ora, tal declaração, vinda de um arguto juiz de preceitos morais, evidencia um dos fatores constitutivos da ilha: suas cidades estruturam-se de acordo com o que ali é considerado moralmente justo.

Embora haja ampla tolerância à diversidade de credos em Utopia, são condenados os indivíduos que defendem o acaso ou que não acreditam na existência de algo para além da morte. Ao que parece, tal aspecto exerce uma regulação fundamental sobre o comportamento dos cidadãos, uma vez que “o temor e a reverência diante da religião” são ali considerados “o mais forte, se não o único, estímulo a um comportamento virtuoso no futuro” (p.194). Para os utopianos, portanto, a transcendência é o que justifica os feitos no presente.

Além disso, é curioso notar que, em tal contexto, a fé religiosa funciona de modo complementar à educação e ao incentivo à busca pelo conhecimento. Isso porque, embora a maioria dos utopianos considere que o conhecimento da natureza é um tipo de reverência divina, alguns deles, devido a certas particularidades de crença, não veem qualquer finalidade em tais saberes. Ainda assim, eles são levados a comportar-se adequadamente e a não se entregarem ao ócio, pois

acreditam que a única maneira de alcançar a felicidade depois da morte é passar pela vida prestando serviços aos seus semelhantes. [...] Em resumo, comportam-se como criados e trabalham ainda mais duro que os escravos, tanto para a comunidade, quanto para os particulares. (p.185-186)

Ou seja, quando a regulação pela via educativa não funciona, a religião parece assumir ali um papel mais proeminente a fim de garantir que as condições ideais da vida urbana sejam mantidas.

Os cidadãos de Utopia são interessados em discutir questões relacionadas à ética, à virtude, à felicidade e à natureza, possuindo concepções próprias acerca desses temas. O fato de eles não terem metais preciosos em alta conta decorre, por exemplo, da ideia que eles atribuem à natureza humana, pois, embora “considerem a palavra *natural* a mais abrangente de todas” (p.130), incluem aí algumas especificidades. Acreditam, por exemplo, que

nenhuma criatura viva é voraz e gananciosa por natureza, mas apenas pelo medo de sofrer privações; e, no caso do ser humano, a razão é a simples vaidade, a idéia de que se é melhor do que outros quando se podem ostentar grandes propriedades e todo tipo de luxo supérfluo. (p.105)

No que concerne à felicidade, tal como fica evidente em vários outros aspectos do funcionamento da ilha, ela deve estar no foco das preocupações dos governantes em relação a cada um dos indivíduos. E qual é a ideia que os utopianos têm de felicidade? Embora haja algumas controvérsias a esse respeito, “eles parecem bastante inclinados a favorecer a doutrina do prazer, que, concluem, representa o todo ou, pelo menos, a parte mais importante da felicidade humana” (p.123-124).

O prazer a que se referem, porém, não possui um sentido muito abrangente, afinal, como já visto, quando não estão trabalhando, os utopianos têm o direito de fazer o que julgam ser melhor, “desde que não se entreguem à ociosidade e à satisfação excessiva dos próprios desejos desordenados” (p.95). Os prazeres que a eles importam não incluem, portanto, o que eles consideram *desejos desordenados*; em vez disso, a prioridade é concedida aos *prazeres mentais*, pois os utopianos “não identificam a felicidade com todo e qualquer tipo de prazer, mas apenas com os prazeres bons e honestos” (p.127).

Mesmo restritos, são esses prazeres e a felicidade deles decorrente que constituem o propósito último de todas as ações ali praticadas. Para esse ponto convergem perfeitamente tanto as questões relativas à natureza humana, quanto aspectos próprios da crença religiosa dos utopianos: uma vez que eles definem a virtude como o “fim para que Deus nos criou”, “consideram a fruição da vida – isto é, o prazer – como o fim natural de todo o empenho humano; e natural, do modo como definem o termo, é sinônimo de virtuoso” (p.127-128).

É importante atentar para o fato de que, a despeito de sua religiosidade, os utopianos acreditam que o empenho humano é determinante para que o plano divino se concretize, ou seja, a felicidade e o prazer não são obras de Deus, mas dimensões que os homens devem atingir para concretizar seus próprios destinos. Nesse sentido, é possível localizar aí um esforço racional: “a felicidade advém não de uma vontade divina, mas de uma atitude comandada pelo saber” (BORGES, 2011, p.52). Lembremo-nos de que o estudo diletante ocupa função bastante importante no preenchimento do tempo livre dos utopianos, aspecto em que eles se assemelham muito aos solares. A ambos os povos, portanto, é possível atribuir uma inegável *vontade de saber*.

Nisso eles fazem lembrar – seja pela semelhança, seja pelo radical contraste – alguns outros mundos e as relações que suas respectivas populações mantêm com o conhecimento. A já mencionada Cocanha provavelmente não seria alvo da admiração

dos solares ou dos utopianos, uma vez que “quem é imprestável e não quer aprender nada, recebe ali grandes honras” (FRANCO JÚNIOR, 1998, p.83), ao passo que aquele “que for sábio e razoável será ridicularizado e injuriado, e jamais será amado por alguém” (p.93).

Erewhon⁹ também se distancia de tudo o que vimos até aqui, pois a instrução de seus habitantes ocorre

em Colégios de Desrazão, onde a matéria principal é a hipotética. Os erewhonianos sustentam que ensinar a um menino apenas a natureza das coisas existentes no mundo em torno dele, com as quais terá de conviver a vida inteira, seria dar-lhe uma concepção estreita e rasa do universo que, segundo eles, pode conter todos os tipos de coisas não encontradas aqui e agora. Abrir seus olhos para essas possibilidades e assim prepará-lo para contingências totalmente estranhas ou impossíveis é considerado o melhor modo de treiná-lo para a vida. (MANGUEL; GUADALUPI, 2003, p.144)

Tem-se ali uma educação para o indeterminado, contrária aos moldes de formação estabelecidos de acordo com a tradição, com o já dado. Em termos mais diretos, os erewhonianos “acreditam que a vida seria intolerável se os homens fizessem tudo guiados pela razão” (p.144); trata-se, pois, de um mundo cujo funcionamento repousa na própria imaginação. Também os valores ali vigentes são praticamente opostos aos de outras sociedades: pobreza e doenças físicas são consideradas crimes, ao passo que aqueles que praticam delitos morais recebem o mesmo tratamento despendido aos ditos enfermos em outros lugares, ou seja, são merecedores de condolências. Ademais, em Erewhon, não há qualquer vínculo entre mais novos e mais velhos no que concerne ao dever pela formação e pela inserção daqueles no mundo, visto que, “no nascimento, um documento certifica que a criança assume inteira responsabilidade por ter vindo ao mundo” (p.146).

É indubitável que a frequência a *aulas de hipotética* destoa dos outros universos aqui percorridos. Mas há um lugar em que princípios semelhantes aos deles ecoam nitidamente. Trata-se de Nova Atlântida¹⁰, um mundo organizado em torno de uma instituição denominada *Casa de Salomão*, “que é a verdadeira menina dos olhos deste

⁹ Obra escrita por Samuel Butler (1835-1902) e publicada anonimamente em 1872. A denominação de *Erewhon* é geralmente apresentada como anagrama do termo inglês *nowhere* (em português, *lugar nenhum*), mas também é possível admitir outra possibilidade: *now-here* (*aqui-agora*).

¹⁰ Obra escrita por Francis Bacon (1561-1626) em seus últimos anos de vida e publicada postumamente, em 1627.

reino” (BACON, 1999, p.230). Nessa instituição trabalham os mais sábios, que têm como missão munir a comunidade de conhecimentos de todo tipo. A posição central ocupada pela Casa de Salomão justifica-se pelo fato de os habitantes daquela terra acreditarem que a melhor configuração social depende não de um governo eficiente, mas, sobretudo, do controle científico alcançado sobre a natureza e sobre os vários saberes. Voltamos, pois, à referida *vontade de saber*.

No caso dos habitantes da Cidade do Sol, a busca pelo conhecimento tem bastante a ver com o modo como compreendem as relações entre as coisas sobrenaturais e as naturais. Para eles, ambas são indiscerníveis e estão em pleno equilíbrio; daí que o domínio da natureza adquire ali justificativa coerente com a providência divina. E os solares estão tão convictos de tal relação entre as duas instâncias que “não temem a morte, porque todos acreditam na imortalidade da alma” (CAMPANELLA, 1973, p.255).

Bem distinta dessa é a premissa de que se parte em Walden II, onde nenhuma concepção é “extraída da Teologia, mas do exame científico do próprio homem” (SKINNER, 1978, p.201). Nesse sentido, “Walden II não é uma comunidade religiosa” (p.201), pois, conforme a experiência demonstrou ao longo do tempo, a fé tornou-se irrelevante entre seus habitantes, sobretudo devido à satisfação plena de todas as suas necessidades fundamentais. Tal como afirma Frazier, “a fé religiosa torna-se irrelevante quando os temores que se alimenta são atenuados, e as esperanças realizadas” (p.201).

Entretanto, o lugar tradicionalmente ocupado pela religião não permaneceu vazio entre os integrantes da comunidade. Acreditam eles que a música, por exemplo, é capaz de tornar o ambiente mais agradável e estabelecer um clima favorável, exercendo um propósito semelhante ao que eles entendem ser o da religião. Há também uma lição semanal que cumpriria o papel dos cultos em comunidades religiosas; trata-se de uma terapia em grupo. Assim, de modo geral, é possível dizer que ali alguns mecanismos próprios da psicologia passaram a fazer as vezes de uma religião, o que fica ainda mais explícito quando Frazier refere-se aos psicólogos da comunidade como *padres*. Se Walden II não é uma comunidade religiosa, é, portanto, uma comunidade psicologizada.

Já na cidade-Estado concebida por Sócrates, praticamente tudo em que acreditam seus habitantes subalternos foi-lhes contado por meio de histórias e fábulas desenvolvidas para tal finalidade. Assim, se eles estão preparados para “honrar as divindades e os próprios pais e ter em alta estima a amizade entre os cidadãos” (PLATÃO, 2000, 386a), adquiriram esses preceitos pela formação que receberam, tendo

sido necessário censurar os discursos que maculavam a imagem dos deuses. No caso dos guardas, destinados a serem corajosos, as fábulas que lhes são apresentadas têm ainda a especificidade de elogiarem as coisas do inferno, para evitar que os combatentes prefiram ser vencidos na guerra a capitularem ante a morte.

O mesmo é válido para o que pensam sobre a disposição hierárquica a que obedecem. Para mantê-los convencidos de que aquela é a melhor e a única configuração possível, Sócrates elaborou uma fábula a ser contada como verídica para os cidadãos. Em suas palavras,

procurarei convencer em primeiro lugar os dirigentes e os guerreiros, e depois todo o resto da cidade, de que a educação e a instrução que receberam de nós deve ser considerada por eles como um sonho em que imaginassem ter ocorrido tudo aquilo, mas que, de fato, todos eles se encontravam embaixo da terra, onde foram formados e educados, e com eles as armas e todo o seu equipamento. [...] Todos vós que morais nesta cidade sois irmãos, lhes diremos, em prosseguimento ao nosso conto, mas a divindade que vos fez misturou ouro ao nascimento dos que revelavam capacidade de comando, para que se tornassem mais preciosos; nos auxiliares acrescentou prata, bem como ferro e bronze nos agricultores e demais artesãos. (414d-415a)

Desse modo, todos os habitantes de Calípolis estão certos de estarem predestinados a ocupar a posição social que lhes é designada, não havendo espaço entre eles para quaisquer questionamentos relativos a diferenças de hierarquia.

As concepções de ética, moral e justiça organizadoras de Calípolis derivam do propósito de manutenção da ordem urbana. O mesmo vale para o tema da felicidade, tal como afirma Sócrates: “Quando constituímos a cidade, não tínhamos por escopo deixar uma classe mais feliz do que as outras, porém promover a felicidade máxima da cidade” (PLATÃO, 2000, 420b).

Outra particularidade de Calípolis é que seu sistema educacional não está fundado na ideia “que muitos indevidamente proclamam, quando se dizem capazes de enfiar na alma o conhecimento que nela não existe” (518c). Afinal, acredita-se ali que a alma já contém em si as ideias sobre a essência das coisas, mas encontra-se, a princípio, ignorante daquilo que ela mesma conhece. A fim de superar tal condição de ignorância, é necessário estabelecer um processo que restitua ao indivíduo o verdadeiro conhecimento do qual ele está apartado. A educação, nesse sentido,

não será mais do que a arte de fazer essa conversão, de encontrar a maneira mais fácil e eficiente de consegui-la; não é a arte de conferir vista à alma, pois vista ela já possui; mas, por estar mal dirigida e

olhar para o que não deve, a educação promove aquela mudança de direção. (518d)

Algo em comum nas quatro sociedades ideais é a existência de um tratamento particular destinado à infância. Em Calípolis, isso se justifica “não tanto pelo que os pequenos são, mas pelo que deles devirá, pelo que se gerará em um tempo posterior” (KOHAN, 2003, p.18). O mesmo vale para os outros três contextos urbanos, onde também se acredita que a infância seja um período fundamental à formação dos futuros cidadãos. Trata-se, basicamente, de uma preocupação política, afinal, acredita-se que uma educação adequada desde cedo é capaz de gerar um cidadão em conformidade com os princípios de cada cidade.

O idealizador de Calípolis defende a importância de a educação iniciar-se pela *música*; é o que se faz, por exemplo, quando se contam histórias às crianças logo no início da vida. De acordo com suas palavras, “o mais importante em tudo é o começo, máxime se se tratar de seres novos e delicados. Nessa fase, justamente, é que se formam e aprofundam os traços que pretendemos imprimir em qualquer pessoa” (PLATÃO, 2000, 377b).

Foi a partir dessa premissa que Sócrates estabeleceu uma minuciosa compilação dos princípios que ali deveriam reger a seleção dos discursos – músicas, fábulas, poemas, peças – a serem apresentados às crianças, bem como à população em geral. Para ele, tais discursos não necessitam ser verdadeiros; o que importa é que as crianças recebam na alma as noções consideradas boas e úteis. Assim, em Calípolis, há uma constante “vigilância sobre os criadores de fábulas” (377c), a fim de determinar aquelas que são consideradas boas para a formação dos indivíduos e rejeitar aquelas que não o são.

Com base em tal seleção, as pessoas responsáveis pelos cuidados dos mais novos – mães e amas – são orientadas a contar-lhes apenas as fábulas indicadas, procurando “amoldar por meio delas as almas das crianças” (377c). Isso porque, conforme acredita Sócrates, “as impressões recebidas nessa idade são indeléveis e dificilmente erradicáveis. Por isso mesmo, importa, antes de mais nada, que as primeiras criações mitológicas por eles ouvidas sejam compostas com vistas à moralidade” (378e).

Em relação a Utopia, o tratamento concedido à infância pode ser exemplificado pelo ensino da agricultura, atividade comum a todos os utopianos, sejam eles homens ou mulheres, e para a qual todos são igualmente educados. Desde cedo nas escolas, as

crianças tomam contato com noções gerais do ofício e são incentivadas a colocarem tal aprendizado em prática por meio de excursões ao campo, quando ocorrem jogos e brincadeiras. O objetivo é familiarizá-las precocemente com o exercício da atividade, pois ali se acredita que o caráter lúdico é facilitador do processo educativo.

A esse respeito, também Sócrates afirma que nunca se deve ensinar “nada às crianças por meios violentos, mas à guisa de brinquedo” (PLATÃO, 2000, 537a), pois, segundo ele, assim é como melhor se poderá observar e desenvolver as aptidões de cada um. Ele ressalta a importância dos jogos na formação das crianças, mas alerta para o fato de que não se pode afrouxar a vigilância e deixá-las brincar espontaneamente: “desde o princípio os próprios jogos das crianças ficarão regulados por lei, por não ser concebível que de crianças rebeldes e jogos ilegais saiam cidadãos obedientes e de conduta exemplar” (425a).

1.4 – A que leis se submetem?

Rafael Hitlodeu, após a temporada em que esteve entre os utopianos, descreveu as instituições daquela terra como *sábias* e *sagradas*, tendo em vista o fato de que “um mínimo de leis assegura um máximo de eficiência” e “o reconhecimento do mérito individual vem somar-se a uma prosperidade igual para todos” (MORE, 2009, p.72-73). Tais características – o caráter diminuto da legislação e o coletivismo – não são exclusivas da ilha visitada pelo português. Na Cidade do Sol, para citar um exemplo, as leis “são poucas, breves, claras, escritas sobre uma tábua de bronze pendente dos intervalos das colunas dos templos” (CAMPANELLA, 1973, p.263). Mas vejamos primeiro em maiores detalhes o caso da ilha utopiana.

Ali, concede-se legitimidade às leis desde que elas tenham sido elaboradas por um governante justo e sábio, ou aprovadas consensualmente pela população. Garantidas essas condições, a vida privada e a pública devem estar em conformidade com a legislação, que regulamenta até mesmo a “matéria-prima do prazer” (MORE, 2009, p.129). Todavia, “Utopia tem poucas leis, pois a formação dos cidadãos é tal que poucas já bastam” (p.156). Em outros termos, ali se considera que uma educação bem-sucedida em sua função de formar cidadãos adequados substitui a necessidade de uma legislação abundante; para tanto, segundo pensam os utopianos, basta que se garantam os direitos e deveres mais básicos, os quais têm também a finalidade de dirigir o processo formativo na direção almejada. Cabe ressaltar aqui que o argumento utilizado pelo idealizador de

Calípolis para não legislar sobre determinados temas é muito semelhante ao que pensam os utopianos: nas palavras de Sócrates, “de acordo com o impulso inicial da educação, orienta-se tudo o mais” (PLATÃO, 2000, 425c).

Voltando a Utopia, ali se concebe, portanto, que uma boa formação deve garantir a retidão do caráter dos indivíduos. Sendo assim, aqueles que, mesmo submetidos a ela, ainda se tornam criminosos, são ali escravizados e castigados de forma exemplar. Escravizados e castigados, vale dizer, de modo mais cruel do que no caso de estrangeiros, os quais têm seus crimes abrandados por não terem passado por um adequado processo de educação. Em outras palavras, aos utopianos parece “extremamente deplorável que uma pessoa que teve uma educação esmerada e de uma formação edificante ainda assim insista em tornar-se um criminoso. Nesses casos, portanto, o castigo tem de ser exemplar” (MORE, 2009, p.147).

Além disso, todos os atos cotidianos praticados em Utopia parecem servir de exemplo para incentivar a virtude e a boa conduta tanto dos mais novos quanto dos demais cidadãos, o que também se presta a garantir a eficiência das poucas leis que regem as cidades da ilha.

O sistema utopiano não inclui apenas as leis penais que desestimulam a prática de crimes, mas também incentiva o bom comportamento na forma de honrarias públicas. Nas praças públicas, erguem estátuas a todos os que se distinguiram pela prestação de serviços à comunidade. Fazem isto em parte para perpetuar suas realizações, e em parte, através das glorificações dos antepassados, para estimular as gerações futuras à prática de feitos ainda mais grandiosos. (p.155)

Assim, se, por um lado, aquela comunidade prescinde de um complexo conjunto de leis que assegure seu funcionamento adequado, por outro, também não faltam ocasiões para que os utopianos aprendam a agir corretamente, o que atesta a existência, entre eles, de uma formação permanente e difusa.

Arranjo semelhante é observado na Cidade do Sol, onde o tão valorado conhecimento está literalmente exposto aos quatro cantos, pintado nas paredes dos círculos arquitetônicos que compõem a cidade. Vivendo em um tal ambiente, os solares encontram-se em situações formativas e instrutivas a todo momento, independentemente do que estejam fazendo. Tal característica da cidade, embora não explicitamente, tem íntima ligação com a quantidade reduzida de leis que regem os solares. É possível compreender melhor essa relação a partir de um texto escrito pelo

idealizador da Cidade do Sol a fim de fornecer respostas a possíveis objeções feitas àquela comunidade ideal:

os males nascem da ignorância e da estupidez. Em nossa república observa-se uma grande experiência de doutrina em cada coisa na própria construção da cidade, onde há imagens e pinturas que ensinam, a quem as olha, todas as ciências, de forma quase histórica. *Assim se providencia maravilhosamente contra a corrupção das leis.* (CAMPANELLA, 1973, p.275, grifo nosso)

Em Walden II, as leis estão compiladas em um conjunto de regras simples de conduta denominado *Código Walden*, o qual é modificado de tempos em tempos conforme se faça necessário. Tais regras não são tomadas pelos que vivem ali como se fossem restritivas ou punitivas, mas tão somente como indicações sobre como devem agir a fim de que o benefício de todos e a boa convivência sejam assegurados. Assim, o “Código funciona como um lembrete até que o bom comportamento se torne habitual” (SKINNER, 1978, p.165).

Para conceber um sistema de leis nesses termos, Frazier baseou-se na ideia de que a “sociedade já possui as técnicas psicológicas para obter a observância universal de um código – um código que garantiria o sucesso de uma comunidade ou Estado” (p.168). A partir dessa premissa, ele idealizou Walden II de modo a proporcionar uma maior aderência psicológica da população às regras a serem obedecidas. Nesse sentido, há um mecanismo previsto para ajustar aqueles que demonstram dificuldades em obedecer às regras estabelecidas ou mesmo em compreendê-las. Afirma Frazier: “Se o Código for muito difícil para qualquer um ou parecer não estar funcionando em seu benefício, ele procura a ajuda de nossos psicólogos. Eles são os nossos ‘padres’” (p.202). Como aí se vê, a adequação dos integrantes da comunidade às leis é tratada como uma questão de cunho fundamentalmente psicológico, o que está em conformidade com a *administração psicológica* que rege Walden II.

Os temas tratados pelo *Código Walden*, segundo Frazier, são provenientes de experiências realizadas para aprimorar as relações sociais, tendo, portanto, eficácia comprovada. Além disso, quando julgam necessário, os próprios cidadãos podem sugerir a inclusão ou a exclusão de determinada norma caso apresentem uma argumentação coerente e bem fundamentada para tanto. O resultado é que o *Código* abrange uma grande variedade de normas, inclusive aquelas próprias de uma etiqueta social: são proibidas, por exemplo, quaisquer demonstrações de agradecimento, ao

passo que a expressão de aborrecimento é totalmente legitimada. À primeira vista estranhos a um indivíduo criado em outra sociedade, tais preceitos são considerados bastante úteis em Walden II e estabelecidos a partir da própria experiência empírica acumulada.

No que se refere à educação, dois itens do *Código Walden* merecem destaque. Um deles é a denominada *regra da aprendizagem*: “explique seu trabalho a qualquer membro que esteja interessado” (p.166). O outro consiste na recomendação de que as crianças sejam encorajadas em todas as artes e em todos os ofícios, o que é bastante bem-visto entre os integrantes de Walden II, continuamente interessados em bem formar as crianças. Nas palavras de Frazier, há um “prazer em passar o tempo a instruí-las, pois sabemos que é importante para o futuro de Walden II e para a nossa própria segurança” (p.122).

Se o *Código Walden* é composto de normas simples, por vezes triviais, e modificáveis, isso não é o que ocorre com as leis de Calípolis. Ali, como já mencionado, não se legisla sobre certos temas prosaicos, pois o planejamento educacional previsto deve encarregar-se de garantir a ordenação da comunidade; se há algo sobre o que legislar, trata-se de temas relacionados a dimensões mais abstratas. Na cidade-Estado ideal, a composição do sistema legislativo está a cargo da classe governante, composta exclusivamente por filósofos que concluíram um extenso período de formação durante o qual aprimoraram-se no conhecimento das ideias verdadeiras. Sendo assim, as leis por eles compostas estão o mais próximo possível da essência e da verdade, e não são objeto de questionamento, tal como pode ocorrer em Walden II. Para compreendê-las melhor, é instrutivo observar o modo como ali se formam os governantes.

Antes, porém, atentemos para algo curioso: se considerarmos as regras que delimitam a própria educação dos cidadãos, há, em Calípolis, uma espécie de legislação prévia responsável por garantir que o processo formativo ocorra de forma eficaz, fazendo com que a população prescindia de determinadas leis. Trata-se, portanto, de um mecanismo circular: existem leis que regulam a educação a fim de que os cidadãos por ela formados não necessitem de leis para agirem adequadamente. De certo modo, esse princípio pode igualmente ser atribuído às outras três cidades ideais.

1.5 – Quem os governa?

Quando Calípolis foi idealizada, a questão sobre *quem deve governar* a cidade recebeu especial atenção; em certo sentido, foi a fim de responder a ela que se elaborou o programa educacional ali vigente. Afinal, conforme então se pensou, para que alguém fizesse jus a tal função, seria preciso ter passado por um processo educativo que lhe tornasse não apenas temperante, mas corajoso e sábio. Quem governaria a cidade, portanto, seriam os denominados filósofos, devendo a educação estar voltada ao propósito de formá-los.

Instituiu-se aí uma diferença hierárquica fundamental entre os governantes e os governados¹¹: se a sabedoria e o verdadeiro conhecimento são atributos distintivos daquele que governa, deveria haver um contraste em relação ao restante da população, contraste este garantido, em grande medida, por uma diferença de formação. Em um contexto como esse, a educação consiste, portanto, em uma prerrogativa de classe. Assim foi criado o plano educativo dessa cidade-Estado ideal, e a classe governante passou a ser constituída conforme alguns critérios de seleção.

Em primeiro lugar, é preciso que os dirigentes sejam cidadãos dotados de “qualidades favoráveis à educação que terão de receber”; eles devem, ainda, demonstrar “vivacidade de engenho e facilidade de aprender” (PLATÃO, 2000, 535b), pois serão expostos ao mais completo processo educativo. Mesclam-se aí dois tipos de requisito: a constituição inata e uma formação magistral. Desse modo, visa-se garantir que os cidadãos naturalmente mais bem constituídos sejam formados pelo melhor dos programas educacionais, a fim de que a classe de filósofos ou potenciais dirigentes seja adequada para o bem da cidade. Acredita Sócrates que, se “só iniciarmos pessoas de físico perfeito e mente sã em estudos e exercícios dessa monta, para educá-las sobre semelhante base, a própria justiça nada terá que censurar-nos; com isso salvaremos a constituição e a cidade” (536b).

Indo da formação mais básica – música e ginástica – aos conteúdos mais elaborados – aritmética, geometria, astronomia, filosofia, dialética –, o processo

¹¹ A esse respeito, é válido ressaltar alguns possíveis equívocos de interpretação da obra de Platão apontados por Karl Popper (1974). Segundo o autor, mesmo as traduções do texto seriam tendenciosas: o título *A República*, por exemplo, vem acompanhado de uma conotação que não estava presente no termo grego utilizado, que seria equivalente a *Constituição*, *Cidade-Estado*, ou apenas *Estado*, sem qualquer sentido propriamente republicano ou liberal. Tal observação ganha especial relevância diante do fato de que grande parte das utopias criadas após a obra de Platão tomam-na como modelo e estão fundadas sobre princípios ditos republicanos.

educativo responsável por formar os governantes é extenso e eliminatório, de modo que, ao final, permanecem apenas os mais habilitados. Estes, uma vez tendo alcançado, em si próprios, o conhecimento verdadeiro, estão prontos para governarem os demais; afinal, “depois de contemplarem o bem em si, tomá-lo-ão como modelo para dirigir a contento a cidade, os particulares e eles próprios o resto da vida” (540a).

Em consonância com a distinção fundamental entre governantes e governados a respeito da sabedoria, a verdade e a essência das coisas apenas interessam, de fato, aos filósofos da classe dirigente. Daí eles terem permissão para mentir, “tanto para enganar os inimigos como os próprios cidadãos, sempre que isso redundar em vantagem da comunidade; a ninguém mais será concedido semelhante privilégio” (389b). Aos governantes, *pelo bem da cidade, tudo se justifica*: eis um dos principais lemas de Calípolis.

Ali, como já dito, utilizam-se vários artifícios para manter a coesão da população, os quais vão desde a edição e a seleção dos textos a que ela tem acesso, até o controle eugênico da procriação. Essas precauções, porém, “só devem ser conhecidas dos governantes, para que o rebanho dos guardas se conserve, tanto quanto possível, imune de rebeliões” (459e). Desse modo, tanto a classe mais ordinária quanto os responsáveis pela manutenção da segurança ignoram os mecanismos que organizam a estrutura da cidade e que os mantêm hierarquizados tal como foi definido pelos dirigentes. Vejamos um exemplo curioso: em Calípolis, são realizados apenas os casamentos considerados de mais vantagem para a cidade, estando tal decisão a cargo dos governantes; para tanto, foi preciso “inventar alguma modalidade engenhosa de loteria, para que os cidadãos inferiores atribuam ao capricho da sorte a responsabilidade de cada casamento, não ao arbítrio dos dirigentes da cidade” (460a).

Também na Cidade do Sol o governo está a cargo de um sábio, o qual é denominado *Hoh* e possui autoridade absoluta. Ali, porém, à diferença do que ocorre na cidade-Estado idealizada por Sócrates, todos os cidadãos recebem igual formação em todas as áreas, e o governante é escolhido pelo destaque que demonstra ao longo do processo educativo.

Ninguém aspira à dignidade de Hoh sem conhecer profundamente a história de todos os povos, os ritos, os sacrifícios, as leis das repúblicas e das monarquias, assim como os inventores das leis, das artes, e os fenômenos e vicissitudes terrestres e celestes. Acrescente-se a isso o conhecimento de todas as artes mecânicas [...]. Além disso, é

mister ser versado nas ciências físicas e astrológicas.
(CAMPANELLA, 1973, p.247)

A sabedoria concebida pelos solares possui suas especificidades. Para ser considerado sábio, não basta que alguém seja dotado de uma grande bagagem intelectual, tendo assimilado conhecimentos diversos, mas é preciso que saiba exercer cada arte que aprende, ou seja, é preciso aliar saber e experiência. Tal aspecto condiz com a já mencionada condenação do ócio na Cidade do Sol, pois ali não se considera sábio um cidadão que permanece em uma *sabedoria sedentária*. Trata-se, então, de um conhecimento teórico e prático.

Essa condição, segundo argumentam os solares, é o que legitima um sábio a exercer o papel de governante. Ao contrário do que ocorreria em sociedades regidas por “homens ignorantes, julgados hábeis somente porque descendem de príncipes ou são eleitos pela prepotência de um partido”, eles pensam que o *Hoh* “nunca se tornará cruel, celerado ou tirano, pois possui uma imensa sabedoria” e “é dotado de vastíssimo engenho para tudo, o que o torna habilíssimo também para o governo político” (p.248).

Além do próprio *Hoh*, há outros cargos de assistência ao governo. Imediatamente submetidos a ele estão três chefes: a *Potência*, a *Sapiência* e o *Amor*. A cada um deles compete gerir as dimensões da cidade que correspondem à virtude indicada em sua denominação. Há, ainda, um terceiro nível de funções, estas subalternas aos três chefes: são os *magistrados*. Eles estão distribuídos tanto pelas várias ciências – Astrologia, Cosmografia, Aritmética, Geometria, Historiografia, Retórica, Medicina, Política, Moral etc. –, quanto pelas várias virtudes – Magnanimidade, Fortaleza, Castidade, Liberalidade, Diligência, Verdade, Gratidão, Hilaridade, Sobriedade, etc. A seleção dos *magistrados* é feita do mesmo modo como se escolhe o *Hoh*, ou seja, por meio do destaque durante a formação educativa: aquele que se mostra, “nas escolas, mais propenso ao exercício de alguma dessas virtudes é chamado magistrado” (p.246). Tem-se na Cidade do Sol, portanto, um governo fundado na sabedoria e na virtude.

Sobre o regime de governo de Utopia, é interessante notar que Rafael Hitlodeu, mesmo antes de descrever sua experiência na terra dos utopianos, evidencia sua preocupação com questões gestionárias a partir de uma crítica às aspirações dos dirigentes de então, mais ocupados em expandir territórios do que em bem governá-los. De acordo com o viajante, o que move tais esforços de expansão “é a ganância de

conquistar novos reinos a todo e qualquer custo, e com isso se esquecem de bem governar aqueles que já possuem” (MORE, 2009, p.26).

Mais uma vez, não é por acaso que ele acaba por se encantar com Utopia. Na ilha, nenhuma cidade “tem a menor intenção de ampliar seus limites territoriais” (p.83). A exceção ocorre apenas quando um problema de superpopulação se apresenta e os utopianos precisam ocupar territórios vizinhos. Em tais circunstâncias, mostram-se intolerantes: “se os nativos não se conformam às leis de Utopia, são expulsos da região que se pretende colonizar. Aos que resistem, os utopianos declaram guerra” (p.103).

Ainda em seu discurso preambular, Hitlodeu define o modo como compreende a atuação de um bom governante utilizando-se de uma metáfora: se um médico competente é aquele capaz de curar uma doença sem causar, como efeito colateral, o surgimento de outra enfermidade, um bom governante é aquele capaz de garantir condições adequadas ao seu povo sem que, para isso, tenha de lhe impor privações, impedindo os habitantes de desfrutarem dos benefícios da vida. Nesse sentido, ele afirma que um “homem que vive em meio ao luxo e à riqueza enquanto todo o seu povo geme e se lamenta ao seu redor não merece ser chamado de rei, mas sim de carcereiro” (p.65).

Com efeito, tal como já demonstrado, os governantes de Utopia são vistos pela população como “*pais*, e é exatamente como tais que se comportam” (p.155). Também os principais cargos políticos são extraídos de grupos familiares: trata-se dos já mencionados *sifograntes*, responsáveis pela eleição do governador. Este, uma vez eleito, ocupa o cargo por toda a vida, ao passo que as demais funções municipais são alternadas a cada ano. Desse modo, a ilha é regida por um governo basicamente republicano, no qual cada camada administrativa é eleita pelo voto.

Há ali uma condição preestabelecida a fim de garantir que, tal como defendia Hitlodeu, os interesses da população sejam considerados em alta conta e nunca submetidos à vontade particular do governador.

Uma lei proíbe que as questões de interesse público sejam discutidas durante menos de três dias, sendo crime de morte deliberar sobre assuntos de Estado fora do senado ou da assembléia popular. Aparentemente, isso é feito para impedir que o governador e os *traníboros*¹² conpirem para ignorar os desejos da população. (p.92)

¹² *Traníboro* ou *protófilarca* é o representante de cada grupo de dez *sifograntes* utopianos.

Além disso, em Utopia também se atribui importância à sabedoria perante a escolha dos representantes da população, embora isso não seja tão evidente quanto em Calípolis e na Cidade do Sol. Uma vez por ano, ocorre uma reunião em Amaurot, considerada a capital utopiana, para se discutirem as questões mais importantes para a ilha. Na ocasião, “cada cidade envia um de seus mais velhos e sábios cidadãos” (p.82).

Em Walden II, em vez de uma estrutura típica de governo, há uma *Junta de Planejadores*, que consiste em seis integrantes, geralmente três homens e três mulheres. Além deles, há os *Administradores*, que cuidam de questões específicas da comunidade, como alimentação, saúde, artes, trabalho etc. Nenhum desses cargos é ocupado via algum tipo de eleição; pelo contrário, trata-se de funções como quaisquer outras em que os cidadãos se revezam de tempos em tempos, sendo aqueles que delas se encarregam considerados trabalhadores comuns.

Toda essa estrutura tem em vista impedir a centralização do poder. Tal como explica Frazier a respeito dos *Planejadores* e *Administradores*, “temporariamente, eles têm poder, no sentido de que administram coisas – mas é limitado. [...] O seu poder mal merece esse nome. O que eles têm, ao invés disso, é um trabalho a ser feito” (SKINNER, 1978, p.267). Frazier complementa seu raciocínio a esse respeito por meio de uma distinção entre Walden II e a sociedade que lhe é externa:

[Em Walden II] não há poder para ser usurpado. Não há polícia, não há forças armadas, não há armas ou bombas. [...] A usurpação do poder é uma ameaça apenas numa cultura competitiva [...]. Em Walden II, o poder é ou destruído ou tão difuso que a usurpação é praticamente impossível. (p.267-268)

Administração psicológica, engenharia comportamental e ciência do comportamento humano são algumas das expressões que denotam o princípio de governo operante em Walden II. Por meio de um engenhoso método, ali, cada cidadão é levado a exercer função crucial na gestão da comunidade: em vez de uma administração centralizada na figura de um governante ou de um grupo deles que garantisse o controle de aspectos necessários ao funcionamento da cidade, todo e qualquer habitante de Walden II é treinado desde muito cedo a se autocontrolar. Transfere-se, assim, a responsabilidade pelo controle a todos em igual medida, e cria-se um exército de cidadãos prontos a gerirem suas próprias condutas. Em certo sentido, o controle do ambiente físico e social defendido por Frazier é “progressivamente relaxado – ou, para

ser mais exato, [...] transferido das autoridades para a própria criança e para outros membros de seu grupo” (p.119).

Assim, na medida em que cada um se responsabiliza pelo governo de si, o governo de todos está automaticamente garantido. Embora apenas em Walden II essa dimensão do autocontrole esteja explícita, os argumentos de Frazier possibilitam reconsiderar a gestão das demais cidades a partir de outra perspectiva. De acordo com ele, durante o processo de idealização de Walden II, foi preciso examinar

todo e qualquer método de modelar o comportamento do homem por meio das técnicas de auto-controle. Algumas delas eram bastante óbvias, pois foram marco na história da humanidade. ‘Ama teus amigos’ é um bom exemplo, um artifício psicológico para suavizar a sorte de um povo oprimido. (p.108)

Ora, o imperativo *ama teus amigos*, aqui apontado como uma técnica utilizada para modelar o comportamento, tal como visto, é característica também comum a Calípolis, Utopia e Cidade do Sol, onde os integrantes de cada população tratam-se fraternalmente, como se estivessem todos vinculados por relações de parentesco. Nesse sentido, é possível que Frazier atribuísse a essas cidades a mesma conjuntura presente em Walden II: independentemente do regime de governo adotado, há uma distribuição a cada cidadão, implícita ou explicitamente, da responsabilidade pelo governo da população.

Por fim, vale destacar outro elemento comum no que se refere às questões de governo: embora apregoada como o mais justo regime político em outros lugares, a democracia não se faz presente em nenhuma das quatro configurações urbanas; aliás, quando comparece, é alvo de críticas. Em Calípolis, por exemplo, uma vez que as distinções tanto de classe quanto de ocupação são consideradas primordiais para o bom funcionamento da cidade, não há espaço para que todos os cidadãos possuam um estatuto isonômico perante alguma questão. A democracia é vista ali como um tipo de governo que “confere certa igualdade tanto para o igual quanto para o desigual” (PLATÃO, 2000, 558c), estando, portanto, ancorada em uma falsa ideia de liberdade e de igualdade. Afinal, se cada indivíduo é previamente dotado de predisposições, tal como é composta a natureza humana, apenas alguns são destinados ao exercício do poder; aos demais, cabe cumprir suas próprias especialidades.

No caso de Walden II, a recusa da democracia apresenta outros vieses. Conforme pensa o idealizador daquela comunidade, seus habitantes “podem aceitar ou

protestar muito mais eficazmente do que numa democracia”, pois ali todos participam “igualmente da riqueza comum, que é a intenção mas não o resultado do programa democrático” (SKINNER, 1978, p.232). Para tornar ainda mais explícita sua crítica, Frazier afirma: “Numa democracia, não há controle contra o despotismo, porque o próprio princípio da democracia é supostamente um controle. Mas garante apenas que a maioria não será despoticamente dirigida” (p.265). A grande falha de tal programa governamental, em sua opinião, é o fato de ele estar baseado em uma falsa concepção científica sobre o homem.

Em Calípolis, uma cidade governada via educação, sendo esta a origem e a garantia da própria justiça. Em Utopia, uma formação permanente a fim de manter a virtuosidade moral da população. Na Cidade do Sol, um povo regido pelo conhecimento e pela vontade de saber. Em Walden II, uma comunidade pedagogicamente controlada.

Tendo em vista o percurso empreendido, faz-se oportuno questionar: em um mundo constituído por cidades ideais, como as de Platão, More, Campanella e Skinner, como seria a cidade contemporânea? Que configuração teria ela se seus princípios fossem efetivamente levados a cabo e se a vida concreta espelhasse o que seus documentos e suas propostas preveem e prescrevem? Partamos, a seguir, para o tempo presente e vejamos quais são as linhas urbano-educacionais que o atravessam.

2 – CIDADE, EDUCAÇÃO, CONTEMPORANEIDADE

Luiz Angel Blandon, 38, ex-guerrilheiro das Farc (Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia), tem entre suas funções distribuir gratuitamente livros em pontos de ônibus de Bogotá. É um projeto chamado “Livros que voam”: o beneficiário precisa se comprometer a passar o livro adiante e exigir que o próximo a recebê-lo não interrompa a corrente literária. “Não fazia mais sentido ficar guerreando”, explica.

Personagens como Blandon são uma das explicações da redução da violência em Bogotá. [...] Como aceitou deixar as armas, Blandon entrou em um programa público de reinserção. Ganha um salário para ajudar a melhorar Bogotá, promovendo, entre outras tarefas, a corrente literária. Além desse ex-guerrilheiro, os livros também ajudam a explicar o avanço na segurança. “A cidade investiu, além do aprimoramento na repressão, em urbanismo combinado com educação”, afirma o sociólogo Jairo Arboleda, responsável no Banco Mundial, na Colômbia, pelo estímulo a parcerias comunitárias com o setor público. (DIMENSTEIN, 2006, p. C5)

A conversão de criminosos em benfeitores parece não ser um acontecimento inédito. A alegada falência do sistema prisional diante dos altos índices de contravenções há muito tem dado lugar ao desenvolvimento de programas de reabilitação. É no universo das ficções científicas, porém, que reside uma curiosa analogia com o caso do ex-guerrilheiro Luiz Angel Blandon; aqueles familiarizados com o cenário apresentado no clássico *Laranja mecânica*¹³ não terão dificuldades em encontrar as devidas semelhanças.

Alex DeLarge, protagonista da narrativa, é um jovem transgressor condenado à prisão. Logo no início de sua detenção, entediado, torna-se um leitor fervoroso – não de obras literárias diversas, tal como devem fazer os cidadãos visados pelo projeto colombiano, mas de um livro específico: a Bíblia. Não demora até que ele se voluntarie a uma nova técnica de reabilitação, que consiste em um processo de condicionamento a fim de extinguir condutas criminosas e instituir comportamentos úteis à sociedade. Seguem-se, então, situações em que Alex é ora alvo da preocupação moral de um padre, ora cobaia de novas experiências médicas, ora ocasião propícia para plataformas eleitorais: um verdadeiro “mosaico político em que diferentes práticas se articulam, de

¹³ No original, *A Clockwork Orange*, título comum ao livro de Anthony Burgess, publicado em 1962, e à respectiva adaptação de Stanley Kubrick para o cinema, em 1971.

modo tático e estratégico” (KOWALEWSKI, 2011, p.39). Assim, uma vez *reabilitado*, o personagem vai passando *de mão em mão*, à moda de uma marionete.

À parte o desenlace do enredo e as particularidades das histórias de Blandon e de Alex, a conversão dos contraventores em aliados civis presta-se, em ambos os casos, a finalidades múltiplas: a redução da violência e da marginalidade; o descongestionamento do sistema prisional; a prevenção da criminalidade por meio do exemplo; a promoção de um amplo programa formativo; a criação de uma propaganda política eficaz, dentre outras. Ainda, a via por meio da qual se busca atingir tais propósitos é, em última instância, a educação: em um caso, a aprendizagem comportamental; no outro, o incentivo à leitura.

A iniciativa de Bogotá não é um fenômeno isolado. Em dezembro de 2011, inspirada em tal experiência, a Prefeitura de São Paulo lançou o projeto *De mão em mão*, e desde então tem distribuído gratuitamente à população exemplares de obras literárias brasileiras. Soma-se a esses programas uma profusão de outras medidas com a finalidade de atribuir um caráter educativo aos mais diversos equipamentos urbanos. Trata-se de uma tendência que pode ser resumida nas seguintes palavras: “hoje, mais do que nunca, as cidades, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras”, devendo “ocupar-se prioritariamente com as crianças e jovens, [...] numa formação ao longo da vida” (CARTA, 2004).

O texto de onde o excerto acima foi extraído consiste em um documento de circulação internacional que estabelece os princípios de uma *cidade educadora*. Tal noção foi consolidada em 1990, na Espanha, quando representantes de diversas cidades ao redor do mundo traçaram as orientações que deveriam reger as práticas urbano-educativas dos municípios que almejassem integrar o rol de cidades sob aquela denominação. Tornaram-se, tais representantes, signatários do documento-manifesto que define as diretrizes da empreitada: a *Carta das Cidades Educadoras*.

Barcelona, sede do referido encontro, é a pioneira. Não por acaso, a capital colombiana é o epicentro sul-americano das *cidades educadoras*. Porto Alegre faz suas vezes em nosso âmbito nacional, e mesmo a capital paulista já se incluiu sob a mesma égide: em 2004, quando acabara de completar 450 anos, ela passou a ser integrante da AICE (*Associação Internacional das Cidades Educadoras*). Como se pode imaginar, para receber tal classificação, é necessário que uma cidade garanta o emprego de práticas e projetos voltados à manutenção de um proeminente caráter educativo no espaço urbano. Dito de outro modo, a proposta visa incentivar que as “autoridades

locais assumam a intencionalidade educadora e a responsabilidade de converter todos os espaços da cidade em centros educativos”¹⁴. Trata-se, em termos gerais, de transformar a cidade em uma grande escola.

Não é possível afirmar que esse arranjo seja peculiar ao período contemporâneo. É de sua constatação na atualidade, porém, que parte a proposta investigativa aqui em pauta: afinal, o que está em jogo quando duas instâncias como o urbano e o educativo aliam-se de modo tão explícito, disseminado e contundente? Tal questionamento não implica depreciar, de antemão, as ações que se preocupam em educar, formar e entreter os cidadãos; isoladas, elas nada indicam. Tampouco se trata de fazer qualquer apologia a um abandono da população ao seu próprio arbítrio. Longe de condenar ou combater iniciativas como a distribuição gratuita de livros – ação esta que pode abarcar sentidos e efeitos diversos –, este trabalho deriva da consideração de que há sempre uma complexidade de discursos, forças e relações operando em torno de determinado acontecimento. Tal como numa malha, os fios da realidade que se nos apresenta entrelaçam-se e emaranham-se em conjunções improváveis à primeira vista; daí ser preciso pôr em suspenso tudo aquilo que se oferece como consensual e unidimensional.

Essa tentativa de compreensão do contemporâneo inspira-se no pensamento de Michel Foucault, que aqui comparece como referência fundamental. O pensador francês, ao refletir sobre o que considerava ser a tarefa da filosofia à qual ele se *filiava*, afirmou que a “análise crítica de nosso mundo tornou-se algo cada vez mais importante. Talvez, o mais evidente dos problemas filosóficos seja a questão do tempo presente e daquilo que somos neste exato momento” (FOUCAULT, 2010b, p.283).

Tratava-se, para ele, de empreender um diagnóstico da atualidade; era esse o objetivo, aliás, que movia tanto suas análises arqueológicas quanto suas investidas genealógicas. Interessante observar o que ele próprio afirmou em entrevista realizada em 1967, quando questionado sobre o lugar, no interior das ciências humanas, em que seu trabalho de pesquisa se encaixaria:

É bem possível dizer que o que faço tem algo a ver com a filosofia, principalmente na medida em que, ao menos desde Nietzsche, a filosofia tem a tarefa de diagnosticar, e não mais busca dizer uma verdade que tenha valor para todos e para todos os tempos. Eu procuro diagnosticar, fazer um diagnóstico do presente: dizer o que somos hoje e o que significa, hoje, dizer aquilo que dizemos. (FOUCAULT, 1994, p.606, tradução nossa)

¹⁴ Disponível em: <http://www.educared.org/educa/index.cfm?pg=revista_educarede.especiais&id_especial=114>. Acesso em: 10 mai. 2011.

Para efetivar tal empreitada, Foucault recorria à pesquisa histórica. E o que justifica esse movimento de retorno ao passado perante certa intenção de pensar sobre o próprio tempo presente? Por que recorrer à história para analisar um fenômeno atual? Ora, porque “a história, essa viagem ao outro, deve servir para nos fazer sair de nós, tão legitimamente quanto nos confortar em nossos limites” (VEYNE, 2004, p.14).

Se partirmos do pressuposto de que aquilo que hoje temos é apenas uma configuração possível dentre tantas, o exame de outros traçados constitui-se como uma estratégia para, talvez, flagrarmos modos diversos de disposição das formas de vida, lançando luz sobre o que nos tornamos. Afinal, “o que é poderia ser diferente; os fatos humanos são arbitrários, [...] não são óbvios, no entanto parecem tão evidentes aos olhos dos contemporâneos e mesmo de seus historiadores que nem uns nem outros sequer os percebem” (VEYNE, 1982, p.151).

A educação e a vida urbana são, sem dúvida, duas das principais instâncias que têm feito de nós aquilo que somos. Daí a articulação entre elas ser eleita como questão disparadora desta investigação. Vejamos a seguir um diagnóstico possível sobre os modos como tal articulação tem-se configurado em tempos recentes. Para tanto, fontes diversas serão mobilizadas, tais como algumas pesquisas acadêmicas dedicadas ao tema, os próprios documentos produzidos no bojo da proposta de *cidade educadora* e as discussões efetuadas por alguns de seus fomentadores.

2.1 – O recurso à educação: transformações urbanas, subjetivações cidadãs

Brasília foi fundada em 1960. Dois anos mais tarde, Clarice Lispector (1975) publicou uma crônica que se inicia da seguinte maneira: “Brasília é construída na linha do horizonte. Brasília é artificial. Tão artificial como devia ter sido o mundo quando foi criado. Quando o mundo foi criado, foi preciso criar um homem especialmente para aquele mundo” (p.9). A escritora estava *abismada* com a novidade que aquela cidade encarnava, planejada para tornar-se a nova capital brasileira.

Diversamente da maior parte das cidades, Brasília é fruto de um esforço racional e deliberado, tendo sido construída conforme os princípios norteadores de um plano

urbanístico que preestabelecia localizações, circulações e funções¹⁵. Arquetizada para servir de modelo a uma nova realidade brasileira, nela deveriam ser banidas as mazelas que afetavam o restante do país. Tal como uma cidade ideal, Brasília necessitou de um planejador que a escrevesse. De acordo com o Relatório de seu Plano Piloto, a nova capital deveria

ser concebida não como simples organismo capaz de preencher satisfatoriamente e sem esforço as funções vitais próprias de uma cidade moderna qualquer, não apenas como urbs, mas como civitas, possuidora dos atributos inerentes a uma capital. E, para tanto, a condição primeira é achar-se o urbanista imbuído de uma certa dignidade e nobreza de intenção, porquanto dessa atitude fundamental decorrem a ordenação e o senso de conveniência e medida capazes de conferir ao conjunto projetado o desejável caráter monumental.¹⁶

Também em distinção a outras cidades, Brasília nasceu desabitada, antes mesmo que houvesse o brasiliense. Como na época escreveu Lispector (1975), “Brasília ainda não tem o homem de Brasília” (p.9).

Para uma cidade inventada deve-se forjar um cidadão: eis a premissa que sustenta o argumento da escritora. Alargando um pouco os contornos dessa ideia e estendendo-os para além de um caso específico, é possível pensar o seguinte: as formações urbanas não são sempre idênticas a si mesmas; elas reinventam-se de tempos em tempos e assim também o fazem aqueles que as habitam. Tem-se, pois, uma premissa reformulada para efeitos do presente trabalho: *a cada momento em que a cidade se reinventa, forja-se um novo cidadão.*

Os vetores desse processo de acomodação entre a cidade e seus habitantes são de diversos tipos. No período contemporâneo, destaca-se, sobretudo, certa aliança entre o urbano e o educativo por meio do recurso a medidas de cunho pedagogizante. Novamente, a capital inventada oferece-se como circunstância ilustrativa: a fim de concretizar os princípios a partir dos quais ela havia sido planejada, “um grupo de homens idealistas não mediu esforços para realizar o mais completo plano educacional e

¹⁵ O planejamento de Brasília foi embasado na *Carta de Atenas*, documento resultante do IV Congresso Internacional de Arquitetura Moderna, realizado em Atenas, em 1933. Escrita pelo arquiteto francês Le Corbusier, a *Carta* consiste em um manifesto urbanístico que traça diretrizes para a configuração da *cidade funcional* ou *cidade-jardim*, modelo urbano que influenciou a reconstrução das cidades europeias após a Segunda Guerra Mundial. Dentre outros princípios, o documento propõe um zoneamento urbano conforme quatro funções: habitar, trabalhar, circular e recrear.

¹⁶ Disponível em: <<http://www.sedhab.df.gov.br/sites/300/379/00002545.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

médico-sanitário”¹⁷. A educação era então conclamada como um dos alicerces da nova cidade. Nada inédito, entretanto, se observarmos o que já vinha ocorrendo em outros contextos urbanos brasileiros.

Para melhor vislumbrar as relações entre cidade e educação aqui referidas, é útil considerar uma atualidade expandida que se inicia no começo do século XX, pois aí parece dar-se um capítulo particular da história das cidades no que concerne às suas dimensões educativas. Ao fazê-lo, não se trata de reconstituir uma sequência de eventos, mas de delinear acontecimentos, discursos operantes e as condições nas quais pôde surgir algo como a ideia de uma *cidade educadora*, bem como os enunciados que a legitimam.

Carlos Monarcha (1989) concebe as décadas iniciais do século XX como um período de intensa movimentação de paradigmas educacionais e pedagógicos, o que se deveu, segundo ele, às mudanças sociais características da época (Primeira Guerra Mundial; Revolução Russa; consolidação do capitalismo etc.). Conforme as palavras do autor, ali se assistiu a uma “intensificação na extensão dos serviços públicos de educação e reformulação dos planos e métodos de ensino” (p.13-14). Estava em questão o fortalecimento de uma pedagogia escolanovista em lugar de uma tradicional, tendo em vista aquilo que Monarcha (1989) denomina “educação para uma civilização em mudança” (p.15). Ainda, o autor concebe tal movimento de reformulação como “uma utopia racional, onde os homens reconciliados entre si e com a natureza teceriam a comunidade humana ideal” (p.18).

Sob certos aspectos, embora não se possa dizer que a articulação entre educação e cidade é recente, é possível afirmar que ela adquiriu traços particulares a reboque das alterações que então se processavam na vida urbana e no próprio âmbito educacional. A esse respeito, o caso da capital paulista é exemplar.

Em sua fundação, São Paulo destoa muito da Brasília descrita por Lispector: a cidade surgiu, em 1554, a partir da construção de um colégio jesuíta. Tal procedência não deixa de ser curiosa, dando margem para afirmações como a que diz ser ela “a única cidade de que se tem notícia que surgiu da vontade de educar pessoas” (DIMENSTEIN, 2005, p. C8).

Na passagem do século XIX ao XX, São Paulo apresentou um crescimento rápido e praticamente súbito (LEBRET, 1951), tendo sido considerada, nas primeiras

¹⁷ *O Cruzeiro*, 26 mar. 1960. Disponível em: <http://memoriaviva.com.br/ocruzeiro/26031960/260360_1.htm>. Acesso em: 12 jun. 2012.

décadas dos anos 1900, a cidade que mais crescia no mundo¹⁸. Não por acaso, foi justamente nesse contexto que despontou o que ficaria conhecido como pensamento urbanístico paulistano, o qual compreendia “toda uma sofisticação dos aparatos estatais de controle, normatização e intervenção no espaço urbano” (ARASAWA, 1999, p.82).

Aliando tais circunstâncias a alguns textos e documentos produzidos na época, é possível supor que uma preocupação específica ali ganhava corpo: a necessidade de fundar um novo modo de vida, não mais baseado em resquícios patrimonialistas e coloniais, mas nas exigências próprias de uma metrópole cosmopolita e industrial. A cidade reinventava-se e demandava um novo cidadão.

Para atuar em prol de tal objetivo, a educação foi convocada por diversos âmbitos: pesquisadores nacionais e estrangeiros (LEBRET, 1951; MORSE, 1954), por exemplo, apontavam a importância de uma reeducação que estabelecesse hábitos adequados à população. De forma ainda mais explícita, o engenheiro, político e também prefeito da cidade em 1930, Luiz Ignácio de Anhaia Mello, construiu um plano de governo fundado em uma educação das massas, almejando a “construção de uma ‘psicologia urbana’, por meio da educação do público, da conquista de opinião e da formação do ambiente” (FELDMAN, 1998, p.58).

Também Florestan Fernandes (1960), bastante envolvido no debate da época, foi categórico ao afirmar que o desenvolvimento industrial e econômico paulistano não havia sido acompanhado de um correspondente desenvolvimento humano e social. Para ele, enquanto o crescimento material e espacial da cidade era quase espontâneo, devido à dada configuração econômica mundial, a mudança do modo de vida da população precisaria ser planejada. Em suas palavras, a “cidade-metrópole configurou-se antes que o homem que nela vive tivesse tempo de preparar-se para o seu novo estilo de vida” (p.280). Parafraseando Clarice Lispector, *São Paulo não tinha o homem de São Paulo*.

A solução apontada pelo sociólogo diante de tal descompasso é quase inteiramente baseada na educação, mormente uma educação de caráter moral e cívico, como se pode notar no trecho a seguir: “A educação é, naturalmente, o elemento crucial

¹⁸ A São Paulo dos anos 1920 é objeto de duas obras que aqui merecem destaque por retratarem a complexidade de fatores que ali estavam reunidos. Em *Orfeu extático na metrópole: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20*, Nicolau Sevcenko (1992) afirma: “São Paulo se compôs de um modo inverossímil, a partir da soma de circunstâncias imponderáveis que foram confluindo numa seqüência contínua de impossibilidades. A grande surpresa foi que São Paulo viesse a existir, não que ela fosse virtualmente inviável” (p.106). Mario de Andrade (2004), em uma série de cinco crônicas sobre a capital, aponta o eminente caráter cosmopolita do cidadão paulistano da época: “A cidade palpita num esto incessante de progresso e civilização. Nela formiga um povo multifário, internacional. Tudo são contrastes, neologismos” (p.81).

para o reajustamento do homem a situações sociais que se alteram celeramente, como aconteceu em São Paulo” (FERNANDES, 1960, p.280).

É evidente que São Paulo não foi o único caso de explosão populacional na época, e alguns estudos dedicaram-se a apontar circunstâncias similares em outros territórios urbanos. Dentre as cidades sul-americanas, Buenos Aires é uma das que se destaca nesse aspecto, sobretudo por se ter constituído como um dos principais polos de atração de imigrantes europeus (SILVA, J., 2011). Em tais contextos, respeitadas as diferenças entre as soluções específicas encontradas em cada caso, algo parece ter sido análogo: o rápido crescimento do número de habitantes fez com que os governos voltassem seus esforços para o desenvolvimento de estratégias a fim de gerir as populações, o que não significa apenas “gerir a massa coletiva dos fenômenos ou geri-los somente no nível de seus resultados globais. Gerir a população significa geri-la em profundidade, minuciosamente, no detalhe” (FOUCAULT, 2005a, p.291).

José Cláudio Silva (2011) traça um paralelo entre o que teria ocorrido em Buenos Aires e no Rio de Janeiro durante os anos 1920. Na então capital brasileira, estaria em curso a consolidação de determinado modo de vida urbano¹⁹, o que ocasionou um “entrelaçamento da ciência do *urbanismo* com os saberes e práticas proporcionados pela educação primária” (p.46). No mesmo período, na cidade argentina, as intervenções governamentais voltavam-se para iniciativas de higiene e prevenção de doenças, tendo a salubridade pública como principal preocupação. Mais uma vez, recorreu-se a uma aliança com a educação a fim de garantir que “os habitantes empreendessem condutas modernas em seu cotidiano” (p. 52).

Belo Horizonte é outro caso ilustrativo. Sua fundação data de 1897, ou seja, às vésperas do período em que ocorriam as experiências urbano-educativas aqui mencionadas. A pesquisadora Cynthia Greive Veiga (1997a, 1997b), em suas análises sobre o tema, afirma que a construção da cidade e o contexto de sua fundação estavam em consonância com a proliferação das ideias sanitaristas, com os apelos da modernidade e com as discussões sobre a necessidade de uma reforma urbana empenhada em garantir os requisitos do modo de vida que então se estabelecia. Aí estaria, segundo ela, a intrínseca relação entre os planos urbanos e os projetos escolares

¹⁹ Sobre o Rio de Janeiro na primeira metade do século XX, vale destacar o estudo de Margareth Rago (1997), que enfocou a constituição de uma *cidade operária* por meio de intervenções de cunho médico-higienista, e o trabalho de André Luiz Paulilo (2004), que trata das transformações da vida carioca nos anos 1920 a partir de três eixos: o urbanismo, a reforma social e a educação pública.

na época desenvolvidos na capital mineira. De novo, tratava-se de produzir certo tipo de cidadão moderno e civilizado. Segundo a autora, “torna-se necessária a educação das mentes: as consciências precisam ser renovadas para a nova época, independentes do passado e do tradicionalismo” (VEIGA, 1997b, p.108).

Brasília, São Paulo, Buenos Aires, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, cada uma a seu modo, são apenas alguns exemplos de uma lista que se poderia desdobrar à exaustão. Incluamos ainda Bogotá, a cidade em que ex-guerrilheiros são convertidos em agentes de uma formação literária. Naquilo que possuem em comum, tais exemplos ilustram uma convocação da educação como instrumento necessário ao equacionamento de problemas urbanos.

E quais são, a partir do cenário aqui descrito, os saberes, as matrizes de comportamento e os modos de existência em questão? Ao que parece, há aí a eleição de duas categorias como instâncias fundamentais à vida do homem contemporâneo: a *urbanidade* e o *educativo*. A respeito da primeira, ela é hoje tida como aquilo que sustenta adequadamente uma coletividade, e nem mesmo se restringe àqueles que de fato residem em meios citadinos, mas aparece como princípio coextensivo a qualquer indivíduo que se suponha civilizado²⁰; uma de suas acepções dicionarizadas, aliás, define-a como um “conjunto de formalidades e procedimentos que demonstram boas maneiras e respeito entre os cidadãos” (HOUAISS, 2009). Nessa mesma direção, quando se adjetiva alguma coisa como *educadora* ou *educativa*, nos dias atuais, está-se a enaltece-la positivamente.

Daí decorre que a combinação desses dois atributos em uma mesma proposta torna-se quase inequivocamente alvo de apreço, em razão da ideia generalizada de que “valorizar a cultura e promover a educação é fortalecer a urbanidade que abriga o cidadão” (DIETZSCH, 2006, p.734).

²⁰ É evidente que há tentativas de estabelecer outros modos de vida que não estejam fundados nos valores da cidade moderna, mas elas geralmente são de caráter individual ou restritas a um pequeno grupo. De alcance mais coletivo, houve, por exemplo, o movimento de contracultura e as comunidades alternativas dos anos de 1960 e 1970 (algumas delas ainda existentes). No entanto, conforme o que afirma Jacinto Rodrigues (1975), a única corrente de ideias que tentou praticar uma ruptura radical na organização do espaço, pondo em causa a existência da própria cidade, foi o desurbanismo surgido após a Revolução Russa. Em um manifesto publicado em 1929, seus princípios foram assim resumidos: “A cidade deve perecer nas ruínas do modo de produção capitalista, porque a cidade era uma necessidade da sociedade capitalista de mercadorias. Estas necessidades desaparecerão, a própria cidade desaparecerá” (p.64).

2.2 – A cidade educadora: da escola ao internato

Em 1971, a UNESCO constituiu uma Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação a fim de estabelecer reflexões e proposições de alcance mundial sobre o tema. Dali surgiu a ideia de uma *cidade educativa*. Na época, o francês Edgar Fauré, presidente da Comissão e organizador do relatório que se produziu a partir dela – intitulado *Aprender a ser* e publicado em 1973 –, definiu a empreitada da *cidade educativa* como “um processo de compenetração íntima da educação e do tecido social, político e econômico, nas células familiares, na vida cívica” (apud NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p.15). Assim, na proposta apresentada pela Comissão, a educação deixa de ser vista como um dever exclusivo do Estado e confunde-se com a própria sociedade; de uma obrigatoriedade, ela se torna demanda da população, constituindo-se como uma necessidade, sendo esta convertida em um direito.

A *cidade educativa* foi um antecedente importante para aquilo que, em 1990, passaria a chamar-se *cidade educadora*. Desde que foi instituída como proposta internacional, tal noção vem sendo cada vez mais difundida. O documento que define as diretrizes a serem cumpridas pelos municípios que queiram aderir à proposta e tornarem-se *educadores* – a *Carta das Cidades Educadoras*²¹ – foi apenas o primeiro texto responsável por sua difusão. Seguiram-se, então, livros, artigos, teses e mesmo um congresso bienal, também de alcance internacional e já em sua 11ª edição.

Como atesta a própria denominação, trata-se de oficializar e regulamentar o vínculo entre cidade e educação, o que se torna ainda mais evidente quando pensamos em outra ideia que geralmente a acompanha ou que dela decorre: a *escola cidadã*. No encontro dessas duas noções, a cidade passa a adquirir mais enfaticamente o papel de formadora, e a escola, por sua vez, o papel de gestora e produtora de cidadania.

Vejamos uma definição geral apresentada pelo referido documento:

A cidade será educadora quando reconheça, exerça e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços), uma função educadora, isto é, quando assuma uma intencionalidade e responsabilidade cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, a começar pelas crianças e pelos jovens. (CARTA, 1990)

²¹ A primeira versão da *Carta das cidades educadoras* foi escrita em Barcelona, em 1990, pelos representantes das cidades participantes do I Congresso Internacional das Cidades Educadoras. Posteriormente, seu texto foi revisto na terceira edição do Congresso, realizada na cidade de Bolonha, em 1994, e mais tarde em Gênova, em 2004.

Pode-se dizer que a adequação a tais princípios tornou-se meta primordial de numerosos municípios ao redor do mundo. Ao que parece, não há dissensões, e o atributo de *educador* figura como distintivo honorífico àqueles que o recebem, sendo estes laureados como locais democráticos, globalizados e defensores dos direitos humanos, da liberdade e da qualidade de vida, aspectos tão em voga quanto enaltecidos em nosso mundo contemporâneo.

A fim de garantir o cumprimento das diretrizes apresentadas na *Carta* e de representar as cidades engajadas na proposta, criou-se, em 1994, a *Associação Internacional das Cidades Educadoras*. Dela fazem parte 434 cidades distribuídas em 35 países, estando na Europa a maior concentração (364 cidades). O Brasil faz-se presente com 14 municípios²².

À parte o aspecto mais institucional e burocrático, a concepção de *cidade educadora* acabou por se tornar um princípio expandido e aplicável a âmbitos mais amplos e diversificados. Com efeito, suas diretrizes e seus valores têm orientado a criação de organizações não governamentais, bem como a proposição de projetos estatais ou mesmo de trabalhos acadêmicos. Os elementos que alicerçam tal empreitada incluem desde programas mais triviais de educação ambiental, até orçamentos participativos e alianças entre governos e instituições religiosas. O que mais uma vez está em pauta é a coextensão, para o espaço da cidade, de uma preocupação educativa que tradicionalmente estaria sob responsabilidade de instituições especificamente designadas para esse fim.

Tais circunstâncias tornam-se ainda mais explícitas nas palavras de Alicia Cabezudo, uma das responsáveis pela implantação da proposta nas cidades latino-americanas. Em uma entrevista realizada em 2004, ao ser solicitada a definir a *cidade educadora*, ela manifestou-se nos seguintes termos:

É aquela que converte o seu espaço urbano em uma escola. Imagine uma escola sem paredes e sem teto. Nesse espaço, todos os lugares são salas de aula: rua, parque, praça, praia, rio, favela, shopping e também as escolas e as universidades. Há espaços para a educação formal, em que se aplicam conhecimentos sistematizados, e a informal, em que

²² Belo Horizonte, Campo Novo do Parecis, Caxias do Sul, Dourados, Itapetininga, Jequié, Porto Alegre, Santiago, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo e Sorocaba. Informações disponíveis em: <<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do>>. Acesso em: 10 mai. 2012.

cabe todo tipo de conhecimento. Ela integra esses tipos de educação, ensinando todos os cidadãos, do bebê ao avô, por toda a vida.²³

De acordo com aqueles que advogam em favor da iniciativa, considera-se que, a partir do reconhecimento de que a cidade, “como espaço onde se emolduram as relações entre as pessoas, é um espaço educador, evidencia-se a necessidade de controlar tal potencial educativo, de direcioná-lo” (MORALES, 2004, p.20). Constata-se, pois, que as medidas educativas são aí pensadas como mediadores estratégicos que devem ser gerenciados e direcionados a alguma finalidade.

Além disso, a *cidade educadora* é apregoada como direito fundamental dos cidadãos, tal como ilustra o seguinte trecho da própria *Carta* (2004): “O direito a uma cidade educadora deve ser uma garantia dos princípios de igualdade entre todas as pessoas [...]. O direito a uma cidade educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação”.

Também no que concerne à sua definição como direito de todos, o documento parece partir de uma compreensão específica acerca da natureza humana e de seu desenvolvimento ideal. Tal compreensão alinha-se ao que alguns autores têm indicado como sendo uma crescente individualização das relações constitutivas da sociedade atual, aliada a um modo de vida cada vez mais organizado em torno de uma interioridade subjetiva. A esse respeito, o texto aponta como um dos grandes desafios de nosso século “‘investir’ na educação de cada pessoa, de maneira que esta seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu potencial humano, assim como a sua singularidade, a sua criatividade e a sua responsabilidade” (CARTA, 2004).

Em relação às faixas etárias, explícita ou implicitamente, todo o entorno das atuais propostas voltadas a uma educação urbana fazem referência a concepções e práticas acerca do universo infanto-juvenil. Porém, quando se analisa a empreitada tendo como foco o que se diz e o que se faz em relação à população mais jovem, é possível perceber um movimento de alastramento operando em diferentes níveis, alguns dos quais serão expostos a seguir.

O que está em questão, portanto, não é tanto a valorização e a defesa da infância e da juventude como fases privilegiadas da vida para o investimento massivo em educação. Interessa, em vez disso, uma formação continuada que perdure

²³ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u829.shtml>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

indefinidamente. Assim, a despeito de a infância e a juventude ainda serem anunciadas como merecedoras de atenção especial, dilui-se o que seria considerado como o período próprio para adquirir a dita instrução, tal como se pode observar nos seguintes trechos da *Carta* (2004):

O governo municipal dever dotar a cidade de espaços, equipamentos e serviços públicos adequados ao desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural de todos os seus habitantes, prestando uma atenção especial à infância e à juventude.

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.

No início do século XXI, as crianças e os adultos parecem necessitar de uma educação ao longo da vida, de uma formação sempre renovada.

Como aí se vê, todas as gerações são incluídas em um mesmo escopo urbano-educacional: se toda hora e se todo lugar são ocasiões para aprender, toda idade é idade para se formar. Trata-se, portanto, de uma extensão na cronologia da vida.

Por outro lado, no que concerne especificamente à faixa etária mais nova da sociedade, há uma coextensão do chamado *protagonismo* a ela relativo. Nesse sentido, às crianças e aos jovens não é mais concedida a prerrogativa da abstenção ou da moratória. Supostamente convocados a tomar assento dentre as funções de gestão e zeladoria da cidade, eles são tornados cidadãos na mesma medida que os adultos, sendo também responsabilizados pela ordem urbana e coletiva. Há aí mais um alastramento, agora relativo às atribuições. No referido documento, tal aspecto comparece da seguinte forma:

as crianças e os jovens não são mais protagonistas passivos da vida social e, por consequência, da cidade. [...] A proteção das crianças e jovens na cidade não consiste somente no privilegiar a sua condição. É preciso cada vez mais encontrar o lugar que na realidade lhes cabe, ao lado dos adultos que possuem como cidadã a satisfação que deve presidir a coexistência entre gerações. (CARTA, 2004)

Haveria, ainda, ao menos mais dois espaiamentos: na ocupação do tempo cotidiano e na aproximação entre classes econômicas distintas. Vejamos um exemplo: Segundo apontam as estatísticas utilizadas para justificar os projetos de educação urbana na atualidade, haveria uma grande discrepância entre o que ocorre com o tempo

e a ocupação das crianças de classes abastadas e o que se passa com a infância pobre. Uma pesquisa realizada em 2004 pelo IBGE, com os ensinos fundamental e médio, indica que, enquanto 71,9% dos alunos matriculados no sistema privado passam mais de quatro horas diárias na escola, dentre os alunos da rede pública essa proporção cai para 49%²⁴.

Ora, a conclusão diante de tais dados não parece ser outra senão a de que os projetos urbano-educativos devem estar comprometidos em levar o menor desses percentuais ao alcance do maior, para daí então, pode-se supor, elevar ambos ao máximo possível. Ou seja, seria desejável que não apenas os ricos passassem mais tempo de seu dia em formação, mas também os pobres; e depois que isso tivesse sido garantido, seria necessário ainda que toda a população jovem, infantil e adulta passasse o maior tempo possível em formação. Projeta-se, assim, uma *cidade-escola*, tal como declaram seus partidários, mas também uma *cidade-internato*, à moda das instituições escolares que floresceram outrora, porém agora sob nova roupagem. Caíram seus muros, mas o que eles guardavam espraia-se com avidez pelas ruas, a céu aberto.

Ademais, como já mencionado, um dos principais objetivos de tal projeto urbano-educador parece ser a criação de uma responsabilização coletiva voltada ao futuro da cidade e à resolução dos problemas urbanos. É válido mencionar, a esse respeito, o modo como alguns dos divulgadores e defensores de tal articulação entre cidade e educação fundamentam a iniciativa da *cidade educadora*:

Nossa sociedade não pode encomendar dos educadores o trabalho, condenado ao fracasso, de pregar em suas aulas valores e atitudes que a comunidade não assume como próprios. A conclusão é evidente: precisamos que nossas comunidades se envolvam na defesa dos valores educativos mais importantes, alguns deles vitais para sua própria manutenção. (VILA; GOMEZ-GRANELL, 2003)

Podemos falar em cidade que educa quando ela busca instaurar, com todas as suas energias, a cidadania plena, ativa, quando ela estabelece canais permanentes de participação, incentiva a organização das comunidades para que elas tomem em suas mãos, de forma organizada, o controle social da cidade. (GADOTTI, 2006)

O que está em jogo quando se apregoam tais necessidades e expectativas para uma almejada vinculação entre cidade e educação é, pode-se dizer, a própria produção daquilo pelo que se advoga. Nesse sentido, o empreendimento da *cidade educadora*

²⁴ Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2004/default.shtm>>. Acesso em: 12 mai. 2011.

congrega as três funções apresentadas por Foucault (2006, 2012) como constitutivas daquilo a que ele genericamente chama de *equipamentos coletivos*: produzir produção, produzir demanda e normatizar, ajustando a produção da produção e a produção da demanda. Para exemplificar tal raciocínio, ele assevera: “A *educação* produz produtores, ela produz demandantes e ao mesmo tempo ela normatiza, classifica, reparte, impõe regras e indica o limite do patológico” (p.84).

Quando se transpõe essa análise para o caso aqui em pauta, o esquema é bastante elucidativo: a *cidade educadora* produz produtores (as políticas públicas e os serviços privados dedicados a assegurar o potencial educativo dos meios urbanos), produz demandantes (os cidadãos dotados de um direito fundamental à *cidade educadora*, tornados alunos em tempo integral) e normatiza (estabelece critérios e diretrizes para a definição de uma articulação saudável e ideal entre a cidade e seus habitantes).

3 – DO IDEAL FICCIONAL AO IDEAL EMPÍRICO

Tendo sido exposto um mapeamento do horizonte urbano-educativo da atualidade, é tempo de retomar os universos fabulados que compõem o cenário inicial deste trabalho. Tratou-se ali de criar um possível quadro performativo a fim de entrever como se configurariam aquelas realidades – sobretudo em relação à temática educativa – se erigidas exatamente conforme o traçado de seus respectivos planos. Tal disposição textual foi elaborada na intenção de “descrever os enunciados [...] fazendo surgir as relações de implicação, de oposição, de exclusão que podem ligá-los novamente” (FOUCAULT, 2000, p.66).

E qual é, então, o ponto de contato entre o que lá se esboçou e o contexto contemporâneo? Retomemos a questão disparadora desta investigação a fim de estabelecer uma importante distinção: embora a noção de *cidade educadora* e a defesa dos princípios que a acompanham estejam cada vez mais difundidas, pode-se atribuir à sua proposição o estatuto de *projeto*, visto que a existência de um plano regulamentador amplamente reconhecido não garante a aderência integral daqueles que a ele se associam; tal aderência, aliás, de acordo com o que aqui se pensa, não seria nem mesmo concebível. Em outras palavras, parte-se da premissa de que não há uma correspondência nem plena, nem linear entre o projeto e aquilo que efetivamente se passa nos contextos citadinos sob seu domínio. Isso não impede, contudo, que as diretrizes de uma *cidade educadora* exerçam efeitos múltiplos sobre a realidade a que se aplicam, constituindo-se como um horizonte ambicionado de realização.

Eis aí o eixo de articulação possível entre duas instâncias aparentemente desvinculadas, como certa configuração do tempo presente e algumas fabulações urbanas de outrora: a ambos os casos é intrínseco um suposto *ideal*.

Retomemos o caso da capital inventada. Tal como hoje se sabe, quando Brasília foi enfim habitada, seu espaço meticulosamente planejado passou a ser ocupado e transformado de formas imprevistas, e a cidade, em certo sentido, tornou-se uma exacerbação justamente daquilo que ela fora programada para não ser. Construída para conter uma média de 500 mil habitantes ao final do século XX, a capital atualmente tem uma população da ordem de 2,5 milhões; além disso, embora tenha sido pensada para garantir a integração das diferentes classes sociais, ela hoje é mostra exemplar da desigualdade socioeconômica brasileira (COUTO, 2006).

A dissimetria entre um plano idealizado e sua apropriação concreta não pressupõe, todavia, que exista uma relação meramente casuística entre essas duas instâncias. Nesse sentido, apesar de o conjunto das produções discursivas de um período não corresponder diretamente aos resultados concretos que por meio dele se obtêm, ele denota, conforme assevera Foucault (2010c), *focos de experiência* em que se articulam, “primeiro, as formas de um saber possível; segundo, as matrizes normativas de comportamento para os indivíduos; e enfim os modos de existência virtuais para sujeitos possíveis” (p.4).

No entanto, se, por um lado, é possível afirmar que a pressuposição de um ideal embasa tanto as proposições recentes de uma educação urbana quando as fabulações aqui mobilizadas, por outro lado, é preciso ressaltar que estas últimas possuem importantes peculiaridades em relação às primeiras: são produções de cunho *ficcional* emergentes em contextos históricos específicos. Tendo isso em vista, faz-se necessário expor alguns operadores conceituais que permitem dispor as duas instâncias em um mesmo cenário analítico, a despeito de suas alegadas distinções.

3.1 – Entre fato e ficção: afrouxando os limites

Fabulações, fantasias, devaneios, mitos, lendas, quimeras. Cada um desses termos reporta a significados particulares, mas todos eles pertencem a um mesmo campo enunciativo: a imaginação. Apesar de este abranger uma vasta gama de manifestações, não é óbvia sua inserção no âmbito de uma discussão acadêmica, sobretudo quando o objetivo é pensar acerca de determinadas configurações do tempo presente.

Esse estranhamento refere-se principalmente à suposta oposição entre aquilo que seria produto do pensamento imaginativo e o que proviria diretamente de fatos concretos. Daí deriva outro contraste: entre ficção e realidade, distinguíveis conforme seus respectivos teores de *veracidade* e de *correspondência* com o mundo real. Traduzindo tais suposições de acordo com o léxico teórico aqui adotado, pode-se dizer que elas repousam em concepções específicas sobre *verdade* e *representação*, as quais, vale adiantar, não são equivalentes àsquelas em que este trabalho se apoia.

No interior da teorização foucaultiana, a verdade é concebida como produto de relações discursivas regulamentadas a partir de critérios que, alhures, poderiam ser outros; trata-se não do “conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar”

(FOUCAULT, 2005b, p.13), mas de um “mito, de que seria necessário esclarecer a história e as funções” (p.12). Ela é, pois, intrinsecamente passível de variação, o que não se deve – como supõem demais construções teóricas – a um progresso científico, a uma evolução do conhecimento que atualize proposições tidas como ultrapassadas, mas sim às condições de possibilidade e aos jogos de saber-poder em voga a cada tempo e lugar. Desse modo, *verdadeiro* e *falso* não são atributos inerentes às formulações discursivas; são, antes, adjetivações que estas adquirem a depender de fatores outros que não sua própria lógica interna. Vejamos como isso é apresentado nas palavras do próprio Foucault (2005b):

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (p.12)

Se a verdade é variável a cada conjuntura, produzida e legitimada por políticas e regimes específicos, ela não consiste em um algo absoluto ou universal. A percepção dessa circunstancialidade, todavia, não é evidente àqueles que estão inseridos em uma sociedade e que compartilham dos discursos que a regem. Nietzsche (2007) sintetiza magistralmente essa perspectiva quando assevera que a verdade é um

exército móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, numa palavra, uma soma de relações humanas que foram realçadas poética e retoricamente, transpostas e adornadas, e que, após uma longa utilização, parecem a um povo consolidadas, canônicas e obrigatórias. (p.36-37)

Assim, embora o estatuto de veracidade não esteja vinculado à origem de qualquer enunciado, quando este integra o conjunto de verdades de um povo, passa a ser intrinsecamente verdadeiro. O filósofo alemão prossegue afirmando que “as verdades são ilusões das quais se esqueceu que elas assim o são” (p.37).

Mediante tal dessacralização do verdadeiro, tem-se uma notável analogia com aquilo que provém da imaginação: ambos emergem não de uma constatação da realidade, mas de uma interpretação específica à qual se poderia denominar ilusão, uma vez que não guarda, *a priori*, um vínculo fidedigno com o real. Sendo assim, o limite

entre o ficcional e o verídico passa a ser definido por jogos e relações discursivas estabelecidas no decorrer do tempo.

Na esteira de tal raciocínio, declara Paul Veyne (1983):

entre uma realidade e uma ficção, a diferença não é objetiva, não está na coisa mesma, mas em nós, conforme subjetivamente nela, vejamos ou não, uma ficção: o objeto não é jamais inacreditável em si mesmo e seu distanciamento em relação “à” realidade não poderia chocar-nos pois nem mesmo o percebemos, uma vez que todas as verdades são analógicas. (p.33)

É também ele quem salienta, levando essas ideias às últimas consequências: “Não quero dizer de forma alguma que a imaginação anunciaria as futuras verdades e que deveria estar no poder, mas que as verdades já são imaginações e que a imaginação está no poder desde sempre” (p.10). Vale ressaltar que, ao formular essas asserções, tal como se pode depreender do que foi exposto aqui, Veyne não estava menosprezando o alcance e a legitimidade do poder, como se este devesse estar apoiado em premissas mais legítimas; o cerne de sua afirmação reside precisamente na tenuidade da linha que separa a verdade e a imaginação.

Tal problemática está diretamente relacionada às conexões entre as palavras e as coisas. Ora, se nenhuma verdade é absoluta, tampouco o é a *representação* que se tem da realidade. De acordo com Foucault (1999), na tentativa de produzir certezas e desvendar verdades a respeito do mundo e do ser humano, a Idade Clássica foi, por excelência, o período em que se estabeleceu um método aspirante a espelhar fielmente, no campo do saber, a imagem das coisas do mundo. Assim, por meio da linguagem, instaurou-se uma correspondência, um vínculo necessário e inquestionável entre os signos e as coisas. Esse modelo de verossimilhança não ficou localizado em um momento histórico específico, mas constituiu herança fundamental às formas de saber que o sucederam. Isso porque, conforme afirmam Hubert Dreyfus e Paul Rabinow (2010), a partir “do momento em que se considerou garantido que a linguagem, por sua própria natureza, tornara possível a representação adequada, a função do homem de relacionar as representações e as coisas não poderia ser problematizada” (p.26). Mas foi justamente isso o que Foucault empreendeu.

Para ele, novamente seguindo as pistas deixadas por Nietzsche, não há “nenhuma semelhança, nenhuma afinidade prévia entre conhecimento e essas coisas que seria necessário conhecer” (FOUCAULT, 2008, p.17). Nesse sentido, ao efetuar a

crítica das evidências e investigar as relações de poder intrínsecas a todo saber, ele pôs em discussão a verossimilhança almejada pelo pensamento representacional, apontando uma descontinuidade inerente entre a linguagem e aquilo que ela supõe representar. Dois são os principais fatores em que tal crítica se apoia: a arbitrariedade dos signos em relação às coisas do mundo e a capacidade produtiva de toda formulação discursiva. E esses dois fatores, conforme supõe Foucault, relacionar-se-iam-se da seguinte forma: se, por um lado, a correlação entre a linguagem e a coisa designada é frágil e arbitrária, por outro, uma vinculação entre elas se fundaria no momento em que algo se enuncia. Ou seja, não se trata de dizer que inexiste qualquer vínculo entre uma coisa e outra, mas que inexiste uma relação prévia, essencial; a correspondência é forjada, produzida por meio da linguagem. Eis aí seu caráter performativo.

Ora, dessacralizar as noções de verdade e de representação não redundaria em menosprezar os efeitos que os enunciados sob tais égides exercem; os regimes de verdade e de correspondência representacional operam de modo indiscutível na ordenação e no funcionamento da sociedade, seja em nível macro, seja em nível micro. Tal questionamento tampouco tem a pretensão de igualar enunciados tidos como ficcionais e enunciados considerados verídicos, pois, que se ressalte uma vez mais, o impacto de ambos não é equivalente.

O que se pretende demonstrar, em vez disso, é apenas o seguinte: tendo em vista as premissas aqui apresentadas, a distinção entre os dois tipos de enunciado é estabelecida por uma tênue fronteira contingencial, a qual adquire contornos mais precisos conforme se instaura certo crivo valorativo. Se a ficção não corresponde aos fatos, portanto, tampouco o faz qualquer outro discurso.

Além disso, conforme nos lembra o próprio Foucault (2008b), a emergência do *ideal* – ordenador tanto das ficções quanto da realidade – em nada difere da emergência das próprias verdades: “O ideal não tem origem. Ele também foi inventado, fabricado, produzido por uma série de mecanismos, de pequenos mecanismos” (p.15).

3.2 – Sobre as formas do ideal: definições e variações

Definidos alguns dos pressupostos que permitem eleger textos ficcionais como fontes legítimas de análise e de problematização do contemporâneo, não se pode ignorar que as fabulações aqui examinadas encaixam-se em um conjunto específico de ideal ficcional: a categoria utópica, que compreende diversos suportes, desde o texto literário

ou filosófico, até planos arquitetônicos, produções cinematográficas e obras de artes plásticas. De todos esses, é a linguagem textual que interessa por ora.

No que concerne à seleção das obras mobilizadas, foi necessário realizar um levantamento inicial a fim de construir um panorama das várias produções dedicadas a traçar ideais urbanos, visto que a quantidade de material é bastante vasta. Para se ter uma ideia, em seu *Dicionário de lugares imaginários*, Alberto Manguel e Gianni Guadalupi (2003), com a intenção de elaborar um guia de viagem que compilasse lugares imaginários descritos pela literatura, reúnem mais de mil verbetes. E isso, segundo eles, após estabelecerem numerosos critérios a fim de evitar que a lista se tornasse infinita. Dentre os autores dos lugares mencionados, constam tanto nomes vinculados a uma produção mais imediatamente literária – como Edgar Allan Poe, Miguel de Cervantes e Jorge Luis Borges –, quanto a escolas políticas e filosóficas – como Voltaire, Denis Diderot e Francis Bacon. A variedade também se faz presente na cronologia das obras citadas, que vão desde autores de um passado distante – Homero, Heródoto, Platão –, até escritores de tempos recentes – Umberto Eco, Ítalo Calvino, Salman Rushdie. Há, ainda, obras de tradição popular, sem autoria identificada. Como se pode supor, a grande quantidade de lugares imaginários idealizados exigiu uma seleção minuciosa para que se estabelecesse um cenário profícuo à problemática de análise eleita. Por fim, optou-se por abordar as quatro obras aqui em questão: *A República*, de Platão; *Utopia*, de Thomas More; *Cidade do Sol*, de Tommaso Campanella; e *Walden II*, de Burrhus Frederic Skinner.

Dentre os motivos para o realce aqui concedido a essas obras, vejamos alguns critérios. Em primeiro lugar, elas podem ser apontadas como importantes marcos na história dos ideais característicos do pensamento utópico, o que justifica sua ampla circulação. Embora seja possível atribuir tal classificação a textos bem mais antigos, *A República* platônica é considerada como o texto matricial do gênero, responsável por embasar grande parte – senão a totalidade – das utopias escritas posteriormente; apesar desse pioneirismo, a denominação apenas veio mais tarde com *Utopia*, obra que, assim como *Cidade do Sol*, constitui um caso exemplar da profusão de projetos urbanos datados da Renascença; por fim, *Walden II* é fruto de uma concepção filosófica e técnica de ciência própria da Modernidade.

Algo em que os quatro textos parecem ser unânimes é a necessidade de uma reforma moral na conduta dos homens, afinal, disso dependeria uma transformação social profunda e efetiva. Segundo o historiador Moses Finley (1989), porém, tais

planos divergem no modo como almejam alcançar essa reforma: alguns supõem que o impacto das próprias mudanças na estrutura da sociedade seria suficiente para instaurar um novo comportamento de seus integrantes; outros, por sua vez, imaginam medidas mais interventivas a fim garantir a adequação entre os homens e a configuração social idealizada. De acordo com Finley (1989), neste último grupo “está, naturalmente, Platão, para quem mesmo sua radical reorganização social pouco ou nada conseguiria sem o elaborado programa educacional” (p.202); é aí também que se encontram as outras três obras aqui em questão, o que as torna, sem dúvida, de grande interesse para um estudo que tem a educação como horizonte primeiro de problematização.

No que concerne ao significado da *utopia*, trata-se de um termo de origem grega que admite duas possibilidades de interpretação: a mais óbvia deriva da junção do prefixo *ou* (não) ao substantivo *topos* (lugar), originando algo como *sem lugar*²⁵; a outra, menos corrente, concebe o vocábulo como formado pelo prefixo *eu* (bom), o que resultaria em *bom lugar* (JOLY, 2011).

Independentemente de qual desses dois significados se adota, ambos são elucidativos do texto de More que fundou tal denominação e do que se convencionou classificar em sua esteira: trata-se da concepção de um mundo ficcional (*sem lugar*, portanto) cujo funcionamento é apresentado como ideal, perfeito ou melhor do que o do mundo real (um *bom lugar*, afinal). Nas palavras de Finley (1989), “todo pensamento utópico tem um elemento de fantasia, de sonho, ou pelo menos de anseio de uma vida melhor” (p.193-194). Assim, ao conceber uma alternativa ao mundo em que se vive, as utopias congregariam uma dimensão analítica de seu próprio tempo. Têm em comum, portanto, o fato de serem derivadas de uma insatisfação com a realidade social de suas respectivas épocas, podendo, por isso, ser-lhes atribuído um caráter fundamentalmente crítico. Afinal, elas “nascem de uma sociedade da qual elas são uma resposta” (p.195).

Até aí vão as convergências entre os vários autores que se debruçam sobre a questão; afora elas, restam poucas unanimidades. Isso porque, sendo de ampla circulação e abrangendo anseios múltiplos, a utopia faz-se presente em uma vasta gama de contextos e pensamentos. Apesar de apregoada por alguns, ela também é recusada por outros, tanto pelos mais acomodados e conformados a determinada ordenação, quanto por aqueles que almejam transformações sociais e políticas revolucionárias.

²⁵ Também se costuma traduzir *utopia* por *sem lugar* ou *lugar nenhum*. Carlos Lima (2008), porém, argumenta que tal acepção seria mais equivalente ao termo *a-topia*, ressaltado o caráter de negação (e não de inexistência) compreendido no prefixo grego *ou*.

Não por acaso, a utopia foi alvo de importante polêmica no âmbito do pensamento socialista, tradicionalmente dividido em socialismo utópico e científico. A contenda existente entre os teóricos dessas duas vertentes estabeleceu-se devido ao fato de os representantes da segunda (cronologicamente posterior à primeira) discordarem de seus antecessores quanto ao meio para se atingir a mudança social almejada. De acordo com os utópicos, bastaria que fossem garantidas as condições necessárias para que a revolução daí derivasse quase naturalmente. Nesse sentido, eles “tendiam para o ponto de vista um tanto arcadiano de que, no conjunto, a vida tranqüila, não-competitiva, traria as transformações morais desejadas” (FINLEY, 1989, p.202).

Chama a atenção, sobretudo diante da problemática aqui traçada, que tal modelo praticamente prescindia de um processo formativo bem delineado, ou, quando este se faz presente, não é concebido como relevante à mudança intencionada. Exemplo disso são os *Falanstérios*²⁶ idealizados pelo francês Charles Fourier, um dos principais representantes do socialismo utópico. O pretense sucesso de tais comunidades, segundo o autor, residiria apenas na experiência proporcionada pelo seu modo de vida próprio, que “levaria *espontaneamente* à dissolução de formações sociais rudimentares como a célula familiar monogâmica e restrita” (BARROS, 2011, p.119, grifo nosso). No que concerne especificamente à educação, nada ali parece estabelecer a necessidade de sua efetuação; pelo contrário, “as crianças deveriam ser educadas mais espontaneamente, com um mínimo de interferência dos adultos” (p.121).

Tal como no contexto ilustrado pela utopia de Fourier, também os demais pensadores do socialismo utópico pareciam acreditar que o bom funcionamento de uma sociedade dependeria apenas da boa vontade e da participação efetiva de seus membros, que naturalmente estariam inclinados a contribuir para a manutenção de um regime comunal. Trata-se, pois, da pressuposição de uma invariante humana, como se todos partilhassem igualmente do desejo por aquilo que se considera ideal.

Sob a alcunha de socialismo científico, teóricos como Karl Marx, Friedrich Engels e Pierre Joseph Proudhon foram bastante críticos em relação a essa postura. Segundo tais autores, propostas como a de Fourier padeciam de um grave problema: eram irrealizáveis. Assim, na pretensão de operar transformações concretas, eles se esforçaram para evitar qualquer aproximação direta com o pensamento utópico.

²⁶ Os *Falanstérios* foram pensados como grandes construções que funcionariam como sociedades baseadas no cooperativismo. As ideias de Fourier não ficaram apenas no papel, mas inspiraram experiências concretas ao redor do mundo, inclusive no Brasil.

Embora nesse caso haja uma recusa da utopia, é também frequente que se aponte uma distinção entre planos realizáveis e irrealizáveis mesmo no interior do próprio âmbito utópico. Trata-se, aliás, de uma distinção clássica que se apresenta de diferentes formas. Há quem, por exemplo, utilize-se dos conceitos freudianos de *princípio da realidade* e *princípio do prazer* para ilustrar, respectivamente, *utopias de reconstrução* e *utopias de evasão* (FRANCO JUNIOR, 1998). As primeiras referem-se a planos fundados de acordo com uma lógica não muito distante da realidade concreta, de modo a possibilitar que seus leitores vislumbrem uma hipótese de aplicação; ainda, elas se pautam em pressuposições sobre o que seria um funcionamento adequado da sociedade, levando em consideração acordos e concessões inerentes à vida coletiva. Já as utopias de evasão são, por princípio, irrealizáveis, baseadas em ideias de cunho surreal e exclusivamente voltadas a satisfazer desejos imediatos. A lendária *Cocanha*, uma terra mitológica cuja menção está presente em várias tradições culturais desde o século XII, é exemplar desse último caso: um mundo em que rios são de leite, vinho ou qualquer outra bebida que se julgue saborosa, em que leitões assados perambulam prontos a serem degustados e em que a quantidade de trabalho realizada é inversamente proporcional ao prestígio social.

Sobre essa distinção, cabe apontar uma curiosidade: o mesmo Fourier que ficou conhecido como influente teórico e cujas ideias utópicas chegaram a ser postas em prática, pois eram plenamente transponíveis para a realidade concreta, também “tinha planos para aquecer o Pólo Norte e tornar doce a água do oceano” (FINLEY, 1989, p.194). Ou seja, sob certos aspectos, as nuances entre o realizável e o irrealizável, entre a reconstrução e a evasão, não são tão evidentes.

Outra bifurcação possível da noção de utopia diz respeito ao caráter transcendental ou imanente que ela pode adquirir. Enquanto a utopia transcendente projetaria a possibilidade de uma configuração ideal em um mundo futuro, passado ou paralelo – para fora deste mundo, enfim –, a utopia imanente, também equivalente a uma utopia política, atribuiria a realização plena dos homens a projetos de Estado. A primeira seria característica de autores mais antigos, ao passo que a segunda se concentraria em tempos recentes, passagem esta relacionada à formação do Estado moderno e ao desenvolvimento da ideia de nação (MARTINS, 2011).

Para além das definições que concernem ao escopo interno do ideário utópico, há também distinções que o contrastam em relação a outras noções. Assim, no mesmo terreno discursivo das utopias, pode-se apontar um tipo diverso de texto: as distopias ou

antiutopias. Estas tomam como objeto de sua crítica as próprias idealizações utópicas ou mesmo uma estrutura social concreta; assim, acabam por produzir ficções que definitivamente não se pretendem aplicáveis ou almejadas, mas que são justamente uma ilustração exacerbada daquilo que se critica. É comum diferenciá-las atribuindo-se às utopias um caráter otimista e um estatuto pessimista às distopias. Porém, sob certa perspectiva, tal oposição refere-se tão somente a suas aparências, à forma adotada por cada uma delas.

Embora congreguem peculiaridades e diferenças, ambas decorrem de uma relação análoga com o que lhe é contemporâneo, relação esta de cunho fundamentalmente crítico, originada em certo descontentamento. Nesse sentido,

a distopia não está à parte da utopia; ou melhor, não se trata de uma negação do pensamento utópico. Pelo contrário, se pode dizer que, nele inserido, a reflexão distópica concentra em si semelhantes pressupostos e propósitos, invertendo, todavia, os meios pelos quais se articulam suas críticas. [...] A distopia compartilha, assim, de uma consciência utópica. (SILVA, D., 2011, p.14-15)

Se a divergência está apenas na forma, porém, isso não é negligenciável diante do problema aqui tratado. A utopia, para além de seu teor crítico, expõe mais explicitamente o que considera como adequado, apreciável; sendo assim, ela oferece uma alternativa àquilo que critica, apontando uma possível solução às mazelas de seu tempo. A distopia, por sua vez, se não contém uma proposição explícita, é dotada de uma dupla criticidade, pois seu questionamento abrange não somente determinada configuração social, mas o próprio ideal aí em causa, ou seja, as diretrizes da utopia que fundamenta a realidade.

Desse modo, os universos utópicos apresentaram-se como mais propícios à análise sobre o papel delegado à educação quando se delineiam os contornos de uma sociedade ideal. Com base na atribuição de um traço idealizado às propostas contemporâneas de educação urbana, foi principalmente nas utopias que se puderam encontrar construções correlatas ao referido ideal. Daí importarem aqui, sobretudo, fabulações idealizadas que, ainda que não se refiram explicitamente a cidades, dizem respeito a lugares de convivência concebidos como ideais, sejam eles ilhas, países ou outros tipos de comunidade.

No plano conceitual, pode-se ainda pensar a relação da utopia com outra noção: a ideia de heterotopia apresentada por Foucault. Diferentemente do tipo de analogia

possível de ser traçado entre a utopia e a distopia, a aproximação aqui diz respeito fundamentalmente ao âmbito espacial.

Em uma interessante discussão sobre o estatuto do espaço na contemporaneidade, Foucault (2001) aponta a substituição de uma lógica presidida pela localização por outra regida pelo posicionamento. De acordo com ele, dentre as várias relações de posicionamento (relações de passagem, de parada provisória, de repouso etc.), haveria duas específicas que “têm a curiosa propriedade de estar em relação com todos os outros posicionamentos” (p.414): são elas a utopia e a heterotopia.

As primeiras são descritas por Foucault (2001) nos seguintes termos:

As utopias são os posicionamentos sem lugar real. São posicionamentos que mantêm com o espaço real da sociedade uma relação geral de analogia direta ou inversa. É a própria sociedade aperfeiçoada ou é o inverso da sociedade mas, de qualquer forma, essas utopias são espaços que fundamentalmente são essencialmente irreais. (p.414-415)

Elas consistiriam, pois, em lugares imaginários que não se efetivam. Já as heterotopias seriam atualizações localizáveis daquelas; contestações do espaço materializadas no próprio espaço. Como exemplo, Foucault (2001) menciona o espelho, que seria, ao mesmo tempo, uma utopia e uma heterotopia: “é um lugar sem lugar [...] que se abre virtualmente atrás da superfície”, mas é também algo que “existe realmente e que tem [...] um efeito retroativo” (p.415).

Foucault afirma haver tais heterotopias em todas as sociedades. Seriam elas de dois tipos: *heterotopias de crise e de desvio*. As primeiras, mais comuns no passado, teriam dado lugar às últimas, predominantes na época atual, sobretudo em sua função de resguardar, dos lugares da sociedade, aquilo que consiste em desvios à regra.

Em certo sentido, se as distopias não se constituem como oposição às utopias, as heterotopias parecem fazê-lo, pois há entre ambas uma distinção fundamental: a da virtualidade *versus* a efetividade, e seus respectivos efeitos.

3.3 – Sobre o tempo do ideal: história e genealogia

A relação entre o ideal utópico e a história guarda nuances importantes. Há quem os compreenda como inversos um ou outro, pois a história seria relacionada à experiência, enquanto a utopia a transcenderia. Imagina-se, assim, que a história “busca

estabelecer ‘como as coisas ocorreram de fato’ [...], ao passo que a utopia preocupa-se em mostrar como as coisas deveriam ou poderiam ter sido” (MARTINS, 2011, p.16).

Trata-se aí de pensar o ideal como *o outro* da história, e vice-versa, como se esta se referisse à realidade dos fatos e aquele fosse constituído por projeções irrealizáveis. Tal oposição decorre da suposta antinomia entre real e ficcional já abordada aqui, mas também se relaciona a uma particular compreensão do âmbito histórico derivado daquela mesma antinomia: a história concebida como antagônica à utopia julga ser a história dos fatos, das verdades. Porém, uma vez mais, a verdade “não é uma invariante trans-histórica, mas uma obra de imaginação constituinte” (VEYNE, 1983, p.134). Sendo assim, uma vez definidas as linhas gerais de acepção do ideal utópico, vejamos agora como aqui se concebe o outro polo dessa suposta oposição.

Explorar estratos de tempo a fim de examinar acontecimentos passados é o que genérica e tradicionalmente se denomina *história*. Em muitos sentidos, o que aí geralmente se pretende fazer é apreender e descrever o passado tal como ele se teria dado, buscando no tempo as evidências que possibilitassem reconstituir uma memória perdida. Faz-se história, pois, com o objetivo de identificar uma verdadeira e única origem de determinado acontecimento no presente.

É preciso atentar, contudo, para o fato de que tal movimento investigativo nunca se dá de forma neutra ou imparcial. Quando a história está em questão, de um modo ou de outro, o objeto de análise é sim relativo ao passado, mas, como todo objeto de análise, ele se forja a cada vez que é convocado. Afinal, fazer pesquisa histórica é uma prática como qualquer outra, e a ela também se aplicam as seguintes palavras de Veyne (1982): “cada prática, tal como o conjunto da história a faz ser, engendra o objeto que lhe corresponde, do mesmo modo que a pereira faz peras e a macieira maçãs; não há objetos naturais, não há coisas” (p.163).

Novamente seguindo as trilhas de Nietzsche e Foucault – agora no que se refere à genealogia –, é possível pensar em uma forma diversa de proceder diante do passado. Para esses dois pensadores, a genealogia é um programa de pesquisa centrado nas descontinuidades históricas, ou seja, na emergência das coisas como acontecimentos contingenciais, e não na busca de fundamentos originários para as ocorrências do presente e do passado.

É nesse sentido que Foucault se opõe à história das linearidades, das continuidades, das identidades. Se há algo que a se possa chamar de *origem*, esse algo estaria justo num “pequeno começo [...], mesquinho, inconfessável” (FOUCAULT,

2008, p.15), pois “o essencial da história, passa pelo buraco de uma agulha” (FOUCAULT, 2010c, p.100). Na esteira de Nietzsche, ele afirma ainda que o começo da história é baixo e que sua cor é cinza, à moda dos cantos empoeirados, mofados e não visitados de um museu. Não se trata de dizer, porém, que a verdade da história estaria escondida no que há por trás dos enunciados que se produzem como históricos; trata-se apenas de se aperceber de que aquilo que neles se apresenta é *uma* dentre as muitas formas possíveis de se reportar ao passado. E se Foucault ambicionou criar sua própria versão sobre a história de alguns acontecimentos, ele o fez porque “soube inventar [...] uma maneira propriamente filosófica de interrogar, maneira nova e que dá nova vida à História” (DELEUZE, 2005, p.59).

Daí que fazer história, para ele, tem um quê de ficcionar. A história que ele se propõe a escrever, sob a denominação de *história efetiva* ou da já referida *genealogia*, assemelha-se a uma contramemória, a um *carnaval* organizado (FOUCAULT, 2005b). É também em Nietzsche que ele se inspira ao afirmar que o que se deve investigar não é o “segredo essencial e sem data [das coisas], mas o segredo de que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída, peça por peça, a partir de figuras que lhe eram estranhas” (p.18). Abandonando o que há de metafísico e de supra-histórico na tentativa de reconstituir o tempo em uma identidade fechada sobre si mesma, Foucault caracteriza a história como um saber perspectivo.

Costuma-se dizer que a genealogia consiste em uma *história do presente* – expressão interessante, mas que guarda alguns perigos, conforme apontou o próprio Foucault. Isso porque partir do presente para empreender uma investigação histórica poderia levar a algumas abordagens que seu método procura a todo custo evitar. Em primeiro lugar, há a falácia *presentista*: Foucault não pretende desvendar o sentido completo e exato de uma época ou instituição passada,

nem afirma descobrir que essas instituições, em tempos antigos, tinham algo semelhante a uma significação atual. Na falácia ‘presentista’, o historiador toma, de seu presente, um modelo ou conceito, uma instituição, um sentimento ou um símbolo e tenta – quase que por definição – involuntariamente – encontrar um sentido paralelo no passado. (DREYFUS; RABINOW, 2010, p.157)

Há também o equívoco do *finalismo*, que equivaleria a vislumbrar a história de modo perfeitamente linear e evolutivo, compreendendo o presente como o desdobrar natural e necessário daquilo que o antecedeu. Em outros termos, “esse é o tipo de

história que encontra a semente do presente em um ponto distante do passado, e então, mostra a necessidade finalizada do desenvolvimento daquele ponto até o presente” (p.157).

Na perspectiva genealógica, contudo, é preciso compreender que a história não possui finalidade ou objetivo; seus acontecimentos, suas rupturas e decorrências dão-se ao sabor de jogos de força configurados ao acaso e, logo em seguida, apreendidos sob o registro de regimes de inteligibilidade: a linearidade e a causalidade. São estas que levam à “ilusão mediante a qual ‘reificamos’ as objetivações em um objeto natural: tomamos um ponto de chegada por um fim, tomamos o lugar em que um projétil vai, por acaso, se esborrachar por um alvo intencionalmente visado” (VEYNE, 1982, p.164).

Assim, quando Foucault apresenta seu modo de investigação em termos de uma *história do presente*, mais do que detectar causas, trata-se de flagrar emergências. Diz ele:

Parece-me que a aposta, o desafio que toda história do pensamento deve suscitar, está precisamente em apreender o momento em que um fenômeno cultural, de dimensão determinada, pode efetivamente constituir, na história do pensamento, um momento decisivo no qual se acha comprometido até mesmo nosso modo de ser de sujeito moderno. (FOUCAULT, 2010a, p.11)

Assim expostas as linhas de determinada compreensão da história, faz-se necessário delimitar de que modo o ideal utópico pode ser entendido em um arco temporal. Em primeiro lugar, a escrita utópica é aqui pensada não como um rompimento com a ordem ou uma ameaça a ela, mas como aquilo que dada configuração permitiu que fosse sonhado, almejado como ideal. Não seria ela, então, uma ruptura absoluta com a realidade concreta, mas uma exaltação idealizada dos próprios princípios e discursos que circularam a cada época. Como afirmou Foucault (1999), as utopias “situam-se na linha reta da linguagem” (p.XIII).

No que concerne à ambição revolucionária do pensamento utópico, poder-se-ia dizer que ela coincide com a necessidade de instauração de novos modos de vida, geralmente decorrente de momentos críticos na história das cidades. Um exemplo nesse sentido é o fato de haver uma vasta gama de produções de caráter utópico – textos, planos urbanísticos, obras de artes plásticas – contemporâneas ao Renascimento, período que se constituiu como fértil para a prospecção de novos futuros, uma vez que se caracterizou por intensas transformações.

Em consonância com o próprio movimento renascentista, algumas cidades da época destacaram-se por um esforço racional e intelectual de regulamentação da vida individual e coletiva. Isso é facilmente constatado se atentarmos para a grande profusão de tratados e ideais urbanísticos imaginados então: a *Utopia*, de Thomas More, descrita em 1516, é apenas o mais conhecido exemplo, mas há outros, como a própria *Cidade do Sol*, de Tommaso Campanella, a obra *De re aedificatoria*, de Leon Battista Alberti, *Trattato*, de Antonio Avelino, e o modelo urbanístico de Leonardo da Vinci. Ao mesmo passo em que as cidades renascentistas viram suas populações crescerem exponencialmente, intelectuais e tratadistas detinham-se a pensar formas de regulamentar e organizar os espaços coletivos, em um esforço racional de controle das formas e das ações urbanas (BENEVOLO, 1999). Pode-se dizer, de modo bastante geral, que se tratou de uma época de ascensão da cidade, acompanhada do desenvolvimento de uma nova mentalidade.

Por outro lado, a despeito da intrínseca relação entre o ideal utópico e o tempo que lhe é contemporâneo, há que se considerar certa ambição atemporal dos planos sob essa égide. Isso porque seus limites não se restringem a tal relação, mas estendem-se de um lado a outro no tempo, compondo tanto um crivo a partir do qual se compreendem modos de organização anteriores, quanto um poderoso horizonte a inspirar transformações.

Mais uma vez, os ideais utópicos demonstram ser objetos fecundos para uma estudo a partir das perspectivas aqui traçadas. Isso porque eles curto-circuitam os limites do tempo: vêm de um tempo passado, supostamente dirigem-se a um tempo futuro, mas é ao presente que, em última instância, referem-se – ao presente deles e ao nosso.

4 – GRADAÇÕES, PARADOXOS E HETEROTOPIAS DA CIDADE QUE EDUCA

A um viajante atento que visitasse as paragens aqui anteriormente apresentadas, dificilmente lhe escaparia a seguinte evidência: todas as dimensões da vida de cada população e todas as soluções para seus problemas estão, de um modo ou de outro, atreladas à educação. É principalmente a ela que se recorre para formar o cidadão almejado, para mantê-lo em constante aprimoramento e para sustentá-lo em conformidade com cada regime ético-político. Entre Calípolis, Utopia, Cidade do Sol, Walden II e as cidades de nosso tempo, um mesmo ideal projeta-se no horizonte: todas elas, cada uma a seu modo, querem-se *cidades educadoras*. Retornemos brevemente aos universos percorridos, a fim de traçar a partir deles alguns vetores de discussão que podem ser transpostos para pensar o lastro educacional das cidades atuais.

Em *A República*, parte-se de uma concepção essencialista de ser humano, ou seja, cada indivíduo seria dotado de uma natureza singular; nas palavras de Sócrates, “não somos iguais por natureza, mas nascemos com disposições diferentes, cada um com mais jeito para determinado trabalho” (PLATÃO, 2000, 370b). A cidade ideal, nesses termos, deveria estar estruturada segundo uma distribuição de papéis que favorecesse a vocação de cada parcela da comunidade; porém, uma vez que, de acordo com a perspectiva platônica, o indivíduo encontra-se, a princípio, apartado e ignorante de sua essência, a educação é convocada como elemento indispensável para que se atinja a configuração almejada, sendo responsável, sobretudo, por dar forma às vocações, tendências e crenças de cada indivíduo.

No texto de More, tem-se uma preocupação alinhada aos princípios morais e éticos característicos do Humanismo cristão em voga no Renascimento; não à toa, a educação formal é ali concebida como atribuição de sacerdotes e pessoas ligadas a funções religiosas. Sendo Utopia uma sociedade fundada na ausência de propriedade privada e em uma subordinação dos interesses individuais aos coletivos, a necessidade de constituição de uma nova mentalidade e de uma nova cultura é fundamentalmente solucionada por uma formação educativa.

Já na Cidade do Sol, a educação compõe o próprio cenário arquitetônico urbano, sendo este um contexto educativo por excelência, de modo que as próprias construções em que a cidade está estruturada dedicam-se à tarefa formativa. Em um tal ambiente,

não resta alternativa à população senão uma formação permanente e integral, bem como um cultivo incessante do conhecimento.

Skinner, por sua vez, a partir de sua teoria conhecida como *behaviorismo radical*, fabula uma comunidade pautada na pressuposição de que não haveria uma essência subjetiva ou cognitiva subjacente aos indivíduos. À moda dos animais mais primitivos, a constituição da conduta dos seres humanos estaria absolutamente à mercê daquilo que lhes acomete ao longo da vida, sobretudo em certo período propício à formação. Assim, para propor a transformação da sociedade na direção de um ideal, o autor recusa a política como princípio de intervenção, defendendo o investimento em uma ciência do comportamento capaz de fundar novas condutas. Daí a importância crucial concedida à experiência educativa em *Walden II*.

Seria possível objetar, porém, que não é exatamente de educação que se trata nessa paisagem de mundos ideais. Afinal, se toda cidade é constituída de indivíduos, se os indivíduos constituintes de uma cidade precisam adequar-se minimamente às condições concretas daquele meio e se certos recursos são mobilizados para garantir essa adequação mínima, logo tais recursos não poderiam ser sempre englobados, indiscriminadamente, sob a égide da educação. A esse respeito, o pensador português Adalberto Dias de Carvalho (1994), estudioso da relação entre educação e utopia, traz à baila uma ideia que merece atenção. Segundo ele, há que se especificar rigorosamente aquilo que se entende por educação, sob o risco de defini-la a partir de critérios que lhe são externos. Afirma o autor:

Alguns segmentos da chamada educação não-formal, por exemplo, não são educativos em sentido estrito, porquanto, para além de não estarem suportados por projectos científicos autónomos, não têm qualquer fundamentação pedagógica. Não basta, nomeadamente, moldarem-se gostos e opiniões (ou favorecer-se a sua formação) para se estar na presença de fenómenos educativos. (p.35)

Quais seriam, então, as condições necessárias para que um fenómeno seja considerado educativo? Oferecendo uma resposta possível, Carvalho (1994) prossegue: “A educação pressupõe uma intencionalidade e uma crítica pedagógicas” (p.35).

Há que se ter cuidado com tal definição, pois a concepção de *educativo* aí presente é concebida como oposta à de *doutrinador*. Ou seja, resguarda-se para o primeiro caso aquelas situações em que a finalidade intencional é considerada louvável de acordo com determinados pressupostos explicitados, classificando-se na segunda

categoria tudo aquilo que seria fruto de um viés ideológico. Pois não é esta a concepção de que aqui se parte. Se é para marcar uma distinção entre duas modalidades de fenômenos, que esta seja sob os termos *pedagogia* e *psicagogia*.

De acordo com Michel Foucault (2010a), pedagogia refere-se à “transmissão de uma verdade que tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões, capacidades, saberes, etc., que ele antes não possuía e que deverá possuir no final dessa relação pedagógica”; já a psicagogia seria “a transmissão de uma verdade que não tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões, etc., mas modificar o modo de ser do sujeito a quem nos endereçamos” (p.366).

Guardadas as devidas especificidades do contexto greco-romano examinado por Foucault, é possível estabelecer algumas aproximações com o que aqui se vislumbrou nas fabulações urbanas. Nos quatro planos apresentados, bem como na proposta da *cidade educadora* e no cenário mapeado a partir das transformações de algumas cidades de nosso tempo, parece tratar-se sempre, ao mesmo tempo, de transmitir conhecimento e de forjar um cidadão de acordo com determinados moldes, produzindo não apenas aptidões, mas, sobretudo, arranjos subjetivos. Ora, há aí uma oposição entre os âmbitos educativo e doutrinador, mas uma íntima vinculação entre os planos pedagógico e psicagógico, de modo que é praticamente impossível discerni-los; afinal, mesmo quando se está formando o sujeito em direção a capacidades e saberes que ele não possuía, está-se também operando com vistas à modificação de seu próprio modo de ser.

A questão da verdade enredada na transmissão do conhecimento é um capítulo à parte em cada um dos cenários visitados: em Utopia e na Cidade do Sol, busca-se o mais verdadeiro conhecimento possível; em Walden II, interessam não os saberes autênticos, mas apenas os que são úteis à comunidade; em Calípolis, a verdade é apanágio de alguns poucos, sendo todos os demais cidadãos formados a partir de discursos falaciosos.

Nesse sentido, os limites entre *educação* e *doutrina* tornam-se bastante tênues, uma vez que as finalidades previstas por ambas encontram-se sempre depositadas em outra coisa que não elas próprias, não sendo possível, portanto, distinguir o que é, ou não, ideológico. Um aspecto comum aos textos de Platão, More e Campanella é bastante elucidativo a esse respeito: nos três modelos urbanos por eles propostos, apresenta-se um contexto ideal *naturalmente* almejado por aqueles que o constituem, mas, junto a isso, supõe-se um meio de educá-los a fim de que se ajustem a esse mesmo contexto ideal.

Aparentemente, haveria aí um paradoxo fundamental entre natureza e educação: ou se concebe um sujeito dotado de uma natureza *a priori*, ou se recorre à educação para constituí-lo em conformidade com aquilo que se supõe natural. Analisado mais detidamente, porém, o paradoxo dilui-se, e é Immanuel Kant (1999) quem nos apresenta uma possível compreensão do que aí se passa, por meio de sua reflexão acerca de uma *educabilidade* como dimensão antropológica.

Ao conceber uma essência comum à racionalidade humana, Kant sedimentou a justificativa da educação como necessária ao desenvolvimento. Afinal, se a forma da racionalidade é inata, seu conteúdo deve ser preenchido por meio da experiência. De acordo com o filósofo, portanto, o cumprimento da natureza humana requer a mediação educativa. Em última instância, a educabilidade acaba por se instaurar no próprio núcleo da natureza que se concebe: se o ser humano possui características inatas, o desenvolvimento a contento destas estaria intimamente vinculado a uma maturação pela via educativa. Conceber a noção de educabilidade, portanto, é apregoar que a essência humana é ser educável. Ainda segundo Kant (1999), tal processo de mediação capitaneado pela educação com vistas à autonomia perduraria até o momento em que “o homem governe a si mesmo” (p.32).

De acordo com tal concepção, a educação deveria prestar-se a ser mediadora entre a natureza do homem e sua emancipação, o que indica uma possível resolução do paradoxo natureza *versus* educação. Uma apreensão semelhante a esta pode ser subtraída de uma reflexão crítica levada a cabo por Walter Benjamin (2002) a respeito do que ele denomina *pedagogia burguesa*. Apresentando tal circunstância como uma polarização entre psicologia e ética, o autor afirma:

Por um lado, a pergunta pela natureza do educando: psicologia da infância, da adolescência; por outro lado, a meta da educação: o homem integral, o cidadão. A pedagogia oficial é o processo de adaptação mútua entre esses dois momentos – a predisposição natural abstrata e o ideal quimérico. (p.121)

Mas o que se vê na análise dos cenários urbanos é a educação mediando aquilo que se almeja para uma cidade ideal e os cidadãos que nela habitam. Não há, portanto, nem uma natureza neutra ou universal, tampouco uma mediação imparcial, de modo que o governo do homem por si mesmo apontado por Kant não é possível senão estando submetido a um governo mais abrangente.

Ao basear-se em um sujeito vazio e desprovido de qualquer predisposição, *Walden II* leva tal situação às suas últimas consequências, explicitando, a partir dela, as formas e estratégias de governo existentes na base do pensamento pedagógico-utópico. Skinner parte da premissa declarada de que todo indivíduo é passível de aprendizagem, uma vez que não carrega consigo qualquer peculiaridade *a priori*. Exclui-se aí a possibilidade de uma constituição subjetiva fundada em algo que não tenha sido ensinado, modelado. Em certo sentido, ele parece operacionalizar uma premissa muito semelhante à noção foucaultiana de governo:

governar [...] no sentido lato do termo [...] não é uma maneira de forçar as pessoas a fazer o que o governador quer. É sempre um difícil e versátil equilíbrio de complementaridade e conflito entre técnicas que asseguram a coerção e processos por meio dos quais o eu é construído e modificado por si próprio. (FOUCAULT, 1993, p.208).

Ainda que apenas *Walden II* explicita-o dessa maneira, o mesmo princípio pode ser estendido aos demais modelos urbanos. Não se trata de apontar, com isso, uma dimensão intrinsecamente maléfica ou corruptiva que estaria oculta por trás de tais ideais. Trata-se apenas de dizer que, ao fim e ao cabo, o que está em questão é o *como* governar – a si e aos outros –, tarefa para a qual a educação é diuturnamente conclamada.

Talvez esse aparente paradoxo entre natureza e educação aponte algo sobre a própria tarefa pedagógica: sua função como mediadora é inicialmente vazia, desprovida de uma moral ou de um posicionamento sobre o que quer que seja, podendo abarcar qualquer tipo de finalidade. O que a preenche circunstancialmente, fazendo com que ela opere, é a concepção em voga sobre a constituição do homem que se intenciona formar a cada vez que a ela se recorre. Não há, assim, uma distinção plausível entre os intentos educativo e o doutrinador, pois se a pedagogia é uma forma vazia a ser preenchida por conteúdos e finalidades variáveis, a educabilidade também o é, a ser preenchida por uma natureza e por um ideal de autonomia igualmente cambiantes.

Tendo isso em vista, é possível, a partir de cada um dos contextos analisados, traçar as diretrizes que definem o norte educativo na formação dos respectivos cidadãos. Mais uma vez, o personagem do livro de Skinner fornece-nos uma argumentação elucidativa a esse respeito, passível de ser ampliada aos demais contextos:

Com um planejamento cultural cuidadoso, controlamos não o comportamento final, mas a *inclinação* para o comportamento – os

motivos, os desejos, as vontades. [...] repressão é somente um tipo de controle e a ausência de repressão não é liberdade. Não é o controle o que está ausente quando nos sentimos ‘livres’, é o condenável controle pela força. [...] Quando os homens lutam por liberdade, lutam contra as prisões e a polícia, ou a ameaça delas – contra a opressão. Nunca lutam contra forças que os fazem agir como agem. (SKINNER, 1978, p.259-260)

Em um tal regime totalitário, os cidadãos dos quatro cenários fabulados, educados conforme os planos ético-políticos traçados, não dispõem de mais do que uma forma de pensar e de agir. Ou, quando escapam ao plano, são prontamente excluídos dos limites da comunidade. Não há espaço para a “recalcitrância do querer” ou para a “intransitividade da liberdade” apontadas por Foucault (2010d, p.289) como inerentes às relações de poder. Estaríamos então diante de servidões voluntárias? Talvez.

Se quisermos crer, tal como fazem Julio Groppa Aquino e Cintya Regina Ribeiro (2009), que há uma liberdade “desde sempre aí, jogando incessantemente com o poder na própria superfície dos acontecimentos” (p.69), é de se pensar que os planos idealizados seriam dotados de uma ânsia por solapar a agonística possível entre poder e liberdade. Em tais cenários, a liberdade ensejada parece coincidir com o que almeja o poder, não havendo entre essas instâncias qualquer agonismo, mas sim correspondência, linearidade, justaposição.

A esse respeito, é possível lançar luz sobre um aspecto presente no mencionado projeto educativo de Bogotá que poderia agora ser mais bem vislumbrado. O programa de reabilitação de criminosos implantado na capital colombiana com finalidade educativa e o enredo apresentado em *Laranja mecânica* contêm indícios da operação de uma importante engrenagem: concede-se *liberdade* a um potencial presidiário em troca de seu engajamento a uma causa coletiva edificante.

Nesse movimento, há uma estreita vinculação entre aquilo que seria de ordem pública e a dimensão privada do cidadão, produzindo-se uma situação em que as variáveis envolvidas são possivelmente mais numerosas e favoráveis à empreitada do que uma simples circunstância de prestação de serviços. É a liberdade e a dignidade do ex-guerrilheiro e do ex-delinquente que estão em jogo, podendo a causa materializada na distribuição de livros adquirir, então, matizes imediatamente subjetivos. Em outros termos, é *o controle pela força* que está ausente, tal como diria Skinner, favorecendo, assim, a possibilidade de que o sujeito engaje sua própria alma na missão que lhe é concedida.

Eis a condição exemplar daquilo que caracterizaria as relações urbanas contemporâneas: a tarefa educativa converte-se em papel de todos e de cada um, redundando em um efeito-educador na própria alma do sujeito. Uma educação de si e dos outros, portanto, o que talvez consista na realização máxima da utopia urbano-educadora.

No que concerne aos cenários fabulados, tracemos ainda algumas considerações. Logo à primeira vista, algo que desponta é a forma como os textos são apresentados: nos quatro casos, o diálogo ficcional é predominante, de modo que o autor subdivide-se em personagens, sendo ele próprio e suas ideias representados por alguma figura específica presente no relato. Tal estrutura textual possibilita abarcar tanto a defesa do ideal em pauta, quanto as possíveis objeções e suas tréplicas. Tem-se aí uma forte estratégia argumentativa, uma vez que aquilo pelo que se advoga é tangenciado por diversas perspectivas e, assim, adquire força como constatação insuspeita e inequívoca.

Diante das possíveis objeções, caso não se compartilhe dos ideais apresentados, a resposta parece ser semelhante nos quatro textos: a conversão. Afinal, tal como argumentam, em uma sociedade organizada desde sua base sobre princípios distintos daqueles que regem as sociedades que conhecemos, os valores dos cidadãos seriam outros, sendo também diverso seu juízo de tais modos de vida. Ou seja, à medida que o tempo passe e que a sociedade evolua, seus integrantes deveriam tornar-se cidadãos totalmente adaptados, uma vez que os nativos não teriam outro modelo formativo senão o do plano imaginado. O que se vê aí, de novo, é a intenção de alcançar certo nível de homogeneização e padronização.

Na mesma direção orienta-se a ideia de que a educação, no limite, eliminaria a exigência de um sistema jurídico extensivo. Como se viu, a presença de uma legislação mínima pauta os quatro planos utópicos, o que, mais uma vez, parece estar vinculado a uma adequação integral e a um apaziguamento da população alcançados via educação. Tal como lembrou Foucault, trata-se de *governar menos para governar mais*.

Retomemos, agora, uma das questões apresentadas de início: se disposta em um mesmo cenário de universos ideais, como seria a *cidade educadora* contemporânea? Que configuração teria ela se seus princípios fossem efetivamente levados a cabo e se a realidade empírica espelhasse o que seus documentos e suas propostas preveem e prescrevem? Se não responde a essas questões, a análise das cidades fabuladas ao menos possibilita percorrer um mundo de lugares erigidos tal qual seus respectivos planos, explicitando as concepções em que se apoiam.

Ainda assim, a partir das diretrizes da *cidade educadora* contemporânea, seria possível incluí-la naquele mesmo cenário, desenhando os contornos traçados pelo ideal que a sustenta – e ela definitivamente não se assemelharia a lugares como Cocanha e Erewhon. Porém, a *cidade educadora* que conhecemos e em que ora vivemos não teria lugar no mapa daquele mundo ideal. Isso porque, de certo modo, ela não é exclusiva, mas convive em concomitância com várias outras modulações urbanas, e embora alguns de seus aspectos sejam correspondentes, elas não são redutíveis umas às outras.

Em geral, a distância entre o modo como a realidade está efetivamente configurada e sua possibilidade ideal é vista como negativa: acredita-se, nesse sentido, que “a realidade constituiu-se como uma disfunção da utopia referencial, uma distopia: uma oposição cruel e maldosa do mundo real contra seus modelos possíveis, intrinsecamente bons” (MARTINS, 2011, p.17). Se retomamos a ideia, porém, de que a oposição efetiva está não entre a distopia e a utopia, mas entre esta e a heterotopia, pode-se pensar que o caráter heterotópico da realidade acabaria por agregar certa imprevisibilidade diante das tentativas de governo, homogeneização e totalização. Afinal, ao que parece quando nos distanciamos das propostas idealizadas, não é só de controles e constrangimentos que uma cidade é feita. Longe disso.

Nas palavras de Foucault (1999), as utopias e as heterotopias – essas *contestações do espaço materializadas no próprio espaço* – assim se diferenciam:

As utopias consolam: é que, se elas não têm lugar real, desabrocham, contudo, num espaço maravilhoso e liso; abrem cidades com vastas avenidas, jardins bem plantados, regiões fáceis, ainda que o acesso a elas seja quimérico. As heterotopias inquietam, sem dúvida porque solapam secretamente a linguagem, porque impedem de nomear isto e aquilo, porque fracionam os nomes comuns ou os emaranham, porque arruinam de antemão a “sintaxe”, e não somente aquela que constrói as frases. (p.XIII)

A partir de tal distinção, é possível admitir que, ainda que o ideal permaneça como horizonte de performatividade, as irrupções imprevistas não deixam de manifestar-se. Por meio das observações de alguns pensadores do contemporâneo provenientes de campos diversos, vejamos algumas das modulações urbanas de nosso tempo.

Apregoa-se, atualmente, que tudo deve ser educativo. Mas há exceções. Há o policiamento, cada vez mais apurado. Há o recurso à violência, de ambos os lados, tanto das autoridades quando de seus subalternos. Há a vigilância, ininterrupta. Há os vários

internamentos, ainda que latentes, a recluirão aqueles que não se deixam educar. Enfim, a cidade educa e esta é a regra, mas há exceções. Como bem apontou Giorgio Agamben (2004), em nosso mundo contemporâneo, o estado de exceção deixa de ser uma suspensão pontual do ordenamento e torna-se uma ocasião estável e permanente que sustenta a ordem. Daí que o autor define o campo de exceção como o próprio paradigma do Ocidente. Em suas palavras, o campo, este “*híbrido de direito e de fato, no qual os dois termos tornaram-se indiscerníveis*” (p.177), é o “*novo regulador oculto da inscrição da vida no ordenamento – ou, antes, o sinal da impossibilidade do sistema funcionar sem transformar-se em uma máquina letal*” (p.182). Na esteira de Agamben, pode-se vislumbrar uma fissura de dominação por trás da ordem educativa. A *cidade educadora* convive, pois, com uma *cidade carcerária*.

Além disso, é possível ver a *cidade educadora* ampliando seus limites, mas há também uma vida urbana que corre no fio invisível da cidade. Deriva daí outro par: a *cidade educadora visível* e a *cidade invisível*. A esse respeito, fiquemos com as palavras de Luis Antonio Baptista (2008):

Na cidade visível, projéteis precisos vão em direção ao alvo. Grades sabotam um outro mundo por vir. O olho arrasta o corpo na direção do medo. [...] O corpo arrasta o olho na direção da falta. Imagens aceleradas na urbe vazia prosseguem. A rua continua quase morta. Diferenças brilham solitárias para ninguém. A paisagem é congelada em uma única versão. Na urbe invisível, nada está irremediavelmente concluído, porque a barbárie é insustentável. A cidade vive. Entre muros e nuvens, cenas urbanas estão disponíveis para uma próxima montagem.

Por fim, forjemos ainda mais uma díade urbana. Assim como as demais utopias, a proposta da *cidade educadora* é alentada, sobretudo, pelos sonhos daqueles que esperam por um novo mundo, julgando que faltaria algo fundamental à cidade de nossos dias. Distintamente de planos como os de Platão, More e Campanella, porém, trata-se aqui de uma *espera ativa*, mas que, à semelhança deles, sustentar-se-ia em uma *consciência antecipadora*, tal como diria Ernst Bloch (2005). Para o filósofo marxista, a positividade do pensamento utópico estaria justamente na esperança que ele contém perante o descontentamento com o presente, sendo esperança aí compreendida como certa promessa de felicidade manifesta via ações orientadas para o futuro. Bloch (2005) não apenas assevera que “o que importa é aprender a esperar” (p.13), como localiza tal tarefa no próprio cerne do pensamento filosófico: “O tema fundamental da filosofia, de

uma filosofia que permanece e é enquanto vem a ser, é a pátria que ainda não veio a ser, ainda não alcançada” (p.20).

Em direção bastante diversa, é possível vislumbrar outro modo de endereçamento ao presente, fundado não em uma suposta falta e na esperança de sua reparação, mas naquilo que nele se apresenta e nas possibilidades que lhe são imanentes. A reboque do que pondera André Comte-Sponville (2001), a esperança pode ser encarada como um tipo de desejo referente ao que não temos, ao que ignoramos se foi ou se será satisfeito, e cuja satisfação não depende de nós. Daí que, para ele, “esperar é desejar sem gozar, sem saber, sem poder” (p.58). Seguindo tal raciocínio, o que importa é aprender a *não* esperar, a habitar o *desespero*. Isso porque haveria algo de transcendental na esperança, ao passo que a beatitude decorrente da desesperança seria a felicidade de quem “não tem mais nada a perder, porque está salvo, salvo aqui e agora. Nesta vida. Neste mundo” (p.69).

Imaginemos, portanto, que junto à *cidade educadora esperada* haja também uma *cidade desesperada*, à qual nada falta e onde tudo exuberava. Não há nisso resignação de qualquer ordem, mas apenas uma recusa dos ideais que, orientados ao passado ou ao futuro e aliançados a concepções que não se explicitam propriamente, desinvestem o presente daquilo que nele se apresenta como possível. Que a educação seja conclamada para sustentar a cidade e que seu horizonte de atuação esteja disposto a fim de produzir servidões voluntárias, é inegável. Mas o “mundo não tem paz, ele é nervoso, finito, inventado e reinventado a todo momento” (BAPTISTA, 1999, p.77).

A *cidade educadora* de nossos dias convive, é preciso admitir, com heterotopias diversas: uma *cidade carcerária*, uma *cidade invisível*, uma *cidade desesperada*. Além delas, outras tantas, nem ideais nem execráveis em si próprias. E por que não operar justamente no que aí há de estrangeiro, de intempestivo, de radical? Ora, abstenhamo-nos de uma nova utopia urbana. O mundo já as possui em demasia.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer**: o poder soberano e a vida nua I. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- ANDRADE, Mário de. **De São Paulo**: cinco crônicas de Mário de Andrade, 1920-1921. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.
- AQUINO, Julio Groppa; RIBEIRO, Cintya Regina. Processos de governamentalização e a atualidade educacional: a liberdade como eixo problematizador. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.34, n.2, p.57-71, maio/ago. 2009.
- ARASAWA, Claudio Hiro. **A ‘Árvore do urbanismo’ de Luiz de Anhaia Mello**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- BACON, Francis. **Nova Atlântida**. Tradução de José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores, v.13)
- BAPTISTA, Luis Antonio. **A cidade dos sábios**: reflexões sobre a dinâmica social nas grandes cidades. São Paulo: Summus, 1999.
- _____. **A política das nuvens**. 2008. In: CORPOCIDADE: DEBATES EM ESTÉTICA URBANA. 1., 2008, Salvador. Disponível em: <http://www.corpocidade.dan.ufba.br/dobra/05_03_entrevista.htm>. Acesso em: 12 mar. 2012.
- BARROS, José D’Assunção. A utopia dos prazeres. In: LOPES, Marcos Antônio; MOSCATELI, Renato (Orgs.). **Histórias de países imaginários**: variedades dos lugares utópicos. Londrina: Eduel, 2011. p.113-130.
- BENEVOLO, Leonardo. **História da cidade**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.
- BLOCH, Ernst. **O princípio esperança**. v.1. Rio de Janeiro: EdUERJ; Contraponto, 2005.
- BORGES, Célia Maia. Utopias e profecias na Europa moderna. In: LOPES, Marcos Antônio; MOSCATELI, Renato (Orgs.). **Histórias de países imaginários**: variedades dos lugares utópicos. Londrina: Eduel, 2011. p.49-59.
- BURGESS, Anthony. **Laranja mecânica**. São Paulo: Editora Aleph, 2004.
- CAMPANELLA, Tommaso. **A Cidade do Sol**. Tradução de Aristides Lobo. São Paulo: Abril, 1973. (Col. Os Pensadores, v. XII)

CARTA das Cidades Educadoras. Barcelona, 1990. Disponível em: <<http://5cidade.files.wordpress.com/2008/04/cartacidadeseducadoras.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2010.

CARTA das Cidades Educadoras. Gênova, 2004. Disponível em: <<http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Cartadascidadeseducadoras.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2010.

CARTA de Atenas. 1933. Disponível em: <http://www.icomos.org.br/cartas/Carta_de_Atenas_1933.pdf>. Acesso em: 10 jan 2011.

CARVALHO, Adalberto Dias de. **Utopia e educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

COMTE-SPONVILLE, André. **A felicidade, desesperadamente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

COUTO, Ronaldo Costa. **Brasília Kubitschek de Oliveira**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DIETZSCH, Mary Julia Martins. Leituras da cidade e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.129, p.727-759, set./dez. 2006.

DIMENSTEIN, Gilberto. O QI da cidade de São Paulo. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, Cotidiano, 23 jan. 2005.

_____. Bogotá combinou repressão com urbanismo e educação. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, Cotidiano, 15 out. 2006.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FELDMAN, Sarah. **Planejamento e zoneamento: São Paulo (1947-1972)**. São Paulo: FAPESP; Edusp, 1998.

FERNANDES, Florestan. O homem e a cidade-metrópole. In: _____. **Mudanças sociais no Brasil**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960. p.266-283.

FINLEY, Moses. Utopismo antigo e moderno. In: _____. **Uso e abuso da história**. São Paulo, Martins Fontes, 1989. p.193-208.

FOUCAULT, Michel. Verdade e subjetividade (Howison Lectures). **Revista de Comunicação e Linguagem**, Lisboa, n.19, p.203-223, 1993.

_____. Qui êtes-vous, professeur Foucault? In : _____. **Dits et écrits I**. Paris: Gallimard, 1994. p.601-620.

_____. **As palavras e as coisas**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Sobre as maneiras de escrever a história. In: _____. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. p.62-77. (Ditos e escritos II)

_____. Outros espaços. In: _____. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 411-422. (Ditos e escritos III)

_____. A governamentalidade. In: _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005a. p.277-293

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: _____. **Microfísica do poder**. São Paulo: Edições Graal, 2005b. p.15-37.

_____. Arrancados por intervenções enérgicas de nossa permanência eufórica na história, pomos as 'categorias lógicas' a trabalhar. In: _____. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p.81-86. (Ditos e escritos IV)

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2008.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

_____. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b. p.296-327.

_____. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010c.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010d. p.273-295.

_____. Primeiras discussões, primeiros balbucios: a cidade é uma força produtiva ou de antiprodução? (entrevista com F. Fourquet e F. Guattari, realizada em maio de 1972). In: _____. **Segurança, penalidades, prisão**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. p.15-19. (Ditos e Escritos VIII)

FRANCO JÚNIOR, Hilário. **Cocanha: a história de um país imaginário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec: Educação, cultura e ação comunitária**, São Paulo, v.1, p.133-139, jun. 2006.

HOUAISS. **Dicionário Houaiss eletrônico**. São Paulo: Editora Objetiva, 2009. (CD-ROM)

JOLY, Fábio Duarte. As utopias greco-romanas. In: LOPES, Marcos Antônio; MOSCATELI, Renato (Orgs.). **Histórias de países imaginários**: variedades dos lugares utópicos. Londrina: Edue, 2011. p.21-36.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: UNIMEP, 1999.

KOHAN, Walter Omar. Infância e educação em Platão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p.11-26, jan./jun. 2003.

KOWALEWSKI, Daniele Pechuti. *Laranja mecânica* e a polivalência tática dos discursos. In: AQUINO, Julio Groppa; RIBEIRO, Cintya Regina (Orgs.). **A educação por vir**: experiências com o cinema. São Paulo: Cortez, 2011. p.27-42.

LEBRET, Pe. Louis-Joseph Sondagem preliminar a um estudo sobre a habitação em São Paulo. **Revista do Arquivo Municipal**, São Paulo, Departamento de Cultura, 1951.

LIMA, Carlos. **Genealogia dialética da utopia**. Rio de Janeiro: Editora Contraponto; Faperj, 2008.

LISPECTOR, Clarice. Brasília. In: _____. **Visão de esplendor**: impressões leves. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. p.9-33.

MANGUEL, Alberto; GUADALUPI, Gianni. **Dicionário de lugares imaginários**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MARTINS, Estevão de Rezende. Utopia: uma história sem fim. In: LOPES, Marcos Antônio; MOSCATELI, Renato (Orgs.). **Histórias de países imaginários**: variedades dos lugares utópicos. Londrina: Edue, 2011. p.11-20.

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão**: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova. São Paulo: Cortez; Editora Autores Associados, 1989.

MORALES, Patrícia Pérez. **A cidade-educadora**: da muralha ao diálogo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MORE, Thomas. **Utopia**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo e Marcelo Brandão Cipolla. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

MORSE, Richard. **De comunidade a metrópole**: biografia de São Paulo. São Paulo, 1954.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre verdade e mentira**. São Paulo: Hedra, 2007.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PAULILO, André Luiz. Os artífices da metrópole: anotações sobre a transformação da vida urbana carioca depois da Belle Époque. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.87, p.513-534, ago. 2004.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: EDUFPA, 2000.

POPPER, Karl Raimund. **A sociedade aberta e seus inimigos**. v. 1. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

RODRIGUES, A. Jacinto. **Urbanismo e revolução**. Porto: Edições Afrontamento, 1975.

SEVCENKO, Nicolau. **Orfeu extático na metrópole: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SILVA, Diogo Cesar Nunes da. O futuro como história: utopia e ficção científica. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPUH, 2011.

SILVA, José Cláudio Sooma. A escola como atração urbana: as encenações de espetáculos educacionais no Rio de Janeiro e em Buenos Aires nos anos 1920. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.1, p.45-64, abr. 2011.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Walden II: uma sociedade do futuro**. Tradução de Rachel Moreno e Nelson Raul Saraiva. 2. ed., com uma nova introdução do autor. São Paulo: EPU, 1978.

THOREAU, Henry D. **Walden ou A vida nos bosques**. Tradução de Astrid Cabral. São Paulo: Global, 1984.

VEIGA, Cynthia Greive. Belo Horizonte: a escola e os processos educativos no movimento da cidade. **Varia História**, Belo Horizonte, n.18, p.203-222, set. 1997a.

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

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

_____. **Acreditavam os gregos em seus mitos?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

VEYNE, Paul. Introdução. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges (Orgs.). **História da vida privada: do Império Romano ao ano mil**. v. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p.13-15.

VILA, Ignacio; GOMEZ-GRANELL, Carmen. **A cidade como projeto educativo**. São Paulo: Artmed, 2003.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALSAYYAD, Nezar; ROY, Ananya. Modernidade medieval: cidadania e urbanismo na era global. **Novos estudos**, São Paulo, n.85, p.105-128, nov. 2009.

AQUINO, Julio Groppa; RIBEIRO, Cintya Regina (Orgs.). **A educação por vir: experiências com o cinema**. São Paulo: Cortez, 2011.

BAPTISTA, Luis Antonio. Narrativas infames da cidade: intersecções entre Walter Benjamin e Michel Foucault. In: ALBURQUERQUE JR., Durval Muniz de; VEIGANETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de (Orgs.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.215-224.

_____. **O veludo, o vidro e o plástico: desigualdade e diversidade na metrópole**. Rio de Janeiro: EdUFF, 2009.

BERINO, Aristóteles de Paula. Fotografias identitárias: governamentalidade e pedagogização da cidade. **Revista Fórum**, ano 3, v.5, p.7-20, jan./jun. 2009.

BERRIEL, Carlos Eduardo Ornelas. Uma utopia plebeia do *cinquecento*: “*Mondo savio e pazzo*”, de Anton Francesco Doni. **Revista Recorte**, v.7, n.1, p.1-22, 2010.

_____. Cidades utópicas do renascimento. **Ciência e cultura**, São Paulo, v.56, n.2, p.46-48, abr./jun. 2004.

BOSCH, Eulália. **Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras**. Madrid: Santillana, 2008.

BRASIL. Lei 10.257, de 10 de julho de 2001. Regulamenta os artigos 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 jul. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10257.htm>. Acesso em: 2 jun. 2011.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Márcia Siqueira de. A geografia nas utopias renascentistas. In: LOPES, Marcos Antônio; MOSCATELI, Renato (Orgs.). **Histórias de países imaginários: variedades dos lugares utópicos**. Londrina: Eduel, 2011. p.37-48.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. São Paulo: Graal, 1999.

COULANGES, Fustel de. **A cidade antiga: estudos sobre o culto, o direito, as instituições da Grécia e de Roma**. São Paulo: Hemus, 1975.

DEACON, Roger; PARKER, Ben. Escolarização dos cidadãos ou civilização da sociedade? In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **Escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p.138-153.

DELEUZE, Gilles. *Post-scriptum* sobre as sociedades de controle. In: _____. **Conversações: 1972-1990**. São Paulo: Editora 34, 1992. p.219-226.

DIAS, José Ribeiro (Org.). **Educação e utopia**. Braga: CEEP, 1996

FONSECA, Márcio Alves da. Para pensar o público e o privado: Foucault e o tema das artes de governar. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.155-164.

FOUCAULT, Michel. Retornar à história. In: _____. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2000. p.282-295. (Ditos e escritos II).

_____. O cuidado com a verdade. In: _____. **Ética, sexualidade, política**. Ditos e escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p.240-251. (Ditos e escritos V)

_____. Tecnologias de si. **Verve**: Revista semestral do NU-SOL, São Paulo, n.6, p.321-360, 2004.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. Verdade e poder. In: _____. **Microfísica do poder**. São Paulo: Edições Graal, 2005. p.1-14.

_____. Perguntas a Michel Foucault sobre geografia. In: _____. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p.175-188. (Ditos e escritos IV)

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. **Cocanha: várias faces de uma utopia**. Cotia: Ateliê Editorial, 1998.

FREITAG, Barbara. **Utopias Urbanas**. Conferência apresentada no X Encontro da Sociedade Brasileira de Sociologia. Fortaleza, 2001.

_____. **Teorias da cidade**. Campinas: Papirus, 2006.

GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (Orgs.). **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez, 2004.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2001.

LOGAN, George M.; ADAMS, Robert M. Introdução. In: MORE, Thomas. **Utopia**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. p.XV-XLVII.

LOPES, Marcos Antônio. A melhor das utopias. In: LOPES, Marcos Antônio; MOSCATELI, Renato (Orgs.). **Histórias de países imaginários**: variedades dos lugares utópicos. Londrina: Eduel, 2011. p.61-79.

LOPES, Marcos Antônio; MOSCATELI, Renato (Orgs.). **Histórias de países imaginários**. Londrina: Eduel, 2011.

MACHADO, Roberto. **Nietzsche e a verdade**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e utopia**: introdução à sociologia do conhecimento. 3. ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1954.

MELLO, Luiz Ignácio Romeiro de Anhaia. A cidade: problema de governo. **Boletim do Instituto de Engenharia**, São Paulo, n.43, p.278-87, 1928.

_____. A verdadeira finalidade do urbanismo. **Boletim do Instituto de Engenharia**, São Paulo, n.51, p.106-12, 1929.

_____. O governo das cidades. **Boletim do Instituto de Engenharia**, São Paulo, n.44, p.3-10, 1929.

_____. **O urbanismo, esse nosso desconhecido**. Sociedade Amigos da Cidade de São Paulo, São Paulo, 1952.

MOSCATELI, Renato. Utopias do Iluminismo. In: LOPES, Marcos Antônio; MOSCATELI, Renato (Orgs.). **Histórias de países imaginários**: variedades dos lugares utópicos. Londrina: Eduel, 2011. p.81-96.

MUMFORD, Lewis. **A cidade na história**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1965.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NUNES, Benedito. Introdução. In: PLATÃO. **A República**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: EDUFPA, 2000. p.1-45.

PAULA, João Antonio de. Utopias socialistas. In: LOPES, Marcos Antônio; MOSCATELI, Renato (Orgs.). **Histórias de países imaginários**: variedades dos lugares utópicos. Londrina: Eduel, 2011. p.97-112.

PELBART, Peter Pal. Cidade, lugar do possível. In: _____. **A vertigem por um fio**: políticas da subjetividade contemporânea. São Paulo: Iluminuras, 2000. p.43-49.

PIOVEZANI FILHO, Carlos. Entre vozes, carnes e pedras: a língua, o corpo e a cidade na construção da subjetividade contemporânea. In: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA (Orgs.). **Foucault e os domínios da linguagem**: discurso, poder, subjetividade. São Paulo, Claraluz, 2004. p.133-158.

REVEL, Judith. **Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Ed. Claraluz, 2005.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1988. p.30-45.

_____. Como se deve fazer a história do eu. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.26, n.1, p.33-57, jun./jul. 2001.

_____. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b. p.137-204.

SENNETT, Richard. **Carne e pedra**: o corpo e a cidade na civilização ocidental. Rio de Janeiro: Record, 2006.

_____. Revisitando “Walden Two”. In: _____. **Walden II**: uma sociedade do futuro. Tradução de Rachel Moreno e Nelson Raul Saraiva. 2. ed. com uma nova introdução do autor. São Paulo: EPU, 1978. p.VII-XVIII.

SILVA, Roberto da. Perspectivas e desafios de São Paulo rumo à cidade educadora. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, Lisboa, v.8, p.61-68, 2009.

SKINNER, Burrhus Frederic. **O mito da liberdade**. São Paulo: Summus, 1983.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.21, p.90-103, set./dez. 2002.

VEYNE, Paul. **Foucault, o pensamento, a pessoa**. Lisboa: Edições Texto e Grafia, 2009.