



**Jaqueline Moll
Chanauana de Azevedo Canci
Caroline Luisa Ludwig Führ
Organizadoras**

PEDAGOGIAS DA CIDADE: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES

**Pensando cidades que educam
VOLUME II**



Uniedusul

**Jaqueline Moll
Chanauana de Azevedo Canci
Caroline Luisa Ludwig Führ
Organizadoras**

PEDAGOGIAS DA CIDADE: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES

**Pensando cidades que educam
VOLUME II**



Uniedusul

2022 Uniedusul Editora
Copyright dos autores
Editor-Chefe: Prof. Me. Welington Junior Jorge
Diagramação e Edição de Arte: Uniedusul Editora
Revisão: Organizadoras

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

P371 Pedagogias da cidade [livro eletrônico] : reflexões e possibilidades:
pensando cidades que educam: volume II / Organizadoras
Jaqueline Moll, Chanauana de Azevedo Canci, Caroline Luisa
Ludwig Führ. – Maringá, PR: Uniedusul, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5418-020-7

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Políticas educacionais.
I. Moll, Jaqueline. II. Canci, Chanauana de Azevedo. III. Führ,
Caroline Luisa Ludwig.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

DOI: 10.51324/54180207

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.

Permitido fazer download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos
autores, mas sem de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.uniedusul.com.br

Apresentação

“De tanto imaginar outros mundos, acabaremos por construí-los...”.

(Umberto Eco)

Esta obra, denominada “*Pedagogias da cidade: reflexões e possibilidades: pensando cidades que educam*” desdobra-se em dois livros, construídos a partir de estudos, reflexões e diálogos desenvolvidos no âmbito de seminários acadêmicos de Programas de Pós-Graduação, com foco nas temáticas relativas às possíveis e necessárias relações e conexões entre *educação e cidade*.

No volume I, apresentam-se os ensaios propostos pelos estudantes, mestrandos e doutorandos, do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: química a vida e saúde (PPGEC) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Câmpus da Saúde/Porto Alegre/RS, a partir do Seminário “Processos Educativos na Cidade”, realizado no segundo semestre do ano de 2020.

No volume II, apresentam-se ensaios propostos por estudantes, mestrandos e doutorandos, juntamente com professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus de Frederico Westphalen/RS, a partir do Seminário “Pedagogias da Cidade: processos educativos e redes sociais”, realizado no primeiro semestre de 2021.

Os dois Seminários foram organizados a partir da perspectiva de que os processos educativos transcendem a ação escolar, podendo acontecer em todos os espaços/territórios das cidades (e do campo) e ao longo da vida, desencadeados por *ações intencionais* do estado e da sociedade, na articulação de diferentes áreas e campos do conhecimento.

Importante sublinhar o trânsito paradigmático implicado nesta compreensão e formulação que, ao ampliar os horizontes formativos — em tempos, espaços e oportunidades, pensando a cidade como espaço de educação — não desvaloriza a

instituição escolar. Ao contrário, pensa a escola de modo articulado a outras instituições, ações e políticas públicas.

A partir de tal compreensão, os dois volumes abordam, as *faces e interfaces do debate*, trazendo temáticas, questões e perspectivas diversas para serem pensadas à luz das relações entre educação e cidade, sempre aportando elementos de interesse da pesquisa e estudos dos mestrandos e doutorandos e as *idades que tecem caminhos e possibilidades*, revelando olhares acerca de diferentes possibilidades e exercícios na construção de outro modo de ver, conceber e viver nossas cidades, desde perspectivas pedagógicas, olhares construídos, via de regra, a partir dos territórios vividos pelos autores e autoras.

Nos dois volumes apresentam-se discussões e reflexões que abordam processos educativos em diferentes e múltiplos espaços e possibilidades, com ênfase no direito à cidade, no decisivo papel do poder público e nos compromissos assumidos desde o movimento internacional de Cidades Educadoras, que tem sua origem em Barcelona (Espanha), nos anos 90 do século XX, retomando utopias pedagógicas muito mais antigas.

No contexto contemporâneo brasileiro, essas reflexões estão imbricadas com múltiplos movimentos/ações que vêm aproximando e articulando instituições, organizações e pessoas, entre os quais, a pauta desencadeada pelo governo federal no período de 2007 a 2016, de uma Educação Integral, via Programa Mais Educação, que transpõe os muros escolares e encontra saberes e memórias das ruas, dos bairros, dos territórios das cidades, aproximando o conhecimento acadêmico e o conhecimento popular, tendo como horizonte *o desenvolvimento pleno e a dignidade da vida*.

Tais processos apontam uma ênfase em relações intersetoriais e na construção/articulação de redes sociais e institucionais, representando interações e conexões entre sujeitos, territórios, instituições, organizações e políticas públicas, na perspectiva do que Paulo Freire chamou de *inéditos viáveis*.

Nesses processos, destacamos a construção, desde meados de 2021, da *REDHUMANI – Rede Brasileira por Instituições Educativas socialmente justas e campos, aldeias e cidades que educam*, que reúne inúmeras escolas, institutos, organizações, universidades e municípios, com foco na construção de outra consciência educativa, assim como a recente aprovação, pela UNESCO, da Cátedra “Cidade que Educa e Transforma”, que reúne instituições de Ensino Superior do Brasil, de Portugal e da Guiné Bissau, com o mesmo intuito, ou seja, afirmar direitos educativos ao longo da vida, dentro e fora das escolas, transformando espaços em territórios de viver com dignidade, através de múltiplas e diversificadas práticas educativas.

Dito isso, passamos a apresentar o volume II, que também se relaciona ao XI Simpósio Nacional de Educação (SINCOL), que teve como temática “Cidades Educadoras: novos olhares para o desenvolvimento humano na escola e para além dela”, organizado pelo PPGEDU da URI/Câmpus de Frederico Westphalen, em setembro de 2020, em formato virtual, no contexto pandêmico, que abriu a possibilidades para muitos diálogos com pensadores, gestores, professores que vêm pensando a educação na cidade, da cidade e com a cidade.

Na primeira seção, *Faces e interfaces do debate*, apresentam-se cinco textos que colocam em diálogo o tema das cidades com a perspectiva de construção de uma educação humanizada e humanizadora, partindo dos compromissos do movimento internacional de cidades educadoras e dialogando com a pedagogia social, a segurança pública, a diversidade e o respeito às diferenças, desde o amplo horizonte que aponta para sociedades democráticas, justas e seguras.

“Cidades Educadoras e humanizadoras: compromissos para a construção de uma cidade que educa”, de autoria de Caroline Luisa Ludwig Führ e Chanauana de Azevedo Canci, aborda os compromissos necessários para a construção de cidades que se desejam educadoras, a partir de tessituras de pedagogias humanizadoras, que alicerçam a perspectiva de uma possível formação humana integral. A partir dos princípios das cartas internacionais da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), aponta-se a Carta de Frederico Westphalen/RS que afirma compromissos para a construção intencional de uma cidade educadora, desde temáticas e questões próprias do contexto brasileiro.

“Educação, escola e cidade: aproximações entre Cidades Educadoras e Pedagogia Social”, de Adriano Couto e Juscilene Demarco, destaca sinergias possíveis entre as cidades educadoras e a pedagogia social, em uma abordagem que potencializa o direito à educação, fortalecendo sua presença nos múltiplos espaços das cidades. Reflete acerca dos desafios para uma ampla e efetiva política de educação inclusiva e ao longo da vida.

“A Segurança Pública e a Cidade Educadora: conceitos convergentes para o exercício da cidadania plena e emancipatória”, de Nedra Debora de Avila Giacomini, estabelece importante diálogo entre segurança pública e cidades educadoras, como relação fundamental para a convivência, em processos de emancipação e desenvolvimento da vida digna e do bem comum. Aborda importantes elementos acerca da atuação da Polícia Comunitária na manutenção da segurança e enfrentamento da violência para resolução de conflitos por meio de processos educativos.

“Cidade Educadora e a perspectiva de educação além dos muros da escola: tecnologias digitais e a pessoa surda numa sociedade ouvinte”, de autoria de Carine Mello

da Silva, traz uma concepção de educação que relaciona as tecnologias digitais e a pessoa com surdez, muitas vezes invisibilizada no contexto de uma sociedade ouvinte, tendo como base as possibilidades que o mundo digital proporciona, tornando a vivência/convivência mais dialógica e inclusiva.

“A Presidente, a mandioca e as Cidades Educadoras”, de autoria de Eduardo da Silva Zachia Alan, propõe uma relação entre cidade educadora e valorização cultural brasileira, por meio do estudo do discurso proferido em 2015 pela então Presidente da República, Dilma Vana Roussef, na abertura dos Jogos Indígenas, no qual saudou a mandioca, alimento-base da cultura autóctone brasileira. O texto defende a impossibilidade de existência de cidades, efetivamente, educadoras sem que a sociedade aceite, incorpore e celebre a cultura local.

Na segunda seção, *cidades que tecem caminhos e possibilidades*, o livro apresenta quatro textos, que conceituam a temática e constroem reflexões acerca de possíveis *modus operandi* em diferentes cidades, que com seus planos e ações, caminham ou poderiam caminhar na direção de tornarem-se cidades que educam.

“Uma pedagogia em articulação ou ruptura com a cidade? Estranhamentos dialógicos no município de Chapecó/SC”, de autoria de Elisabete Dal Piva, traz para o debate o estudo sobre uma escola de um bairro periférico do município de Chapecó/SC, que busca uma educação para além de suas paredes. Propõe que os objetivos de uma cidade educadora estejam ligados ao processo de formação para uma educação integral.

“Vale das Borboletas Azuis: o município de Panambi/RS tecendo caminhos de Cidade Educadora”, de autoria de Adriane Graeff e Arnaldo Nogaro, dialoga com a temática a partir de referências da cidade de Panambi, situada no noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Destaca-se o valor da educação infantil para o município, que busca repensar a importância do que é ser criança e o que é viver a infância, desde a escola até os espaços públicos que são disponibilizados para a população.

“Os desafios de uma cidade para ser educadora: reflexões a partir do município de São Miguel do Oeste/SC”, de autoria de Jacinta Lúcia Rizzi Marcom, Jane Maria Fiori e Ana Paula Teixeira Porto, identifica e analisa o contexto do município de São Miguel do Oeste/SC, e os desafios para tornar-se uma cidade educadora, com ênfase na ausência de acessibilidade, na necessidade de letramento digital, acesso à internet e às tecnologias e na valorização da cultura, em um projeto global com políticas públicas eficientes.

“Projeto ‘Ler e Escrever para Transformar’ como possibilidade de pensar a Cidade Educadora a partir de Itapiranga/SC”, de autoria de Cassiano Assunção, Carlise Diell e Luana Teixeira Porto, evidencia o Projeto “Ler e Escrever para Transformar”, realizado em

2021, na cidade de Itapiranga/SC, como importante elemento de transformação dos espaços da cidade, na perspectiva de ambientes de aprendizagem. Analisa-se a convergência de aspectos do Projeto com características de cidades educadoras.

Como anexo ao final do livro, apresentamos a Carta de Frederico Westphalen, construída como documento final do referido XI SINCOL, apresentando uma releitura das Cartas Internacionais das Cidades Educadoras (AICE), pensando especificamente no contexto das cidades brasileiras.

Embaladas/os pelas palavras de Umberto Eco, desejamos que a leitura destes escritos reflexivos colabore para fomentar uma imaginação criadora de outros mundos possíveis, materializadora de cidades humanizadas que ajudem a fazer da vida humana um caminho de construção de saberes, de beleza e de dignidade.

Por fim, reafirmamos o papel das cidades na construção e na garantia da vida democrática através de processos que convidem à educação permanente e à participação que inclui, valoriza e promove a vida cidadã.

Porto Alegre, setembro de 2022, no limiar da chegada da primavera.

Jaqueline Moll
Chanauana de Azevedo Canci
Caroline Luisa Ludwig Führ
(Organizadoras)

Prefácio

Perseverança e crença são valores que ajudaram, certamente, este livro a nascer.

Perseverança de todos e todas aquelas que, num contexto particularmente difícil como é o Brasil em 2022, continuam apresentando propostas alternativas a um desinvestimento, naquilo que a esfera pública deve proporcionar para que vivamos em sociedades menos desiguais.

Crença no poder transformador da educação (no seu sentido mais lato) e de como existem alternativas à “carneirificação” das sociedades com o contributo de todos e todas que fazem parte de um território, assumindo todos e cada um as suas responsabilidades para com o presente e para com o futuro do nosso planeta e dos nossos concidadãos globais, assumindo a premissa “pensar global, agir local”.

É, por isso, para mim um duplo prazer e um privilégio poder participar nesta iniciativa. Um duplo prazer em função da qualidade dos trabalhos apresentados e por poder juntar-me a quem acredita que as sociedades evoluem, as desigualdades diminuem, as pessoas vivem melhor consigo e com os outros se a educação for uma prioridade para todos.

Coincide, também, a escrita deste texto com a aprovação pela Unesco de uma Cátedra designada “Cidades que Educam e Transformam” em que estarão envolvidas universidades brasileiras, portuguesas e da Guiné-Bissau e que certamente contribuirá para o aprofundamento das relações e das reflexões em volta desta temática.

Parabenizo, pois, os organizadores e sinto-me grato pelo convite. Procurando contribuir para um melhor conhecimento do que Lisboa, enquanto cidade educadora, tem vindo a desenvolver para dar corpo aos princípios da Carta das Cidades Educadoras, proponho-me apresentar uma relação entre alguns textos que fazem parte deste livro e algumas das iniciativas da cidade de Lisboa.

No primeiro capítulo os conceitos e princípios dialogam com as bases sobre as quais construímos e Rede Portuguesa de Cidades Educadoras.

No capítulo 2 o texto apresenta considerações sobre Cidades Educadoras e Pedagogia Social, realçando, ao longo do mesmo, aspetos como a promoção da qualidade de vida, a inclusão e a capacitação. Em Lisboa uma das iniciativas que assenta nos mesmos princípios e valores é o Programa BIP-ZIP (Bairros de Intervenção Prioritária-Zonas de Intervenção Prioritária).

Este Programa iniciou-se com base num levantamento e na seleção de variáveis e indicadores estatísticos georreferenciáveis, nas dimensões Urbana, Social e Ambiental, que conduziram ao mapeamento da Fratura sócio territorial da cidade, e, subsequentemente, à Carta dos BIP/ZIP.

Seguidamente foram definidas as seguintes áreas temáticas de intervenção:

- “Melhorar a Vida no Bairro”: projetos cuja ideia principal sejam melhorar a imagem do bairro, por parte dos moradores e da sociedade, desde o aspeto visual à superação de preconceitos sociais;

- “Competências e Empreendedorismo”: projetos que se direcionem para a formação dos vários grupos vulneráveis no sentido de ajudar à resolução de problemas e desenvolver boas práticas pessoais e comunitárias, capacitando para a vida ativa e mercado de trabalho;

- “Reabilitação e Requalificação de Espaços”: projetos direcionados para a (re)qualificação do espaço público, espaços de lazer e fruição, por iniciativa da Comunidade e em prol da mesma;

- “Prevenção e Inclusão”: projetos que promovam a prevenção de comportamentos de risco, que contribuam para a melhoria dos cuidados de saúde, mobilidade e acessibilidade e que promovam a utilização das Tecnologias;

- “Promoção da Cidadania”: projetos que promovam a participação dos moradores na identificação e resolução de seus próprios problemas.

O BIP-ZIP tem como critérios a promoção da participação dos residentes e das entidades do território; a pertinência e complementaridade dos projetos em relação às necessidades e às respostas já existentes; o contributo para a Coesão Social e Territorial e reforço da integração desses territórios na cidade; a sustentabilidade do projeto quer na sua fase de execução quer na sua sustentação após o financiamento BIP/ZIP e a inovação ao nível dos objetivos, atividades, métodos, resultados e da procura de parcerias.

Com base nos critérios definidos tem sido possível o município financiar projetos locais em que estão presentes aquilo que podemos considerar princípios base da intervenção comunitária, nomeadamente ou partir das necessidades sentidas pela comunidade, a participação, a cooperação e a autossustentação.

Este é um dos programas que, em Lisboa, mais contribuirão para a materialização de uma política de cidade educadora, nomeadamente reforçando os vínculos e os compromissos dos habitantes destas zonas com o seu território e dos agentes educativos com a cidade.

No capítulo 3 é colocada a tónica no policiamento comunitário e na interconexão entre segurança pública e educação. No seu princípio 15 “Formação de agentes educativos” refere a Carta das Cidades Educadoras que a cidade educadora “... desenvolverá propostas de formação para profissionais e todos aqueles que, na cidade, desempenham, muitas vezes sem saber, funções educativas. Por outro lado, certificar-se-á de que os órgãos de segurança e proteção civil diretamente dependentes do município atuem de acordo com as referidas propostas”.

Também em Lisboa existe um programa de policiamento comunitário, tendo em conta que um dos principais desafios que se coloca à Polícia Municipal de Lisboa (PML) se prende com a necessidade de se desenvolverem novas estratégias de intervenção, que facilitem a aproximação da polícia ao cidadão e contribuam para a melhoria da qualidade do serviço prestado e da qualidade de vida dos cidadãos.

Neste sentido, a PML desenvolve uma estratégia de Policiamento Comunitário, em estreita articulação com grupos da comunidade, centrados nas questões da segurança a nível local, que visa: Aumentar o envolvimento da população na construção da segurança a nível local; contribuir para a manutenção da tranquilidade pública e proteção das comunidades locais; prevenir ocorrências criminais e comportamentos antissociais; aumentar o sentimento de segurança e de bem-estar da população.

O Policiamento Comunitário é assim um policiamento planeado, realizado e avaliado com a participação dos cidadãos e parceiros locais, através da identificação e resolução conjunta de problemas de segurança a nível local que reconhece a responsabilidade partilhada e a cooperação entre a Polícia e a comunidade na melhoria da segurança e qualidade de vida na cidade.

No capítulo 4 são equacionadas questões da acessibilidade de cidadãos com necessidades especiais. Gostaria de referir, a propósito das questões da acessibilidade, o Plano de Acessibilidade Pedonal da cidade de Lisboa (PAP), em linha com um movimento, cada vez maior, de cidades que procuram devolver os territórios às pessoas, valorizando na relação pessoas-veículos motorizados, as pessoas.

A concretização das ações do PAP compete a vários serviços municipais por forma a tornar Lisboa uma cidade de e para todas as pessoas, tornando-se um desafio coletivo.

Para tornar uma cidade acessível, é preciso intervir em vários tempos, em vários domínios, e de várias formas. É preciso agir, mas é igualmente indispensável conhecer as necessidades e definir uma estratégia eficaz. É preciso mobilizar os serviços e empresas municipais, mas é igualmente importante fomentar a participação da sociedade civil, porque a acessibilidade é um desafio coletivo. Para conseguir tudo isto o PAP propõe-se efetuar um diagnóstico global e definir as estratégias e as medidas necessárias para impedir a criação de novas barreiras; adaptar as edificações existentes e mobilizar a comunidade para a criação de uma cidade para todos.

No capítulo 5 é muito bonita a exaltação da identidade nele referenciada e, como diz o próprio texto, “a cidade educadora deve celebrar as suas características mais essenciais”. No caso de Lisboa um dos aspetos que faz parte da sua identidade é a multiculturalidade. Desde sempre ponto de encontro de várias culturas, a cidade faz questão de exaltar a diversidade como uma oportunidade e um benefício, tendo várias iniciativas que a procuram valorizar.

Disso são exemplo o Fórum Municipal da Interculturalidade que constitui um espaço de debate, reflexão e estudo, por forma a aumentar o conhecimento, a partilha e a qualificação das práticas dos atores sociais relevantes para a promoção do diálogo em torno da imigração, diversidade e interculturalidade, garantindo a participação das diferentes comunidades presentes no município de Lisboa, bem como o Conselho Municipal para a Interculturalidade e a Cidadania – CMIC.

No âmbito destes órgãos são propostas diversas iniciativas que o município desenvolve, com o suporte e apoio de diversas associações e organizações no âmbito cultural, associativo, desportivo, etc.

No capítulo 6 é muito interessante a proposta de relação entre o modelo pedagógico da escola e a sua ligação com o território, nomeadamente pelo aproveitamento dos recursos educativos do mesmo e, no capítulo 7 um interessante projeto de valorização e promoção da leitura. Em Lisboa os projetos “Passaporte Escolar” e “Descola” procuram promover a relação com as ofertas educativas do território, valorizar o património material e imaterial, tendo a preocupação, em muitas das situações, de construir materiais e recursos pedagógicos que, posteriormente, poderão ser utilizados na sala de aula.

O Programa Passaporte Escolar assenta numa proposta que tem por base quatro áreas do conhecimento (educação científica e ambiental, educação desportiva, educação cultural e educação cívica) e tem como principal objetivo que os alunos aprofundem os conhecimentos através das visitas de estudo a equipamentos que promovam as referidas áreas.

Para o efeito, foi criado um Passaporte Escolar físico, atribuído a cada aluno, que é apresentado em cada visita de estudo e carimbado pelo equipamento, com a finalidade de o aluno, ao concluir o 4.º ano de escolaridade, ter o registo do seu percurso na educação não formal na Cidade de Lisboa.

O Programa Descola é dirigido especificamente ao público escolar e representa um desafio assumido pelas equipas educativas municipais no sentido de desenvolver um programa de atividades criativas sustentado na colaboração estreita entre mediadores, artistas e professores.

As atividades propostas são alinhadas, repensadas e criadas de raiz, tendo sempre o Perfil do Aluno do séc. XXI como referência e o património cultural e artístico de Lisboa como campo de pesquisa, de questionamento e criatividade.

Participam mais de vinte agentes culturais municipais (museus, teatros, arquivos e bibliotecas) que acreditam na força educativa das artes e da cultura e querem participar, com professores e alunos, na construção de escolas que se afirmem como comunidades de aprendizagem, abertas e interventivas.

Os 2 últimos capítulos procuram analisar territórios específicos, com as suas particularidades e recursos mas sublinham aspectos fundamentais no âmbito das cidades educadoras, nomeadamente a necessidade da construção de espaços de diálogo e encontro nos territórios, o que “chama” para a discussão os urbanistas e os arquitetos, nomeadamente na definição de espaços públicos que permitam o encontro entre todos os que habitam, estudam e visitam o território e também as questões da participação e da promoção do sentimento de pertença, sendo que nesta equação têm os governos locais de encontrar os diferentes canais e códigos que permitam que todos, nomeadamente aqueles que pela sua vulnerabilidade ficam, habitualmente, fora dos mecanismos mais formais de participação.

Os estudos de caso apresentados, bem como todo o conjunto de textos que fazem parte desta coletânea poderão ser importantes instrumentos para os decisores públicos e reforçam a importância da existência de um olhar académico sobre aquilo que são as práticas desenvolvidas.

O conhecimento ao serviço da sociedade é fundamental num tempo em que a superficialidade se quer tornar presente nas nossas vidas e as decisões parecem estar na mão de “achistas” (aqueles que acham qualquer coisa mesmo sem perceberem nada do assunto).

Na generalidade os textos apresentados colocam as pessoas no centro e esse seria o aspecto final que gostaria de realçar sobre a importância deste livro. Colocar as pessoas

no centro num tempo e num contexto em que esse não é o aspecto mais visível e, com a diversidade e profundidade das abordagens aqui apresentadas, só pode significar o sucesso que foi esta pós-graduação pois, como dizia Paulo Freire, “aprender tem de ser criação”.

Parabéns aos docentes e alunos.

Bissau, maio de 2022.

Paulo Louro

(Instituto Politécnico Nova Esperança – IP9)

SUMÁRIO

Apresentação

Jaqueline Moll
Chanauana de Azevedo Canci
Caroline Luisa Ludwig Führ

Prefácio

Paulo Louro

Seção 1

Faces e interfaces do debate

Capítulo 1.....	19
Cidades Educadoras e humanizadoras: compromissos para a construção de uma cidade que educa	
<i>Caroline Luisa Ludwig Führ</i> <i>Chanauana de Azevedo Canci</i> DOI: 10.51324/54180207.1	
Capítulo 2.....	33
Educação, escola e cidade: aproximações entre Cidades Educadoras e Pedagogia Social	
<i>Adriano Couto</i> <i>Juscilene Demarco</i> DOI: 10.51324/54180207.2	
Capítulo 3.....	45
A Segurança Pública e a Cidade Educadora: conceitos convergentes para o exercício da cidadania plena e emancipatória	
<i>Nedia Debora de Avila Giacomini</i> DOI: 10.51324/54180207.3	
Capítulo 4.....	56
Cidade Educadora: perspectivas entre educação além dos muros da escola, tecnologias digitais e a pessoa surda numa sociedade ouvinte	
<i>Carine Mello da Silva</i> DOI: 10.51324/54180207.4	
Capítulo 5.....	67
A presidente, a mandioca e as Cidades Educadoras	
<i>Eduardo da Silva Zachia Alan</i> DOI: 10.51324/54180207.5	

Seção 2

Cidades que tecem caminhos e possibilidades

Capítulo 6.....	79
Uma pedagogia em articulação ou ruptura com a cidade? Estranhamentos dialógicos no município de Chapecó/SC	
<i>Elisabete Dal Piva</i>	
DOI: 10.51324/54180207.6	
Capítulo 7.....	94
Vale das borboletas azuis: o município de Panambi/RS tecendo caminhos de Cidade Educadora	
<i>Adriane Graeff</i>	
<i>Arnaldo Nogaro</i>	
DOI: 10.51324/54180207.7	
Capítulo 8.....	106
Os desafios de uma cidade para ser educadora: reflexões a partir do município de São Miguel do Oeste/SC	
<i>Jacinta Lúcia Rizzi Marcom</i>	
<i>Jane Maria Fiori</i>	
<i>Ana Paula Teixeira Porto</i>	
DOI: 10.51324/54180207.8	
Capítulo 9.....	121
Projeto “ler e escrever para transformar” como possibilidade de pensar a Cidade Educadora a partir de Itapiranga/SC	
<i>Cassiano Assunção</i>	
<i>Carlise Diell</i>	
<i>Luana Teixeira Porto</i>	
DOI: 10.51324/54180207.9	
Posfácio.....	133
<i>Lucí dos Santos Bernardi</i>	
Anexo.....	135
<i>Carta de Frederico Westphalen sobre compromissos para construção de uma cidade educadora (2020)</i>	

SEÇÃO 1

FACES E INTERFACES DO DEBATE

Capítulo 01

CIDADES EDUCADORAS E HUMANIZADORAS: COMPROMISSOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA CIDADE QUE EDUCA

Caroline Luisa Ludwig Führ¹

Chanauana de Azevedo Canci²

Resumo: Este capítulo aborda a assunção de compromissos para a construção de uma cidade que educa, a partir de tessituras de pedagogias humanizadoras, sem as quais se inviabiliza a formação humana integral. Trazemos a Carta de Frederico Westphalen com compromissos para construção de uma cidade educadora, construída no contexto do XI Simpósio Nacional de Educação, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (2020) e proposições que manifestam valores e princípios para a formação de uma cidade que educa, convertendo-se em elementos qualificadores da vida nas cidades. Abordamos a cidade que educa sob uma perspectiva humanizadora, que instiga a criticidade dos sujeitos, a empatia e o resgate da ideia de autoestima participativa, em que se é parte do processo; em que se valoriza sua existência única e colaboração com o todo. Dessa forma, a construção de uma cidade educadora se dá em uma via de mão dupla, em que educa e que é educanda, lançando novos olhares para o desenvolvimento humano, que indiscutivelmente se encontra na escola, mas que também se estabelece para além dela.

Palavras-chave: Cidade Educadora. Compromissos. Formação humana integral.

INTRODUÇÃO

Quando pensamos em um lugar que represente a educação, o que nos vem à mente é a escola. Todavia, há muito se discute o papel das cidades na educação de seus habitantes e cada vez mais se consolida a ideia de que o ambiente escolar não pode ser o único considerado educacional. Partimos do pressuposto da importância e do caráter imprescindível da instituição escolar que nos últimos séculos, apesar das inúmeras contradições, representou a possibilidade de acesso ao conhecimento para milhões de pessoas.

A perspectiva de cidade educadora alcança, além de suas funções mais tradicionais, o reconhecimento — e com ele, imprescindivelmente, a promoção e exercício — de um papel educador.

¹ Professora extensionista da Sociedade Educacional Três de Maio/RS (SETREM). Mestra em Educação (URI). Doutoranda em Educação em Ciências (UFRGS). E-mail: cllfuhr@gmail.com.

² Advogada. Mestra e Doutoranda em Educação (URI). Apoio CAPES/Brasil. E-mail: chana.canci@gmail.com.

Essa educação, essencial na vida dos sujeitos para a convivência plena em sociedade, é um desafio constante, que tem como princípio basilar a formação integral dos indivíduos. Discutir e fomentar a socialização de conhecimentos em outros espaços que não as escolas e universidades, é um demonstrativo de construção de uma cidade que educa. Assim, é considerada educadora quando percebe que os valores culturais são inerentes ao processo de ensinar e aprender, de prover e receber conhecimento, diante de uma via de mão dupla.

Neste texto, defendemos a premissa de que uma escola só poderá ser considerada educadora, quando a cidade também assim for. Isso implica na assunção de compromissos de construção de uma cidade que educa, a partir de tessituras de uma cidade humanizadora, sem a qual se inviabiliza a formação humana integral.

Diante de um ambiente formado por diferentes espaços, tempos, políticas, contextos e atores sociais, é que precisamos analisar as implicações de uma cidade que busca avançar no processo de humanização, e de que forma — e por meio de que processos — é capaz de apoiar e efetivar um maior desenvolvimento de potencial humano em seus habitantes.

Este ensaio teórico — que abre as discussões sobre cidades educadoras que se darão ao longo dos nove capítulos do livro — traz algumas concepções básicas sobre a conceituação e formação de cidades educadoras, propondo uma discussão sobre como os crescentes desafios enfrentados na contemporaneidade demandam o envolvimento de toda a sociedade, além de modificações em nossas cidades, em uma perspectiva de criar e favorecer espaços de interação, convivência e aprendizado para além da escola.

1 CIDADE EDUCADORA: CONSIDERAÇÕES SOBRE CONCEITO E FINALIDADES

O conceito de cidade educadora tomou forma a partir do primeiro Congresso de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona (Espanha), na década de 90. Durante o evento, que teve repercussão mundial, foi aprovada a Carta das Cidades Educadoras, que definiu alguns princípios norteadores para a construção de uma cidade que assim fosse, de fato.

Como pressuposto, esse documento instituiu que a educação estivesse presente em todas as fases do desenvolvimento humano e nas mais diversas relações e espaços territoriais. Esse entendimento teve como base o relatório da UNESCO de 1973, diante da menção ao “aprender a ser”. Faure (1973, p. 1) aborda o aprender a ser como sendo uma

[...] ação de toda uma vida, tanto na sua duração como na sua diversidade, assim como toda sociedade, no que concerne quer às suas fontes educativas, quer as sociais e econômicas, então, é preciso ir ainda mais além na revisão necessária dos sistemas educativos e pensar a criação de uma sociedade educativa. Essa é a verdadeira dimensão do desafio educativo do futuro.

Ainda no primeiro Congresso de Cidades Educadoras, foi criada a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), sendo considerada de extrema importância, uma vez que organizada de forma permanente, em regime de colaboração entre os governos locais, que assumiram o compromisso de regerem-se pelos princípios definidos na Carta das Cidades Educadoras.

A partir de então, qualquer cidade pode ingressar na associação, desde que cumpra com os requisitos estabelecidos, dentre eles, a responsabilidade de fazer da cidade um exemplo de formação cidadã (individual e coletiva), comprometendo-se com todos os atores sociais nela envolvidos.

Em 2020, 30 anos depois de sua instituição, a Carta foi revista e adaptada, com vistas a atender às novas demandas e necessidades sociais. A reformulação do documento buscou reforçar princípios já existentes, como a ênfase à sustentabilidade, por exemplo, contemplando um princípio específico sobre saúde e cuidados, além de melhor qualificar questões de gênero, dar maior ênfase à cultura e incorporar outros temas relacionados à tecnologia digital. O que não mudou na nova versão foi o objetivo de cidade educadora, que prevê o constante aprender, trocar e partilhar, tendo como premissa o enriquecimento de vida dos habitantes das cidades, preparando-os de acordo com uma formação para e ao longo da vida.

A cidade educadora tem personalidade própria, integrada no país onde se situa é, por consequência, interdependente da do território do qual faz parte. É igualmente uma cidade que se relaciona com o seu meio envolvente, outros centros urbanos do seu território e cidades de outros países. O seu objetivo permanente será o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes. [...] A cidade educadora deve exercer e desenvolver esta função paralelamente às suas funções tradicionais (econômica, social, política de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. Deve ocupar-se prioritariamente com as crianças e jovens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida (AICE, 2020, p. 1).

Entender a cidade como educadora é compreender a importância e a responsabilidade que todos temos com o futuro, com aqueles que aqui estão e com os que ainda virão. É compreender também que essa função não compete unicamente à escola e às práticas realizadas por seus professores, tornando-se um dever de todo cidadão e de cada um que vive e convive em meio à cidade.

O direito à educação na cidade, a considera como território de muitas histórias e culturas e, por isso, um ambiente de incontáveis possibilidades educativas. Diante disso, a escola deixa de ocupar o posto de local único e soberano em que o processo de escolarização acontece, abrindo vista a novas possibilidades educacionais e pedagógicas, ao considerar uma realidade em que nem todas as pessoas têm acesso à educação pública, universal e de qualidade.

Comumente, o direito à educação é referenciado às crianças e jovens, deixando de ampliar seu conceito e atuação. Acreditamos que pensar na educação como direito é expandi-la a todas as fases do desenvolvimento humano. Assim, o aprender, o crescer e o conviver devem ser observados como principais motivos para investimento em políticas públicas para todos, democratizando a educação na cidade.

Conforme destaca a Carta das Cidades Educadoras (2020, p. 1), “todas as pessoas que habitam a cidade terão direito a usufruir, em condições de liberdade e igualdade, dos meios e oportunidades de formação, diversão e desenvolvimento pessoal que esta oferece”. Porém, é importante validar que *a previsão legal ou documental de um direito não é garantia de sua efetivação, e a escola (com suas quatro horas diárias) não é suficiente para satisfazer as necessidades educativas, curriculares e sociais das crianças e jovens.*

Uma cidade educadora é também uma cidade inteligente, que valoriza, reconhece e utiliza os recursos já existentes, que assume a responsabilidade de pensar para todos e com todos, pois educar na cidade demanda o enfrentamento das desigualdades e o pensar sob uma perspectiva mais ampla e inclusiva. Uma cidade só será educadora quando as oportunidades de acesso e as condições a ela forem as mesmas para todas as pessoas, indistintamente; o que exige de gestores e munícipes, a capacidade de pensar e repensar suas práticas, transformando decisões em atitudes.

Pensar a escola no contexto da cidade educadora é o ponto de encontro cultural entre uma educação de direitos iguais e o respeito pela vida em suas mais variadas formas de manifestação. Contudo, é necessário ressignificar a escola, seus propósitos, finalidades e práticas, tornando-se fundamental assumir uma perspectiva de compromisso de todos aqueles que compreendem a educação como meio de efetivação de um espaço democrático e de expressão plena de cidadania. Este espaço transcende qualquer barreira física, tornando-se o próprio ambiente em que está.

Nesse sentido, Cavalcanti (2008, p. 152) destaca a fundamentalidade de uma formação pensada para a cidadania e sua relação com o ideal de cidade educadora:

A formação da cidadania para a vida urbana é o objeto básico do projeto de cidade educadora; uma formação que garanta que todos possam se manifestar e buscar

maneiras de viabilizar a realização de seus desejos e necessidades e de compreender e resolver os problemas do cotidiano desses espaços. As cidades são diferentes, assim como o são as pessoas que nela vivem. Porém, é preciso pensar em desejos, em problemas compartilhados social e historicamente; é preciso pensar em cidades educadoras como expressão de um *plano estratégico para a vida social no mundo atual* (grifo nosso).

O autor destaca que embora as peculiaridades entre cidades e indivíduos sejam muitas, é necessário criar um plano de ação, uma estratégia capaz de viabilizar e auxiliar na condução da vida social diante do mundo atual. Nesse contexto, a escola é uma possibilidade de aprendizagem, formação e desenvolvimento integral dos sujeitos, o que, por vezes, não é oferecido pelas famílias, e por inúmeras razões. *Nossa defesa é a de que é por meio da Educação Integral que podemos estabelecer um plano estratégico que tenha como demanda central o atendimento às mais variadas dimensões dos sujeitos.*

A cidade pertence e é direito de todos, e é diante disso, que compete a esses mesmos sujeitos, a responsabilidade e o compromisso de torná-la um ambiente em que se possa viver, aprender, crescer e progredir de maneira inclusiva, democrática e organizada. Para tanto, é preciso fomentar um novo pensar, acompanhado de uma nova concepção de cidade enquanto espaço de construção coletiva, para que esse direito possa alcançar e beneficiar a todos e a cada um.

Abordando a cidade educadora no contexto brasileiro, a UNESCO (1973) determinou sua autonomia, dotada de personalidade própria e integrada no país onde se situa, sem tornar-se interdependente no território do qual faz parte. O que não significa que ela não se relaciona com o seu meio, diante da necessidade de atuação entre e com outros centros urbanos de seu território e cidades de outros países.

O Ministério da Educação (2011) compreendia como cidade educadora aquela que se organiza no tempo e no espaço, onde prevalece o interesse da comunidade e de seus habitantes, independentemente de ter sido atribuída a ela algum título ou norma. Dessa forma, o conceito de Cidade Educadora está relacionado à

integração da oferta de atividades sociais e culturais para potencializar sua capacidade educativa formal e informalmente. O objetivo comum de trabalhar em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos habitantes, a partir da sua participação ativa na utilização e evolução da própria cidade e de acordo com a Carta aprovada das Cidades Educadoras (MEC, 2011, p. 1).

No mesmo documento, o órgão máximo da educação no governo federal brasileiro defende que todas as cidades são educadoras, ao passo que a escola trabalha num espaço comunitário, sendo vista como grande local de aprendizagem vivencial e de formação de valores. Também evidencia os princípios que regem o direito à cidade educadora e a

preocupação com o reconhecimento de identidade cultural dos sujeitos que fazem parte da cidade e de seus contributos nessa construção:

A diversidade é inerente às cidades atuais e prevê-se que aumentará ainda mais no futuro. Por essa razão, um dos desafios da cidade educadora é o de promover o equilíbrio e a harmonia entre identidade e diversidade, salvaguardando as contribuições das comunidades que a integram e o direito de todos aqueles que a habitam, sentindo-se reconhecidos a partir de sua identidade cultural (MEC, 2011, p. 1).

Segundo a AICE, em 2021 contávamos com 500 cidades educadoras, distribuídas em 34 países. No Brasil, são 21 as cidades que fazem parte, 9 delas localizadas no estado do Rio Grande do Sul. Para alcançar tal titulação, os municípios precisam passar por algumas etapas regulamentadas pelo Ministério da Educação, dentre elas:

- a) Aprovação da adesão à AICE pelo órgão de tomada de decisão municipal de políticos eleitos (Câmara Municipal);
- b) Concordância e conformidade com os princípios da Carta das Cidades Educadoras;
- c) Participação nos canais de troca, discussão e colaboração da AICE;
- d) Troca de experiências por meio do Banco Internacional de Documentos das Cidades Educadoras (BIDCE);
- e) Anuidade (MEC, 2011, p. 1).

Além do título de “Cidade Educadora”, o Ministério da Educação elencou uma série de benefícios em participar da associação, tais como:

- Fazer parte de um grupo de cidades com uma filosofia comum que permite a formulação de projetos conjuntos, com base nos princípios da Carta das Cidades Educadoras;
- Mostrar a cidade, seus programas, experiências e outras contribuições através dos documentos do Banco Internacional (BIDCE) e outras mídias;
- Conectar-se diretamente com outras cidades;
- Fazer parte da Assembleia Geral e de contribuir para o desenvolvimento e funcionamento da Associação;
- Eleger e ser eleito para cargos e outras responsabilidades;
- Participar de Congressos Internacionais (MEC, 2011, p. 1).

Mesmo com todo o movimento proposto quanto à formação de cidades cada vez mais educadoras, ainda são poucos os municípios brasileiros que efetivaram esse compromisso com suas cidades e habitantes, o que não significa que apenas 21 cidades brasileiras contam com muitos dos pressupostos de uma cidade educadora, como veremos no decorrer deste livro.

Muito se deve ao fato de que os gestores compreendem que cabe unicamente a eles a tarefa de pensar e gerir a educação em meio às suas cidades. Outros acreditam que seja difícil cumprir com o rol de premissas em que se baseia a Cidade Educadora, especialmente

aqueles direcionados à política urbana e à sustentabilidade. Contudo, acreditamos que de todas as ações, a que gera maior preocupação e desconforto, é a capacidade de (re)pensar e promover, efetivamente, o combate às desigualdades, cerne de muitos problemas estruturais, sociais e educacionais do país, presente especialmente nos maiores centros urbanos.

1.1 O evento SINCOL e o desafio de construir uma cidade educadora

A cidade de Frederico Westphalen está situada na microrregião do Médio Alto Uruguai, no noroeste do estado do Rio Grande do Sul, distante 430 km da capital, Porto Alegre. O município conta com uma população de aproximadamente 32 mil habitantes, e foi colonizada principalmente por italianos.

Nela está sediado um Câmpus da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), que no ano de 2020, iniciou as discussões em torno da possibilidade de a cidade candidatar-se junto a AICE, como cidade educadora. O XI Simpósio Nacional de Educação (SINCOL) foi realizado entre os dias 16 e 18 de setembro, reunindo mais de dois mil participantes, provenientes de inúmeras regiões do Brasil e também de outros países.

Com o tema “Cidades Educadoras: novos olhares para o desenvolvimento humano na escola e para além dela”, reuniu pesquisadores, estudantes e profissionais da educação, oportunizando o debate e a reflexão sobre a cidade e suas potencialidades educativas, seja na gestão pública ou na sociedade, através de ações, políticas, espaços e iniciativas que visem o desenvolvimento humano em diferentes campos disciplinares, de modo intersetorial e nos diferentes tempos da vida.

A principal finalidade do Simpósio foi contribuir em uma perspectiva de construção de uma compreensão intersetorial, vislumbrando as cidades a partir de seus territórios, sujeitos e instituições. Como forma de potencializar o debate frente a temática principal, que versou sobre Cidades Educadoras, o evento foi organizado em três eixos principais: a) Cidade Educadora e os tempos da vida (infância, adolescência, adultez e velhice); b) Cidade Educadora e seus territórios, serviços e equipamentos; e c) Cidade Educadora e Escola. Acerca desses temas, ocorreram conferências, grupos de trabalho com apresentação e socialização de pesquisas, minicursos e painéis temáticos.

Durante o SINCOL, e no contexto das discussões e reflexões compartilhadas, redigiu-se a Carta de Frederico Westphalen sobre os compromissos para a construção de uma cidade educadora, tendo como signatários os participantes do Simpósio. O documento

apresenta 14 proposições, manifestando valores e princípios para a formação de cidades educadoras, convertendo-se em elementos qualificadores da vida nas cidades.

2 CIDADES QUE EDUCAM SOB UMA PERSPECTIVA HUMANIZADORA: COMO FAZER

Começamos refletindo sobre o que consideramos ser uma educação capaz de emancipar e libertar, e de que forma esses princípios podem alcançar os sujeitos que compõem as cidades, mas que de alguma forma — seja em razão de sua condição física, intelectual, econômica, social, cultural, religiosa, etc. — encontram-se silenciados, marginalizados, dominados e/ou diminuídos em sua dignidade humana, em razão das estruturas excludentes de uma sociedade capitalista e globalizada.

Reforçamos a premissa de que humanização e cidadania devem andar lado a lado, em uma relação que se retroalimenta. Com isso, fazemos menção à conscientização para *ser mais*, proposta por Paulo Freire (1979), ao refletir sobre o desenvolvimento de um processo de *leitura do mundo e da palavra*, vindo na escola (e conseqüentemente, nas cidades) a função de instituição formadora de indivíduos preparados para o exercício da cidadania.

O ambiente escolar é o portão de entrada para tantos outros espaços, que não se limitam à sala de aula. “É decisão da escola abrir os portões à comunidade, com toda a sua complexidade, assumindo a responsabilidade de ser uma referência na sociedade ou ser uma simples prestadora de serviços” (SPAGOLLA, 2009, p. 5). Reiteramos sempre a necessidade e preciosidade que há no ato de *baixar os muros da escola*, levando a todos os lugares a possibilidade, segundo Freire, de *ser gente*.

É por meio dessa leitura de mundo e dessa forma de ser gente, que se contribui na construção e consolidação de uma cultura emancipatória. Alves e Brandão (2006) complementam esse pensamento, ao ensinar que é por meio das relações pedagógicas e sociais, e da singularidade de cada um, que se realiza essa leitura. Ou seja, *através do que se vê, se é e se vive*.

Enquanto sujeitos, somos constituídos a partir de uma intrincada rede de inter-relações, que assim se dá, por meio de causas internas e externas em nossa formação, evolução e produção social. Transpor para a cidade uma função que até pouco tempo era pertencente unicamente à escola, significa adaptá-la para permitir a formação de cidadãos pensantes, críticos e atuantes.

Sendo a escola uma instituição formal privilegiada quando se trata da possibilidade de construção de uma igualdade de saberes e acesso ao conhecimento para todos — o que sabemos que nunca foi plenamente atingido no Brasil, embora tenhamos tido muitos bons exemplos, como foi o caso do Programa Mais Educação, política de indução à Educação Integral interrompida no Brasil (2008-2013) —, esse processo diante das cidades se torna ainda mais desafiador, pois a cada contexto e realidade diversa, existirão métodos também diferentes para se produzir uma relação interativa e dinâmica entre sujeitos e conhecimento.

Moll (2017, p. 65) ressalta que a concepção de Educação Integral “[...] compreende a integralidade dos processos educativos, ampliando tempos, espaços, sujeitos e oportunidades educativas, dentro e fora da escola”. Complementa Spagolla (2009), quanto à exigência de compromisso ético social de educadores, administradores e gestores públicos para a concepção de uma política democrática:

O ensino pautado pelos princípios e práticas humanistas propõe convocar a escola e a educação, seus agentes e interlocutores, abertos à formação da consciência crítica e da participação política solidária. Isto significa afirmar que a construção de um projeto pedagógico resistente e transformador exige o compromisso ético social dos educadores e administradores, na produção de uma concepção política democrática, buscando transformar as estruturas atuais da sociedade caracterizada pelas práticas individualistas e competitivas (SPAGOLLA, 2009, p. 3).

Dessa forma, uma prática educativa humanizadora instiga a criticidade dos sujeitos, mas também a empatia e o resgate da ideia de uma autoestima participativa, em que se é parte do processo; em que se valoriza sua existência única e sua colaboração com o todo. Esse exercício faz com que os cidadãos se descubram (e se assumam) como agentes reflexivos perante os acontecimentos cotidianos locais e globais, possibilitando uma ressignificação de seu papel social.

Se a educação é o caminho pelo qual podemos compreender e construir um ambiente mais agradável e igualitário para todos e para cada um, é importante manter clara a ideia de necessidade de articulação, investigação e ação entre local e global, como reitera Moll *et al.* (2021, p. 52):

Desse modo, consideramos necessário pensar as cidades como espaços democráticos e de convivência humana e de sua capacidade de articulação entre a ação local/global. Entendemos ser necessário um olhar atento às contribuições das investigações e das ações dirigidas à conjuntura local e global, especialmente, as relacionadas ao direito ao exercício da cidadania, da inclusão, da justiça social, da igualdade, da equidade, do voluntariado, da cultura de paz, do enfrentamento de preconceitos de todos os tipos e da promoção para a saúde.

Retomando o princípio de que é a escola uma desencadeadora de ação e reflexão educativa, enalteçamos o diálogo como principal ferramenta nos processos de humanização e vivência de cidadania que refletem na sociedade e nas cidades. *Se trata de levar aos grandes centros e aos locais mais remotos, a possibilidade de vivências significativas. Fazer com que se veja, se reconheçam, se compartilhem.*

Nesta perspectiva, pressupõe-se a escola como um espaço de reflexão, fomentando discussões acerca de sua função no movimento de construção e transformação da sociedade, empenhada no compromisso de ampliar o alvo de abrangência pedagógica, atingindo elementos sólidos na proposta da constituição integral da pessoa, como sujeito de si mesmo e da sociedade (SPAGOLLA, 2009, p. 5).

A Carta das Cidades Educadoras (2020, p. 1) é enfática ao afirmar que “na Cidade Educadora, a educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade”. Ressalta ainda, que em uma educação para a cidadania, todas as administrações assumem sua responsabilidade, tanto na educação quanto na *transformação da cidade em um espaço de respeito pela vida e pela diversidade*. A partir disso, a cidade educadora é um território que se firma sob a premissa de estímulo ao conhecimento:

Esta reconceptualización presupone la comprensión de la ciudad como una gran red de caminos educativos, en sus espacios pedagógicos formales (escuelas, jardines de infancia, facultades, universidades, institutos) e informales (teatros, plazas, museos, bibliotecas, medios de comunicación, locales públicos, iglesias, además del tráfico, del autobús, de la calle), cuyas calles sean puentes para la convivencia y el aprendizaje y donde la intencionalidad de las acciones desarrolladas pueda convertir la ciudad en territorio educativo y hacer de ella pedagogía³ (MOLL, 2008, p. 226).

Para que de fato isso ocorra, é fundamental que o planejamento e ações estejam carregados de intencionalidade. Seguindo essa linha de pensamento, destacamos a reflexão proposta por Gadotti (2006, p. 134), que vê como cidade educadora aquela que conta com uma formação para e pela cidadania:

[...] a cidade pode ser “intencionalmente” educadora. Uma cidade pode ser considerada como uma cidade que educa quando, além de suas funções tradicionais — econômica, social, política e de prestação de serviços — exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania. Para uma cidade ser considerada educadora, ela precisa promover e desenvolver o protagonismo de

³ “Esta reconceitualização do papel da cidade implica observá-la como uma rede de caminhos educativos nos seus espaços pedagógicos formais (escolas, jardins de infância, facultades, universidades, institutos) e informais (teatros, praças, museus, bibliotecas, locais públicos, igrejas, bem como o tráfego de automóvel, o ônibus, a rua), no qual as ruas sejam pontes para a convivência e aprendizagem e, em que a intencionalidade das ações desenvolvidas, possam converter a cidade em território educativo e fazer dela pedagogia” (tradução livre).

todos — crianças, jovens, adultos, idosos — na busca de um novo direito, o direito à cidade educadora: enquanto educadora, a cidade é também educanda.

Ao pensarmos na cidade como uma via de mão dupla — que educa e que também é educanda —, temos a cidade educadora como aquela que lança novos olhares para o desenvolvimento humano, que indiscutivelmente se encontra na escola, mas que também se estabelece para além dela. Compreendemos a cidade como um imenso mapa curricular, como espaços de permanente construção, em que se possa aprender a convivência, o diálogo e a tolerância, apostando que a vida pode ser melhor, crendo em um futuro onde o direito à diferença e o direito à igualdade, de fato, se concretizem.

Em 1992, no II Congresso Internacional de Cidades Educadoras, que aconteceu em Gotemburgo (Suécia), a fala de Paulo Freire reitera a *conversão de uma cidade em educadora a partir do processo de ensinar e aprender simultaneamente*, que identifica o *movimento de educar e também de ser educanda*:

A cidade converte-se em cidade educadora a partir da necessidade de educar, de aprender, de imaginar...; sendo educadora, a cidade é, por sua vez, educada. Uma boa parte da sua tarefa como educadora está ligada ao nosso posicionamento político e, obviamente, ao modo como exercemos o poder na cidade e ao sonho e utopia que impregnam a nossa política, no serviço do que e de quem servimos e a política de despesa pública, a política cultural e educativa, a política de saúde, transporte e lazer (FREIRE, 1992, p. 1).

Desse modo, compreendemos a cidade educadora como um projeto em constante construção, partilhado e fomentado por todos os agentes locais, para além de seus gestores, em que toda a comunidade civil possa compreender e apropriar-se da ideia de fundamentalidade desse movimento e, conseqüentemente, da busca por políticas ativas integrais e inclusivas, que resultem no desenvolvimento pessoal e coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender a cidade como educadora é compreender a importância e a responsabilidade que todos temos com o futuro; com aqueles que aqui estão e com aqueles que ainda virão. É compreender também que essa função não compete unicamente à escola e às práticas realizadas por seus professores, mas é dever de cada cidadão que vive e convive em nossas cidades.

Com isso, acreditamos em práticas possíveis de transformação humanizadora, em que os projetos e ações propostos pelas políticas públicas dialoguem e reflitam um compromisso social de construção de cidades educadoras, que educam e se educam. Além

disso, é primordial o fomento ao resgate das relações interpessoais, desenvolvendo nos indivíduos a criticidade, bem como a participação na organização de uma cultura democrática.

Processo este que consiste no rompimento de velhos hábitos, naturalizados à aspereza da vida nas cidades, tal como a compreendemos hoje. Tornar uma cidade educadora significa estar disposto a desconstruí-la, por meio de políticas efetivas, desmantelando o lado “desumanizador” que ainda impera na maioria das cidades. É por meio desse movimento que se evidencia e se assume o importante papel da cidade que educa, frente à *aposta na educação como ferramenta de transformação social*.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Encantar o mundo pela palavra**. Campinas: Papirus, 2006.

AICE. Associação Internacional de Cidades Educadoras. **Carta das Cidades Educadoras (1990)**. Barcelona: AICE, 1990. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/>. Acesso em: 19 fev. 2022.

AICE. Associação Internacional de Cidades Educadoras. **Carta das Cidades Educadoras (2020)**. AICE, 2020. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/>. Acesso em: 19 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conceito de Cidade Educadora**. Portal do MEC, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9272-apresentacoes-rede-brasileira-cidades-educadoras-pdf&category_slug=outubro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 fev. 2022.

CAVALCANTI, Lana Souza. **A geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus, 2008.

FAURE, Edgar. **Aprender a ser**. Madri: UNESCO, 1973.

FREIRE, Paulo. **II Congresso Internacional de Cidades Educadoras**. Gotenburgo: AICE, 1992.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. Revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. São Paulo: **Cadernos Cenpec**, n. 1, p. 133-139, 2006. DOI: 10.18676/cadernoscenpec.v1i1.160. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160>. Acesso em: 19 fev. 2022.

MOLL, Jaqueline. *La ciudad y sus caminos educativos: escuela, calle e itinerarios juveniles*. In: AICE. Asociación Internacional de Cidades Educadoras: **Educación y vida urbana: 20 años de Cidades Educadoras**. Madri: Santillana, 2008. p. 217-226. Disponível em: <https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/Libro-PDF.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2022.

MOLL, Jaqueline. Territórios educativos e Educação Integral no Brasil. In: **Aprendiz: 20 anos de história e reinvenção**. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2017. Disponível em: https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2017/11/aprendiz_20_anos_de_historias_e_reinvencao.pdf. Acesso em: 19 fev. 2022.

MOLL, Jaqueline *et al.* Das distopias contemporâneas às sociedades sustentáveis: possibilidades a partir de cidades educadoras. **Revista Lusófona de Educação**, n. 53, p. 47-62, 2021. DOI: 10.24140/issn.1645-7250.rle53.03. Disponível em:

<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/8073>. Acesso em: 19 fev. 2022.

URI. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU). **XI Simpósio Nacional de Educação (SINCOL): Cidades Educadoras – novos olhares para o desenvolvimento humano na escola e para além dela.** Evento realizado de 16 a 18 de setembro de 2020. Frederico Westphalen: URI, 2020. Disponível em: <http://sincol-ppgedu.com.br/>. Acesso em: 19 fev. 2022.

URI. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. XI Simpósio Nacional de Educação (SINCOL): Cidades Educadoras – novos olhares para o desenvolvimento humano na escola e para além dela. **Carta de Frederico Westphalen sobre compromissos para construção de uma cidade educadora.** Frederico Westphalen: URI, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1qLi1tbbQ-Ca1egMCjXjz4BCnBZpSjz4q/view>. Acesso em: 19 fev. 2022.

Capítulo 02

EDUCAÇÃO, ESCOLA E CIDADE: APROXIMAÇÃO ENTRE CIDADES EDUCADORAS E PEDAGOGIA SOCIAL

Adriano Couto⁴

Juscilene Demarco⁵

Resumo: Este capítulo apresenta considerações sobre Cidades Educadoras e Pedagogia Social, em uma abordagem que relaciona educação, escola e cidade, destacando aproximações e interfaces entre essas importantes temáticas. Quando abordados em conjunto, os dois campos de conhecimento se potencializam, reafirmando o direito à educação como premissa de potencial educativo, que deve se fazer presente nos múltiplos espaços das cidades. Iniciamos apresentando brevemente o Movimento das Cidades Educadoras, elencando os princípios relacionados à dimensão do direito à cidade, constantes na Carta que rege o Movimento. Em seguida, abordamos o surgimento e importância da Pedagogia Social, e a partir da compreensão desses conceitos e da relação com o potencial educativo das cidades, enfatizamos sua dedicação às questões sociais e de formação do desenvolvimento humano. Como abordagem metodológica, utilizamos a pesquisa bibliográfica, explorando elementos acerca das temáticas escolhidas, propondo uma interação entre elas por meio de autores como Paulo Freire, Maria da Glória Gohn, Valter Morigi, Moisey Pistrak, Anton Makarenko e Geraldo Caliman. As considerações finais refletem a gama de possibilidades potenciais e os desafios coletivos dos sujeitos para uma efetiva política de educação ampla e inclusiva ao longo da vida, com vistas a uma educação igualitária, de qualidade, transversal e inovadora, que promova a sinergia necessária para uma cidadania democrática que defende o protagonismo, o desenvolvimento e a qualidade de vida de seus habitantes.

Palavras-Chaves: Cidades Educadoras. Pedagogia Social. Potencial educativo.

INTRODUÇÃO

O Movimento das Cidades Educadoras foi criado nos anos 90, durante o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras realizado em Barcelona, na Espanha. Tal movimento defende a cidade como um direito de todos, sendo uma mantenedora de grande potencial educativo, que pode (e deve) ser alargado para além dos muros das escolas.

A Pedagogia Social, por sua vez, tem como premissa construir propostas inclusivas de ensino, suprimindo a falha da educação convencional, buscando, dessa forma, construir práticas de educação social que tratem os sujeitos como protagonistas, reforçando trajetórias de autonomia e emancipação.

⁴ Administrador. Diretor de Unidade do Serviço Social do Comércio (SESC/RS). Mestrando em Educação (URI). E-mail: adriano.couto.poa@gmail.com.

⁵ Professora da Rede Municipal de Ensino de Sarandi/RS. Mestranda em Educação (URI). E-mail: juscilenedemarco@gmail.com.

A partir do entrelaçamento desses dois conceitos, este capítulo busca identificar quais são as relações entre Cidades Educadoras e Pedagogia Social, em uma abordagem que relaciona educação, escola e cidade, destacando aproximações e interfaces sobre as temáticas. Quando abordados em conjunto, os dois campos de conhecimento se potencializam, reafirmando o direito à educação como premissa de potencial educativo, que deve se fazer presente nos múltiplos espaços das cidades.

Apoiados em autores como Paulo Freire (1989), Maria da Gloria Gohn (2006) e Valter Morigi (2016), iniciamos abordando o direito à educação e o direito à cidade educadora, analisando o Movimento das Cidades Educadoras, a partir da compreensão de que a educação se dá para além dos muros da escola, e que os territórios educativos são ricos e mantêm alto potencial ao desenvolvimento costurado, promovendo a dinâmica de construção de cidades mais humanizadas e socialmente preocupadas com os espaços, com a educação e com a qualidade de vida da sua população. Na sequência, embasados em Paulo Freire (1994), Moisey Pistrak (1981), Anton Makarenko (1989) e Geraldo Caliman (2009), apresentamos a compreensão da Pedagogia Social e suas perspectivas e contribuições aos indivíduos e grupos sociais na busca por qualidade de vida.

Por fim, procuramos promover uma reflexão sobre os dois campos, analisando conjuntamente como se dá essa relação entre Cidades Educadoras e Pedagogia Social, reafirmada como caminho de transformação de uma sociedade melhor para se viver, baseando-se, principalmente, na potencialidade dos sujeitos e sua colaboração na implementação e desenvolvimento de ações que vão ao encontro das demandas sociais, a partir do ideal de cidade que inclui e educa.

1 O DIREITO À EDUCAÇÃO E À CIDADE EDUCADORA

O direito à educação é reconhecido por meio de várias legislações e tratados internacionais, destacando-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), e no Brasil, principalmente a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). O texto constitucional reconhece a educação como um Direito Social, somado ao consenso mundial sobre sua necessidade e a fundamentalidade de garantia de acesso, ao menos à Educação Básica, por todas as pessoas (inclusive aquelas que não obtiveram na idade própria).

Essa garantia legal, como um Direito Social, representa uma porta de entrada ao acesso de outros tantos direitos que envolvem a participação do cidadão. Nesse sentido, Bobbio (2004) alerta quanto à superação da fase de justificação dos direitos, pois sua

importância é suficientemente esclarecida. É momento de garantia de sua exequibilidade e de impedimento de sua violação:

Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é a sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados (BOBBIO, 2004, p. 25).

A Carta Magna de 1988 prevê, portanto, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, a partir da garantia de uma educação digna, gratuita, pública e de qualidade. Também manifesta que deve ser incentivada com a colaboração da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seja para o exercício da cidadania ou para sua qualificação ao trabalho. Da mesma forma, na Carta das Cidades Educadoras, de 1990, “confirma-se o direito à uma cidade educadora, que deve ser considerado como uma extensão efetiva do direito fundamental à educação”, princípio reafirmado e ampliado na versão da Carta de 2020:

O direito à Cidade Educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todas as pessoas à educação. Todas as pessoas que habitam a cidade terão direito a usufruir, em condições de liberdade e igualdade, dos meios e oportunidades de formação, diversão e desenvolvimento pessoal que esta oferece. A Cidade Educadora renova permanentemente o seu compromisso com a formação dos seus habitantes ao longo da vida nos mais diversos aspectos. E para que tal seja possível, é preciso ter em conta todos os grupos, com as suas necessidades específicas (AICE, 2020, p. 1).

Abordando especificamente esta última versão da Carta das Cidades Educadoras (2020), o documento que rege o Movimento é composto por vinte princípios, que dialogam com a perspectiva de transformação de uma cidade num espaço pela vida, pela cidadania livre e pela diversidade, de forma a solucionar seus problemas e conflitos em prol do bem comum. Destacamos dois deles: a educação inclusiva ao longo da vida e a política educativa ampla.

O primeiro princípio, “educação inclusiva ao longo da vida”, reflete a necessidade do envolvimento da sociedade e de diversos sujeitos na renovação permanente do compromisso com seus habitantes para a formação ao longo da vida, sendo o acesso à educação um direito fundamental de todas as pessoas. Morigi (2016) diz que se faz necessário instigar todas as possibilidades, promovendo a articulação da escola com os agentes educativos de toda a cidade, incentivados também pela gestão municipal, com a visão de que todos os espaços podem ser educativos: escola e cidade.

Já no segundo princípio, a Carta aborda a “política educativa ampla”, determinando que seja transversal e inovadora, incluindo todas as formas de educação: formal, não formal e informal.

A organização de uma Sociedade Educadora parte da centralidade dos serviços da educação, cria projetos sociais próprios e programas específicos para ação e/ou intervenção e coordenação da participação das organizações locais espalhadas pelo território. Deve ser um modelo que parte da descentralização político-administrativa, transferindo e dividindo competências com os municípios, criando a atmosfera de diálogo entre sociedade civil e estruturas administrativas de governos, apontando para parcerias público-privadas e participação dos cidadãos (MORIGI, 2016, p. 152).

Encontrar o equilíbrio e estar disposto a discutir e dialogar sobre novas metodologias e formas de potencializar os territórios educativos é o norte das ações propostas pelo Movimento, que identifica que as relações, a diversidade e a aprendizagem são uma construção coletiva em prol de melhores condições para se viver.

1.1 Onde se educa?

Historicamente, o acesso às instituições escolares tem sido um grande desafio, parecendo, por vezes, que se encontra cada vez mais distante de efetivação, e conseqüentemente, da sociedade e dos interesses dos cidadãos. Ao mesmo tempo, as políticas não contemplam, na prática, os princípios de igualdade e de inclusão, especialmente em se tratando de grupos marginalizados, seja por razões étnicas, culturais ou econômico-sociais.

Sabemos que é dever do Estado a promoção, acesso e garantia de permanência na escola. Contudo, diante da ideia de que o esforço educativo não pode unicamente ser de responsabilidade estatal e, conseqüentemente, da instituição escolar, é também papel da sociedade e dos sujeitos que nela vivem participar ativamente desse processo. Diante desse contexto, alguns movimentos seguem nessa longa caminhada, buscando contribuir na evolução de políticas voltadas à educação, almejando significar em mudanças concretas ao *modus operandi* que ora se apresenta.

Acreditamos na necessidade de valorização da instituição escolar, do seu corpo docente e na urgência em termos de políticas públicas mais coerentes, apostando num sistema amplo de participação dos agentes educativos que atuam junto à comunidade. Com isso, é possível potencializar os territórios educativos e a educação que acontece em todos os espaços, não somente na sala de aula, mas nas imediações das cidades, praças, museus, parques, entre outros ambientes comuns.

Nesse sentido, a proposta de uma Cidade Educadora convoca a aprendizagem permanente no espaço urbano, numa cidade em movimento em todos os aspectos e para todas as idades. A educação permanente para Paulo Freire, não está baseada em certa linha ideológica ou posição política, mas sim pela finitude do ser humano e pelo fato de que ao longo da história incorporou-se a sua natureza “não saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí” (FREIRE, 2001, p. 25).

Nesse cenário, a educação abrange diversos processos formativos que se desenvolvem no cotidiano dos indivíduos, seja na família, no trabalho, nos convívios sociais ou políticos. Logo, também está presente de forma plural nas perspectivas do esporte, da cultura, do lazer, da saúde, e da própria educação, numa amplitude maior, categorizada em formal, não formal e informal.

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdo previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização — na família, bairro, clube, amigos, etc., carregada de valores e cultura própria, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas (GOHN, 2006, p. 28).

Contribuir para criar espaços de diálogos, promovendo sinergias e conexões em torno das problemáticas educativas e da sociedade, deve ser um objetivo prioritário para qualquer projeto educativo de cidade. Sinergia, aqui, empregada no sentido de cooperação, colaboração, participação (termo de origem grega “*synergía*”). Portanto, promover essas sinergias e conexões significa dizer que se trata de um esforço mútuo, de um trabalho conjunto com o objetivo de realizar uma determinada tarefa, muito complexa. Em outras palavras, é somar a participação individual e de cada um para um bem maior, coletivo, que implica na soma de todas as partes.

Na sociedade do conhecimento, devido à abundância de informação e riqueza de conhecimento produzido ao longo do tempo, se torna necessário que o papel fundamental da educação ultrapasse os limites das instituições escolares, mediando cultural e socialmente a construção de novos conhecimentos para uma sociedade mais justa, igualitária e que permita o desenvolvimento pleno das pessoas em todas as etapas da vida.

2 FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA SOCIAL

A Pedagogia Social é uma área do conhecimento que dedica estudos a questões da sociedade e da formação para o desenvolvimento humano, favorecendo a prática transformadora para o excluído no sentido de educar para o mundo, para a vida, quanto às relações, dificuldades, mudanças, transformações, sonhos, pensamentos, descobertas. De forma simplificada, educar para o tempo e para uma sociedade mais justa.

Visando a necessidade de intervenção social para dar conta dos novos paradigmas instituídos socialmente, a Pedagogia Social está presente nas diferentes comunidades, para atender às novas demandas e necessidades dos sujeitos, trazidas pelas transformações sociais, ocorridas principalmente após a democratização do país. Dessa forma, começa a confrontar pedagogicamente aflições sociais na teoria e na prática.

A importância da educação no desenvolvimento da sociedade foi discutida pelos grandes filósofos da antiguidade clássica. Platão e Aristóteles, por exemplo, discutiam filosofia social por meio de questões éticas, políticas e pedagógicas. No entanto, eles não deram muita atenção à questão da pobreza, da aflição e da ajuda social. Com o Renascimento e mais tarde, com o Iluminismo, foi quando as ideias de progresso social começaram a ser associadas às atividades da humanidade. Dois tipos de estratégias foram levantadas para confrontar problemas sociais e para promover o bem-estar social: política e pedagogia (SOUZA NETO; SILVA; MOURA, 2009).

A primeira obra que discorre sobre a Pedagogia Social foi publicada em 1898, por Paul Natorp, filósofo neokantiano, que escreveu a obra “Pedagogia Social: teoria da educação e da vontade sobre a base da comunidade”. Um dos conceitos básicos defendidos por Natorp, é da comunidade contrapondo-se ao individualismo, que ele considera a origem e causa dos conflitos sócio-políticos da Alemanha (berço da Pedagogia Social). O autor chega à conclusão de que a educação é vinculada à sociedade, e não aos indivíduos, e procura elaborar uma teoria sobre a educação social, concebendo a Pedagogia Social como saber próprio e saber teórico.

Entretanto, compreendemos que o campo de estudo sobre a educação social é muito amplo e complexo, pois envolve a contradição pelas disputas de projetos sociais, de classes antagônicas, por participação na sociedade e na educação. “Nessa relação conflituosa, favorece o lugar do oprimido por visualizar o acréscimo do ‘social’ nos sentidos das circunstâncias dos processos educativos” (FREIRE, 1994).

O que nomeamos como educação social orienta-se pelo pensamento socialista, com destaque para a contribuição metodológica das obras de Paulo Freire, Moisey Pistrak e Anton Makarenko. A experiência desses pensadores, organizadores dos fundamentos gerais, a partir da proposta de educação social desenvolvida com jovens marginalizados ou

excluídos, associa educação com formação do sujeito e valoriza o compromisso social por meio de um legado teórico que reflete suas experiências e reflexões sobre a educação das camadas populares como uma educação emancipatória e transformadora.

O pedagogo russo Makarenko (1989), define a educação como um processo social de tomada de consciência de si próprio e do meio que envolve os indivíduos. Inspirado no pensamento de Lenin e Maximo Górký, desenvolveu uma possibilidade curricular ao dirigir o espaço não escolar da Colônia Gorki, no atendimento a jovens infratores, na Ucrânia. Para educar é preciso socializar através do trabalho coletivo em função da vida comunitária. Uma verdadeira coletividade não despersionaliza o homem, antes cria novas condições para o desenvolvimento integral do sujeito.

A Pedagogia Social para esse estudioso, postulou uma educação baseada na vida em grupo, no trabalho, no autocontrole, na valorização da disciplina, na proteção à infância, no envolvimento da família, na participação do aluno por meio do trabalho em oficinas e na autogestão da escola. Neste sentido, a educação envolve a tomada de consciência de si próprio e o meio que a cerca. Educar para socializar através do trabalho coletivo em função da vida em comunidade. Portanto, a principal missão do educador, na concepção de Makarenko, está na formação do homem, e dessa formação, depende o bem-estar e a prosperidade de cada um dos jovens com que se trabalha.

Para o teórico Moisey Pistrak (1981), a educação social traz importantes contribuições para a área da educação. Sua teoria ultrapassa o questionamento dos métodos para enfrentar os problemas da finalidade do ensino. O autor destaca com clareza que a pedagogia tradicional concebida para formar excluídos era inadequada para formar cidadãos ativos e participantes da vida social que se quer cidadã. Seu pensamento contra-hegemônico criou as condições para o desenvolvimento da alternância da teoria com a prática, na perspectiva da abertura permanente ao social, através da participação dos alunos na organização interna da escola, da instituição de formas de disciplina no aprendizado constante, pela prática de responsabilidade em função dos direitos e deveres que formariam o novo cidadão.

Pistrak, em sua proposta de “Escola do Trabalho” tem como objetivo não somente formular uma teoria, mas analisar seu surgimento em decorrência de uma prática educativa guiada pelo método dialético. Contudo, salienta que “sem a teoria pedagógica revolucionária não poderá haver prática pedagógica revolucionária” (PISTRAK, 1981, p. 29).

Segundo o educador Paulo Freire (1992), que tem como ideia central a necessidade de se construir uma educação prioritariamente democrática, que seja apta a solidificar no

educando a passagem da consciência ingênua à consciência crítica. Em tal transição os métodos pedagógicos devem proporcionar ao indivíduo o enfoque no que tange aos problemas sociais de seu país, do mundo e da própria democracia.

Para o implemento dessa proposta educativa, Freire substitui a organização tradicional das escolas e das salas de aulas com carteiras enfileiradas, por espaços não escolares, organizados em círculos para debate de temas socialmente relevantes entre educadores e educandos, pois acreditava no processo de formação humana ou humanização em espaços formais e não formais. Acreditando que temos direito à educação na escola, que deve se modificar (e também fora dela), a Pedagogia Social possibilita nortear discussões a respeito do tempo e espaço nos quais ocorrem as ações educativas.

Analisando as contribuições metodológicas e concepções de tais pensadores, podemos contextualizar que a ordem epistemológica é composta pelas dimensões sociológica, histórica e filosófica, que transversalizam os mais diferentes campos de prática sociais fundamentando o trabalho do educador social.

Ao contextualizarmos o aporte metodológico da Pedagogia Social de acordo com os estudiosos citados, podemos refletir acerca do currículo, visando a inclusão. Com isso, podemos compartilhar e socializar o conhecimento por meio da escola e de outros locais (educação não formal), complementando a formação do sujeito. O currículo é visto como uma política de conhecimento, cultura e saberes, assumindo a centralidade dos processos de internalização do conhecimento, pois entende-se que no processo de aprendizagem existe um currículo oculto (educação não formal e informal) e um explícito (educação formal), com objetivos claros.

Entendemos também, que a definição do currículo é a seleção do conhecimento científico, cultural e tácito de formação social do sujeito. Como afirma Michael Apple (2001), essa seleção não é neutra, traz subjacente ideologias e relações de forte poder, que determinam o tipo de sociedade que deve acontecer. O currículo, conforme o autor, será sempre parte de uma tradição seletiva, resultado de alguém, da visão de um grupo.

Portanto, a Pedagogia Social é uma área do conhecimento que dedica estudos a questões da sociedade e da formação para o desenvolvimento humano, favorecendo a prática transformadora para o excluído, no sentido de: educar para o mundo, para a vida, para as relações, dificuldades, mudanças, transformações, sonhos, movimento de pensar e de descobertas. Reiteramos sua busca: educar para o tempo e para uma sociedade mais justa, pedagógica e social.

2.1 Qual a importância da pedagogia social para a sociedade?

A Pedagogia Social preconiza o romper de barreiras que excluem o sujeito do processo de construção do conhecimento, visando a inclusão social e a formação cultural de grupos marginalizados, como a população indígena, quilombola, do campo, crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, entre outros.

Tal ciência contribui nas práticas socioeducativas em espaços não escolares, através da educação não formal e informal. Os educadores assumem a realidade da comunidade como anseios para novas aprendizagens, buscando uma expressão de criatividade e autonomia, enraizado em uma ação educacional concreta sobre as demandas sociais, ganhando forma e amplitude através de reflexões sistematizadas.

Enfatizando a primazia de saberes do sujeito e a contribuição trazida pela sociedade através da sua cultura e meio social, acreditamos que a integração é fundamental para construção da identidade, conhecimento e consciência do sujeito, assim, passando a ter uma inserção ativa e participativa na sociedade.

Segundo Libâneo (2004), a Pedagogia Social retrata o conjunto das ações, processos, influências e estruturas que intervêm no desenvolvimento humano dos indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais.

A Pedagogia Social, vista como uma ciência e somada a outras ciências, pode desenvolver pesquisas e intervenções na realidade social no sentido de promover o bem-estar, o exercício da cidadania e a superação das desigualdades.

Segundo Caliman (2009, p. 352), verificamos que:

A Pedagogia Social é uma ciência, normativa, descritiva, que orienta a prática sociopedagógica voltada para o indivíduo ou grupos, que precisam de ajuda ou apoio em suas necessidades, ajudando-os a administrarem seus riscos através da produção de tecnologias e metodologias socioeducativas e do suporte de estruturas institucionais.

Esse campo se torna importante para uma sociedade com desigualdades sociais, pois busca o desenvolvimento de projetos sociais para todos, contribuindo na formação do sujeito e no futuro de toda a população. Assim, através dela, a vida de diversas pessoas e famílias pode contar com novas perspectivas de um mundo melhor, com oportunidades e capacitações, especialmente aos menos favorecidos.

3 A SINERGIA ENTRE PEDAGOGIA SOCIAL E CONSTRUÇÃO DE CIDADES EDUCADORAS

Pensar na potencialidade dos sujeitos, nos desafios da sociedade e na construção de espaços abertos ao diálogo, trocas, culturas e vivências é uma “utopia possível” de desenvolvimento humano, e é justamente neste “estado ideal” que se encontra o princípio de relação entre os dois campos: Cidades Educadoras e Pedagogia Social.

Esse processo se potencializa com a perspectiva da Pedagogia Social, que busca igualdade em todas as comunidades, através de projetos sociais que contribuam para a formação e um futuro melhor para a população, enquanto as cidades que educam, concomitantemente, apresentam alternativas para a integração de atividades sociais e culturais, buscando fortalecer a formação, a promoção e o desenvolvimento dos sujeitos (que também são sociais), com vistas à melhoria da qualidade de vida.

As cidades são educativas por si só, e se tornam educadoras ao passo que assumem essa intenção “consciente de que suas propostas têm consequências em atitudes e convivências e geram novos valores, conhecimentos e habilidades” (AICE, 2020, p. 1). Assim, as pedagogias sociais e as cidades que educam formam uma sinergia que se retroalimenta, impulsionando ações de mudança.

Nesta perspectiva, a Pedagogia Social vai ao encontro da construção de uma Cidade Educadora, que visa a inclusão do sujeito, para que seja participante, atuante e protagonista em seu meio, despertando nos indivíduos o sentimento de pertencimento. Esse fator torna os cidadãos grandes aliados do processo de apoio às iniciativas, ações e programas que visam o apoio de caráter pedagógico, cultural e social aos grupos e comunidades.

Colaborar na prospecção, estudo e avaliação de planos de promoção social e comunitária, além de promover, desenvolver e apoiar atividades culturais, educativas e recreativas para crianças, jovens, adultos e idosos em tempo livre, apoia um modelo diferenciado ligado às demandas sociais, a partir da ideia de uma cidade que inclui.

Ser uma Cidade Educadora requer uma participação social, que tem como base um planejamento estratégico, intersetorial e interterritorial, de caráter participativo e com incentivo à cooperação, promovendo que a comunidade seja ativa nessa construção. Contudo, para que de fato isso aconteça, se faz necessário que sujeitos em situação de vulnerabilidade social (juntamente com todos os demais) sejam incluídos e sintam-se envolvidos nesse processo, que é um sistema complexo e em evolução constante, que promove a formação permanente dos sujeitos em prol de uma sociedade melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das proposições deste capítulo, buscamos demonstrar como se dá a relação entre Cidades Educadoras e Pedagogia Social, analisando como essa sinergia pode representar uma cooperação e trabalho conjunto, influenciando na perspectiva de uma melhor organização social, em que os indivíduos assumem um papel atuante, não apenas como participantes, mas como protagonistas, dotados de autonomia em sua história — na construção de suas vidas individuais e da coletividade. Com isso, buscamos enaltecer a importância do estudo e compreensão dos conceitos de direito à educação, à cidade que educa e o acesso às pedagogias sociais.

Esse movimento é um verdadeiro desafio diante do perfil social da contemporaneidade, sendo necessário pensar e repensar as políticas, que desencadeiam as práticas, a fim de alcançar uma intervenção capaz de promover o autoconhecimento dos sujeitos, enquanto pertencentes de si mesmos e do seu entorno.

Dessa maneira, partindo da perspectiva de construção de autonomia, procuramos fomentar o desenvolvimento de capacidade dos cidadãos em participar e se posicionar diante de tantas controvérsias apresentadas pela sociedade, a fim de contribuir no constructo social.

Por fim, estabelecemos que é através da Pedagogia Social que se reitera a estratégia de ação das Cidades Educadoras enquanto política cultural de incentivo ao protagonismo. Protagonismo este, que está em prol do avanço da cidadania, do bem-estar coletivo e comum, por meio da socialização de oportunidades de aprendizagem em múltiplos espaços e ambientes, a fim de conduzir os habitantes das cidades pelo caminho de valores democráticos e humanizadores.

Devemos analisar a cidade sempre sob uma perspectiva de formação humana integral, ultrapassando as barreiras de sala de aula, tornando a cidade educadora e educanda, ao mesmo tempo. As intervenções devem ser propostas com a finalidade de aprofundar as relações entre espaços e tempos de educação, possibilitando o desdobramento da vida em sociedade em processos comunitários. Essa prática favorece as experiências educativas urbanas e fortalece a convivência cidadã, fazendo com que a educação para a cidadania se torne viável e plenamente realizável, a partir de políticas estratégicas intersetoriais, estimulando o engajamento e participação dos sujeitos para o desenvolvimento social.

REFERÊNCIAS

- AICE. Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Carta das Cidades Educadoras**. Barcelona: AICE, 1990. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/>. Acesso em: 17 jul. 2021.
- AICE. Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Carta das Cidades Educadoras**. AICE, 2020. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/>. Acesso em: 17 jul. 2021.
- APPLE, Michael. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 jul. 2021.
- CALIMAN, Geraldo. A Pedagogia Social na Itália. In: SOUZA NETO, João Clemente de; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério (Orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009. p. 350-376.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: avaliação em políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 28, jan./mar. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYdfQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2021.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- MAKARENKO, Anton. **Poema pedagógico**. Lisboa: Livros Horizonte, 1989.
- MORIGI, Valter. **Cidades Educadoras: possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia**. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho**. Trad. Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- SOUZA NETO, João Clemente; SILVA, Roberto; MOURA, Rogério (Orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

Capítulo 03

A SEGURANÇA PÚBLICA E A CIDADE EDUCADORA: CONCEITOS CONVERGENTES PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA PLENA E EMANCIPADORA

Nedia Debora de Avila Giacomini⁶

Resumo: Este capítulo busca fazer uma análise dos conceitos e pontos em comum entre as cidades educadoras e a segurança pública. O assunto é conduzido a partir da seguinte questão-problema: “Qual o ponto de convergência entre a segurança pública e as cidades educadoras?”. Para responder a esta questão norteadora, a pesquisa foi realizada por meio de abordagem qualitativa. Para tanto, empregou-se técnicas de pesquisa bibliográfica que conduziram a identificação de que a segurança pública se faz presente e é necessária para a (con)vivência nas cidades educadoras, em um processo de emancipação e desenvolvimento da vida digna e do bem comum do cidadão e do exercício dos demais direitos fundamentais, de acordo com Carta das Cidades Educadoras. O convívio social saudável, a preservação do bem-estar social e do cidadão, a manutenção da segurança e o afastamento da violência para resolução de conflitos são vetores importantes e impulsionadores do trabalho realizado pela Polícia Militar, através das atividades de Polícia Comunitária, e da mesma forma objeto central dos processos educativos e objetivo a ser alcançado para o exercício da cidadania plena nas cidades educadoras. O gozo de liberdades e a emancipação do sujeito se inter-relaciona com os processos educativos em um ambiente de convivência seguro, em que a violência não faça parte da retórica que condiciona futuro e vidas. O acesso à educação e à segurança pública são princípios alicerces dos direitos fundamentais e norteiam as rotinas das cidades que se voltam para educar seu povo para a vida em sociedade.

Palavras-chave: Polícia Militar. Cidade Educadora. Segurança Pública.

INTRODUÇÃO

Viver em sociedade é viver de acordo com o Pacto Social e em comunhão com os demais integrantes do meio social, ao serem respeitadas as regras, leis e deveres civis ou através do exercício e gozo dos direitos civis conferidos pelo Estado. Esse repactuamento diário e tácito ocorre quando usufruídos de nossos direitos dentro dos limites legais e democráticos em convivência comunitária, que de acordo com o sábio ditado popular seria colocar em prática o seguinte: “o meu direito termina onde começa o direito do outro”.

Mais que viver de acordo com o Pacto Social descortinado por Jean-Jacques Rousseau, respeitar o próximo e os limites para a convivência social faz parte de um processo educativo que ocorre ao longo da vida. Ao partirmos da premissa de que precisamos educar as crianças para se tornarem aptas a contribuir para a vida em

⁶ Capitã da Brigada Militar do Rio Grande do Sul. Mestra em Educação (URI). E-mail: nedia@brigadamilitar.rs.gov.br.

sociedade, vemos que a educação, mesmo a informal, é essencial para o ser humano aprender a viver em sociedade. Está associado e intrínseco aos processos educativo e evolutivo a condição de se humanizar para viver com outros seres no meio social. A educação é, desse modo, componente importantíssimo para o desenvolvimento da “amabilidade humana”, que é o que nos diferencia dos primatas (SAVATER, 1998).

A educação e o exercício da cidadania plena caminham lado a lado na construção de uma comunidade participativa, com governos que ouvem a população antes de implementar políticas públicas que intervenham na sociedade, seja nos processos de investimento econômico, social ou cultural. Assim, é através de processo pedagógicos e de caminhos educativos que a cidade se educa para ser educada e possibilitar vivências sociais, culturais e afetivas para a comunidade.

Contudo, não apenas desses processos se faz a vida em comunidade. Outros fatores também são caros e emergem para a convivência sadia e democrática para a convivência social. Como falaríamos em cidades educadoras, se o poder estatal de julgar e punir estiver nas mãos de um grupo de criminosos, que o fazem de forma paralela ao ordenamento jurídico e com desrespeito aos direitos humanos e fundamentais do cidadão ao aplicarem punições atentatórias à vida e à dignidade humana? Como uma comunidade poderia ser livre para o exercício da cidadania plena, se pais e mães se angustiam diariamente frente à possibilidade de seus filhos serem cooptados pelo tráfico de drogas a se tornarem funcionários do crime?

Não há como falarmos em cidade educadora se o cidadão não tiver possibilidade de vivenciar na integralidade o direito constitucional de sua liberdade de ir e vir, ficar e permanecer, sem condições mínimas de segurança. E deste ponto, como Capitã da Brigada Militar do Estado do Rio Grande do Sul, vislumbro a interconexão existente entre a segurança pública e educação das futuras gerações para a mudança de paradigmas e deste cenário caótico, gerado pelo crime, e que cada vez mais ocupa espaço nas cidades.

Assim, os processos (des)educativos a que são submetidos os “recém-chegados”, alusão proposta por Savater (1998) às crianças, ao interagirem com o grupo social, são fundamentais na construção do futuro destas e de suas comunidades. Portanto, cidade educadora e segurança pública são áreas de interesse social que partilham valores, que são canalizados geralmente por instituições diversas, através de mecanismos diferentes, mas com mesmo objetivo: permitir o exercício da cidade plena e o respeito aos direitos fundamentais do cidadão, especialmente no que se refere a usufruir de uma vida digna e com qualidade.

Diante deste pensar, apresentamos uma breve reflexão acerca das cidades educadoras e participação da Polícia Militar na construção de uma cidade que educa e se educa, para compartilhar espaço de convivência social. Esse movimento de mediação e interação, parte do contexto do contido na Carta das Cidades Educadoras e dos princípios da filosofia da Polícia Comunitária, atividade preventiva e de aproximação social realizada pelas Polícias Militares no Brasil.

1 CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS: CONCEITOS E CONCEPÇÕES

A Carta das Cidades Educadoras, escrita durante o 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado na cidade de Barcelona, Espanha, em novembro de 1990, elenca entre outros objetivos, os princípios essenciais necessários para as possibilidades educadoras da cidade, tendo por base, dentre outras convenções, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

É possível deprendermos, desde o início da leitura da Carta, a preocupação com os *processos deseducativos* possíveis de serem vivenciados na cidade e o destaque para o objetivo permanente de ser um centro de aprendizado, partilha e trocas, para enriquecer a vivência dos munícipes, neste espaço compartilhado chamado de cidade. Os gestores de uma cidade educadora precisam centrar suas atenções para esses aspectos, paralelamente às funções administrativas e tradicionais da organização social, econômica e da prestação de serviços públicos, essenciais para a comunidade, conforme contribui Gadotti (2004, p. 2):

Uma cidade pode ser considerada como uma cidade que educa, quando, além de suas funções tradicionais — econômica, social, política e de prestação de serviços — ela exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania. Para uma cidade ser considerada educadora ela precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos e de todas — crianças, jovens, adultos, idosos — na busca de um novo direito, o direito à cidade educadora: “enquanto educadora, a Cidade é também educanda.

Através da Carta das Cidades Educadoras, verificamos a preocupação que há de se ter com os integrantes do meio social (crianças, jovens, adultos e idosos) uma formação e promoção para todos, seja nos aspectos relacionados à educação formal, realizados nas escolas, ou através de vivências e espaços culturais que promovam e incorporem na vida das pessoas e ao longo da vida, experiências culturais e educativas, que viabilizem a expressão e o desenvolvimento do potencial humano que todos carregam em si e precisam ser intencionalmente desenvolvidos.

Dentre as razões existenciais da cidade educadora, está a necessidade da busca constante pelo direito à igualdade plena do cidadão, capaz de respeitar e de ser respeitado, de utilizar o diálogo como forma de resolução de conflitos, com acesso igualitário às tecnologias e meios de comunicação e de desenvolvimento pessoal, social, profissional e cultural.

A preocupação com o desenvolvimento de uma cidadania plena e democrática está presente no documento das Cidades Educadoras, que destaca a formação das crianças e jovens com valores éticos e cívicos, com respeito à pluralidade e estímulo ao processo participativo através de mecanismos representativos disponibilizados pela administração local. A cidade educadora, sob esta premissa, propõe e organiza a educação para a vida e ao longo da vida, e possibilita o exercício da igualdade e da cidadania plena, por meio da participação do cidadão nas escolhas da comunidade, com vistas a desenvolver potencialidades e a própria cidade em um contexto de justiça e inclusão social.

Dentre os princípios previstos na Carta das Cidades Educadoras, encontramos o direito do cidadão ao acesso à formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal, em condições de liberdade e igualdade entre todos, pressuposto constitucional de direito à igualdade, previsto, inclusive no art. 5º da Constituição Federal de 1988. O acesso à educação, outro direito trazido na Carta, e da mesma forma tratado como direito fundamental pela Constituição Federal, torna-se uma ferramenta a ser utilizada para a construção da paz mundial, uma vez que é um mecanismo apto a criar formas de discernimento individual e social, com vistas a fomentar o diálogo entre as gerações e assim criar pontes e evitar conflitos.

Uma cidade voltada a educar o cidadão deve também garantir qualidade de vida e possibilitar a (con)vivência em um ambiente sadio e equilibrado para o desenvolvimento das relações interpessoais e sociais de forma saudável. O acesso ao trabalho atua como forma de proporcionar condições de vida digna e honesta para o distanciamento do submundo do crime e de todas as consequências que incidem na vida da pessoa e do meio social que a circunda.

A cidade educadora tem consciência das práticas de exclusão e marginalização e desenvolve ações efetivas e necessárias para evitar e restabelecer questões excludentes e combater o surgimento de novas formas de discriminação e marginalização no meio social. Parece um movimento cíclico, no qual o resultado incide em ações e posturas individuais tendentes a infringir normas de convívio social, com reflexos imediatos na Segurança Pública.

Neste pensar, a cidade educadora é uma cidade acolhedora, que enxerga no cidadão um ser humano que pensa, reage, tem necessidades básicas essenciais, mas acima de tudo, precisa ser respeitado e tratado como ser humano, ser ouvido para saber ouvir o seu semelhante, um ser que é educado e que se educa diariamente através da vivência, da cultura, da educação e dos processos participativos que poderá, através da igualdade plena, ao exercer democraticamente a cidadania, caminho oposto às condições para o favorecimento de ações criminosas.

Mas como podemos falar em exercício da cidadania, da igualdade plena, da democracia, se questões relacionadas à segurança do cidadão não proporcionam condições para a vivência dessas práticas fora da sua casa? Se as questões de marginalização e de exclusão saem da esfera social e se misturam com questões criminais envolvendo organizações criminosas?

Assim, a vivência digna na cidade, seja educadora ou não, prescinde de condições mínimas de vida, de segurança pessoal e social, para que o cidadão possa exercer sua cidadania de forma plena e que os processos de participação popular possam refletir realmente o desejo do cidadão, e não os interesses de grupos paralelos à Lei, que se utilizam da violência para impor, através do medo, práticas e culturas em uma cidade que deseduca o ser em formação.

2 O DIREITO A VIVER A CIDADE COM SEGURANÇA

Segundo Lefebvre (2001, p. 105), as necessidades básicas do ser humano têm sua origem na antropologia social e compreendem além de aspectos relacionados ao lazer, trabalho e cultura, como a questão que afeta a segurança, e essas necessidades básicas apenas exprimem-se quando vivenciadas livremente.

Além da cidade ser espaço de crescimento e desenvolvimento humano e social, deve ser espaço de acolhimento e segurança para que o habitante desenvolva suas potencialidades e usufrua da sua cidadania livremente. Os direitos sociais elencados no art. 6º da Constituição Federal colocam lado a lado saúde, educação, cultura, trabalho, lazer e segurança, demonstrando o caráter interdependente e indissociável dessas políticas, que devem ser executadas e previstas como prioritárias pelos gestores públicos, uma vez que, além de previsão constitucional, encontram-se presentes como garantias nos tratados internacionais de direitos humanos, frente a importância das temáticas na construção da almejada sociedade igualitária. Há que se dizer que não existe processo de sociabilidade e

desenvolvimento do ser humano em espaços violentos, ou onde a violência e seus executores lançam as regras e Leis.

A partir desta perspectiva no ano de 2015, Chefes de Estado e de governo, assim como representantes das Nações Unidas, estiveram reunidos em Nova Iorque e elaboraram a Agenda 2030, onde foram incluídos objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Ocasão esta, em que a segurança e a gestão de conflitos foram tratadas como estratégias não apenas pelo bem-estar do cidadão, mas também pelo alto impacto da violência na questão do desenvolvimento humano, como se observa no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

O tema segurança está inserido em um ODS específico, o ODS 16: “promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis” (PNUD, 2016, p. 7).

A preocupação com questões de segurança pública assume relevância e corrobora com a necessidade de pensarmos na construção da cidade de forma mais justa e pacífica, em um espaço compartilhado de lazer e aprendizado para todas as idades, sem os perigos trazidos pela violência e pelo crime. Nessa linha, é um direito fundamental do cidadão o acesso a viver em uma cidade segura, com vistas a propiciar a vivência na plenitude de todos os aspectos, em uma cidade que educa e se educa em todas as fases da vida do cidadão e de diversos modos. Quando refletimos sobre esse aspecto, vemos que o cidadão será livre quando puder ir para seu trabalho sem receio de ser assaltado, de ter seu patrimônio violado ou ter sua integridade física ou vida postas em perigo.

Assim, a construção de uma cidade educadora caminha junto com a questão da segurança, fator indissociável para a democracia e participação do cidadão em todos os cenários e possibilidades que a cidade poderá oferecer.

3 A SEGURANÇA PÚBLICA E SUA INSERÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE CIDADE EDUCADORA

Concretamente, como podemos sentir segurança na cidade? Não sentir a falta de segurança já é um critério válido e promissor. Mas não apenas por exclusão teremos a sensação de segurança na cidade, já que a segurança não é apenas a ausência de delitos e crimes, mas também um conjunto de atividades desenvolvidas pelas Polícias para aproximação da sociedade e contribuição para construção da cidade como espaço saudável de desenvolvimento humano.

A aproximação da Polícia Militar com as comunidades pode ocorrer de diferentes formas, como por meio de ações sociais, rodas de conversa com estudantes sobre violência na comunidade, advertências sobre o perigo do crime e das drogas, palestras em comunidades e escolas sobre assuntos variados, dentre outras temáticas relacionadas a viver em segurança. Nesse contexto de interação e transmissão de conhecimento em que o saber relacionado à segurança é transmitido pelos Policiais Militares aos demais membros da comunidade, estamos diante de um dos processos educativos: a educação informal.

Para Gohn (2011, p. 107), “esta forma de transmissão do saber não formal é reconhecida como a educação adquirida no decorrer da vida do indivíduo, através da transmissão de valores e representações, com caráter permanente, de forma espontânea”, e que informa e forma o cidadão através das experiências e vivências adquiridas ao longo da sua trajetória.

Nesse aspecto, é importante fazer o recorte sobre as atividades desenvolvidas pelo instrutor do Proerd⁷, que colabora de diferentes formas para a construção e desenvolvimento humano, através da conscientização dos malefícios do uso das drogas para a saúde e para o convívio social, assim como os riscos do uso da violência como forma de resolução de conflitos. Ao agregar arte, teatro e diálogo, o policial militar ingressa na sala de aula, seja para falar com estudantes do 7º, 5º ano ou do berçário, e expõe de forma didática para cada faixa etária, a importância de estar preparado e tomar decisões seguras no convívio social, como ser um bom cidadão e refletir sobre os atos.

Apesar de essa ser uma das formas de aproximação da Polícia com a comunidade e de contribuir para a construção de uma sociedade mais segura, é possível destacar outra atividade que se relacionam de forma muito intrínseca com a cidade educadora, uma vez que a participação da comunidade é a peça chave e o principal objetivo a ser alcançado durante o processo. Assim, afastando o viés da Polícia detentora das soluções para os problemas sociais e criminais, encontramos uma polícia de aproximação e diálogo, com vistas a construir com a comunidade local a melhor forma de gerenciar as questões sociais que podem evoluir para futura interferência policial.

Nesse sentido, a Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social, instituída pela Lei nº 13.675, de 11 de junho de 2018, em seu art. 5º, incisos XII e XIX, incentiva que os órgãos integrantes das forças de segurança pública desenvolvam projetos e programas

⁷ Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência, desenvolvido pelas Polícias Militares, com alunos dos 5º e 7º anos, de acordo com as normas do D.A.R.E (*Drug Abuse Resistance Education*), nas escolas públicas e privadas no Brasil, através de instrutores capacitados.

voltados para a promoção da cultura de paz nas comunidades, além da integração das políticas de segurança com as políticas sociais desenvolvidas por órgãos diversos do sistema de segurança pública, nascedouro das atividades de Polícia Comunitária:

Polícia Comunitária é primordialmente uma filosofia e uma estratégia que inspira as instituições de segurança pública em todas as suas vertentes, constituindo-se em um método organizacional democrático que permite a coparticipação da sociedade para a construção de um ambiente de paz, no qual a atuação policial seja voltada para o objetivo final de melhoria da qualidade de vida da população (DNPC, 2019, p. 9).

Através dessa filosofia de trabalho a ser utilizada pelas forças de segurança, especialmente pelas Polícias Militares, é possível encontrar verossimilhança com os objetivos e preceitos dispostos para a cidade educadora, principalmente no que diz respeito a participação do cidadão nos processos decisivos para os benefícios da comunidade e das questões sociais. Em resumo, não temos como afastar a polícia da comunidade.

Em 1829, Robert Peel, precursor inglês na estruturação do ideal de polícia moderna, já citava que o policial antes de integrar as fileiras de uma instituição, é membro da comunidade em que vive, ao afirmar que “a polícia é povo e o povo é a polícia”, momento em que a comunidade é encorajada a participar, através do diálogo e de reuniões, das resoluções dos seus problemas (DNPC, 2019, p. 12).

Nessa linha de pensamento, Marcineiro (2009, p. 126) expressa a Polícia Comunitária como uma parceria estabelecida entre o cidadão e a polícia, em que se desenvolve a conscientização sobre a responsabilidade que cada indivíduo tem com o ambiente em que vive, ocorrendo o comprometimento de ambos, polícia e cidadão, como partes integrantes na solução dos problemas, com vistas a propiciar melhoria na qualidade de vida da comunidade (DNPC, 2019, p. 13). Assim, “(...) os membros da comunidade assumem seu real papel de cidadãos que atuam junto da polícia para o bem comum” (DNPC, 2019, p. 14) e através dessa estratégia, há o fortalecimento do exercício da cidadania, uma vez que os membros da comunidade “compartilham entre si e com a polícia a tarefa de planejar práticas para enfrentar o crime” (DNPC, 2019, p. 14).

Conclui-se que a ideia central de Polícia Comunitária reside na possibilidade de propiciar uma aproximação dos profissionais de segurança junto à comunidade onde atuam, de modo a dar característica humana ao profissional de polícia e não apenas um número de telefone ou uma instalação física referencial, por meio de um amplo trabalho sistemático, planejado e detalhado (DNPC, 2019, p. 14).

Embora a filosofia de Polícia Comunitária paute suas ideias na política de aproximação comunitária, a participação do cidadão nas questões de segurança pública

está prevista na Constituição Federal, onde encontramos o dispositivo que outorga essa responsabilidade conjunta, previsto no art. 144, que preceitua a segurança pública como dever do Estado e direito e responsabilidade de todos.

Seguindo essa premissa, a Diretriz Nacional de Polícia Comunitária (2019, p. 29) reconhece a necessidade de construir um espaço urbano seguro, com ambientes públicos planejados e administrados de forma participativa, como forma de reduzir o cometimento de crimes e aumentar a sensação de segurança durante o uso de espaços comuns, para que a comunidade se aproprie dos espaços públicos de lazer e convivência, e com isso melhore a qualidade de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre o que aproxima a educação, a cidade educadora e a Polícia Militar, e o que esses assuntos, com elementos tensionadores e centralizadores de atenção tão diversos, têm em comum, enquanto objetivo a ser alcançado, faz parte de nossas indagações. Em um primeiro momento, parecem fazer parte de um discurso prolixo ou de retórica, mas que, na verdade, carregam uma resposta simples, mas de grandeza e importância imensurável para a vida em sociedade: o alcance, exercício e a vivência do bem comum.

As relações interpessoais vivenciadas em comunidade de forma saudável e harmônica, preservando o bem-estar de todos através da manutenção da segurança e o afastamento da violência na resolução de conflitos, são vetores importantes e impulsionadores tanto da Polícia Militar, por meio das atividades de Polícia Comunitária, quanto objeto central dos processos educativos e objetivo a ser alcançado para o exercício da cidadania plena nas cidades educadoras.

Respeitar os direitos inerentes ao sujeito, como acesso à educação, à segurança social e à vida com dignidade, são princípios fundamentais previstos na Constituição Federal e que norteiam as atividades dos órgãos de segurança pública, educacionais e fundantes das cidades voltadas a educar o seu povo para essa convivência.

Políticas públicas que visam o desenvolvimento do bem comum e do ser humano na sua integralidade, tanto em ambientes educacionais e de aprendizado, quanto no acesso ao trabalho e lazer, constituem o conjunto de medidas estatais existentes nas cidades educadoras e que são necessárias para a promoção da cidadania e do bem-estar. Essas políticas, embora busquem atender a critérios mínimos necessários para alcançar

dignidade ao ser humano, impactam diretamente nos fatores intervenientes de segurança pública e na qualidade de vida do cidadão e da sociedade em que vive.

A polícia de aproximação, ou Polícia Comunitária, que vivencia e conhece as questões de segurança de um bairro ou comunidade, se torna um *longa manus* do Estado na identificação de problemas que influenciam diretamente na segurança e são causadores, por vezes, de crimes. Locais mal iluminados; praças ou espaços públicos com pichações e frequentadas por usuários de entorpecentes; ruas abandonadas e com depósitos de lixo, são alguns dos exemplos de como a relação cidade *versus* segurança está inter-relacionada. É preciso observar que esses fatores influenciam na vida, segurança e no bem-estar do cidadão.

Educar para viver em sociedade é, antes de tudo, respeitar o espaço físico e organizá-lo para as práticas da cidadania, e não permitir que áreas de convivência e espaços públicos sejam ocupados pela criminalidade em prejuízo às famílias que se resguardam em suas residências com receio de ações violentas.

Observamos que o exercício da cidadania plena, o gozo do bem-estar social, o ato de usufruir do bem comum de forma tranquila, viver com dignidade, com respeito às liberdades e direitos individuais, fundamentais e civis em uma cidade educadora, estão diretamente relacionados à presença da segurança fornecida pela Polícia Militar, quer seja através de ações de Polícia Comunitária ou no exercício das missões constitucionalmente incumbidas a esse órgão.

Ainda, há que se falar que as vivências humanas se fortalecem e se desenvolvem através de processos educativos, durante as práticas diárias no decurso das experiências adquiridas ao longo da vida, e que integram as vivências das cidades educadoras, voltadas a fomentar além do desenvolvimento do ser humano o acesso à vida digna, segura e ao bem comum do cidadão.

REFERÊNCIAS

AICE. Carta das Cidades Educadoras. **Declaração de Barcelona (1990)**. Disponível em: <https://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2021.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.675, de 11 de junho de 2018. **Institui o Sistema Único de Segurança Pública (SUSP)**. Brasília: Diário Oficial da União, 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Diretriz Nacional de Polícia Comunitária**. Âmbito Nacional. [Coordenado por] Secretaria Nacional de Segurança Pública. Brasília: SENASP, 2019.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Revista**, v. 1, n. 1, p. 01-07. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160>. Acesso em: 01 ago. 2021.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Tradução de Rubens Eduardo Farias. São Paulo: Centauro, 2001.

MARCINEIRO, Nazareno. **Polícia comunitária**: construindo segurança nas comunidades. Florianópolis: Insular, 2009.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Convivência e segurança cidadã**: reflexões por uma nova abordagem de segurança pública. Brasília: Conviva, 2016.

SAVATER, Fernando. **O valor do educar**. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Planeta do Brasil, 1998.

Capítulo 04

CIDADE EDUCADORA E A PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: TECNOLOGIAS DIGITAIS E A PESSOA SURDA NUMA SOCIEDADE OUVINTE

CARINE MELLO DA SILVA⁸

Resumo: Quando o tema é educação, a primeira imagem atrelada é a escola, porém essa visão deve ser desmistificada, sendo indispensável pensar cidades que, em conjunto com a escola, educam as pessoas. Diante dos avanços trazidos pelas tecnologias e internet, através dos meios de comunicação, o dia a dia da sociedade teve mudanças importantes. Vivemos a era da informação instantânea, de fácil compartilhamento através de redes sociais e mídias digitais, permitindo aos usuários interações rápidas, mesmo que a quilômetros de distância. Essa facilidade de compartilhar informações deve também dar destaque aos usuários surdos e ouvintes que fazem uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), e que através dos recursos digitais ampliam as pesquisas, a difusão e diversos registros em Libras. Este capítulo vislumbra uma educação para além dos muros da escola, estando em todos os espaços sociais que valorizem a cultura, a identidade e deem sentido e significado a cada espaço de convivência. Partindo das vantagens que as tecnologias digitais proporcionam, o estudo tem como objetivo refletir sobre uma cidade educadora que acolha a todos os seus munícipes, bem como oportunize momentos de construção informal de aprendizagem, tendo como base as possibilidades que o mundo digital proporciona, tornando a vivência/convivência muito mais dialógica e esperançosa. Também tem como enfoque, abordar sobre a pessoa com surdez, que muitas vezes é invisível numa sociedade ouvinte. O estudo é de cunho bibliográfico e qualitativo, e espera que de maneira mais acessível, reflexiva, dialógica, acolhedora e abrangente, mais cidades se tornem educadoras e inclusivas.

Palavras-chaves: Educação. Cidade Educadora. Surdez.

INTRODUÇÃO

Buscamos refletir sobre uma cidade educadora, que idealize o processo de formação de uma educação contínua, a fim de contemplar todos os seus munícipes através de estratégias que objetivem o alcance de todos, tendo como um dos recursos as tecnologias digitais, que possibilitam diversos diálogos em tempos e lugares totalmente distintos, que podem ser falados ou sinalizados. Diante do exposto, é preciso pensar uma cidade educadora para que a comunidade surda se sinta integrada e valorizada. Cidade pensada através do respeito, igualdade, equidade entre sujeitos que dialogam em uma sociedade que pensa educação em cada lugar onde as pessoas estão.

⁸ Professora da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Mestranda em Educação (URI). E-mail: kakamellodasilva@hotmail.com.

Em um processo democrático de uma cidade que vivencia educação, aprendizagem e construção do conhecimento, faz-se necessário a relação dialógica entre as pessoas da comunidade, através da exposição das culturas pertencente ao local, posto que a dialogicidade está repleta de “curiosidade, inquietação, de procura, de respeito, igualmente, de um pelo outro, os sujeitos dialogam” (FREIRE, 2015, p. 97).

É preciso oportunizar espaços ricos em aprendizagem, que devem contextualizar o tempo e a cultura a qual pertencem. Para isso, as tecnologias digitais surgem como possibilidade de situar, refletir e divulgar a cultura, através de suas conexões entre mundo real e virtual. A cidade que tem propósitos educativos necessita refletir todo o seu contexto que até então foi projetado para pessoas ouvintes, faz-se necessário contemplar as facetas atreladas à surdez e suas potencialidades. Sendo este um ato de empatia e respeito para com a pessoa surda que vive em uma cidade educadora, “são elas a metáfora que representa um espaço que lhe permitia refletir radicalmente, desvelar problemas e criar novas ideias. Lugar onde a sua capacidade criativa se exacerbava na dialética do sentir-pensar” (FREIRE, 2015, p. 110).

Contrapondo a reflexão de uma cidade que educa, a nota número 02, do livro de Paulo Freire, “À sombra desta mangueira” (2015), destaca algumas contradições de cidades com belezas naturais, porém com estruturas perversas, mantidas por classes mais abastadas, que oprimem e condenam os que estão à mercê de uma sociedade desigual.

Paulo fala das contradições de “minha terra”, entre as suas belezas naturais e as “estruturas perversas de espoliação”. Não somente as do Nordeste, mas principalmente nela. Fala de um Brasil generoso e pródigo em gente criativa e natureza exuberante. Gente que se vê, tantas vezes, não sem luta, a classe dominante, endossada pelas camadas médias, tratá-la com sordidez e desprezo, porque “desvalidos e desprezíveis”, condenando-os à fome, à pobreza, à doença, ao analfabetismo e ao trabalho escravo. Paulo entre tantos que lutaram solidariamente por estes e estas, gemia de emoção e de justa indignação. Por essa gente lutou até o último dia de sua vida (FREIRE, 2015, p. 112).

A partir disso, uma coisa é certa: as classes dominantes não querem ver os oprimidos serem exaltados, querem que continuem às margens, sem informações, muito menos conhecimento de mundo e de palavra. Não querem perder seus postos.

Contudo, é essencial mudar essa visão distorcida de valores. Esperançar uma sociedade educadora é pensar de comum maneira que todos aprendam ao mesmo tempo que ensinam, onde todos os espaços geográficos sejam recheados de sentido e significado; onde se tenha valorização da cultura e ressignificação de valores e da história de um povo.

Moll e Barbosa (2019) afirmam que há um caminho a ser construído, e que esse caminho precisa dialogar com a capacidade de ressignificar o passado e reescrever o

presente, para que o futuro — como dizia Paulo Freire — possa ser transformado. É preciso assegurar a aprendizagem para além dos muros da escola, impulsionando sociedades que pensem educação em todos os cantos.

Sendo a educação o processo que permite às pessoas tornarem-se cidadãos, visto que numa proposta de cidade educadora devem ser agentes de inclusão social, com projetos educativos que vislumbrem, de forma articulada, uma aprendizagem integral e em contextos diferentes, a educação não acontece apenas em espaços formais de ensino, mas sim em construções de aprendizagens vivenciadas e experienciadas em todos os espaços da cidade. De acordo com Paetzold (2006, p. 53), “a cidadania deverá ser um elemento propulsor do processo de articulação da política educativa com outras políticas sociais”.

Imaginar como a cidade pode enriquecer a aprendizagem de seus habitantes parte primeiramente da valorização da cultura e da diversidade existente em seu espaço, bem como da organização de alternativas que relacionam atividades de cunho social e cultural, oportunizando a formação e o desenvolvimento do cidadão que integra a sociedade.

Anísio Teixeira (1963, p. 1) ressalta que a educação é como um tratamento:

Há o bom e há o ineficaz. E ninguém sabe mais disto do que os já educados. Só os ineducados concebem a educação ineficiente. A tragédia do país subdesenvolvido é que lhes falta a fiscalização dos já educados, tornando-se melancolicamente fácil fazer passar gato por lebre.

As cidades são automaticamente educativas (ou deseducativas, dependendo da lupa em que se vê). Porém, elas se tornam educadoras a partir do momento que se conscientizam de propostas, atitudes e espaços de convivência, ressignificando conceitos, valorizando os saberes existentes e oportunizando novos saberes, desenvolvendo habilidades e competências em prol da construção do conhecimento do seu povo.

Moll e Barbosa (2019) indicam que os desafios da educação são desafios de toda sociedade. No contexto da própria afirmação democrática e de nossa capacidade de viver juntos está o do aprendizado da diversidade e o do acolhimento de imigrantes e de todos os sujeitos que vivem e convivem nesta cidade, incluindo-se pessoas com quaisquer tipos de deficiência.

1 EDUCAÇÃO PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: CIDADES QUE EDUCAM

A escola é parte fundamental de uma cidade educadora, é o local onde as pessoas constroem seus conhecimentos, ampliam as visões de mundo e dialogam entre si. Porém, é necessário ressignificar a educação para além dos muros escolares, e esse passo é a

sociedade que deve garantir, investindo em construções participativas através do diálogo com seu povo.

Diante disso, em documento da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, organizado por Moll (2011, p. 11), frisa-se a importância de se ter consonância entre escola, professores e sociedade:

Quando os educadores assumem que a escola faz parte de uma cidade educadora, o ambiente social se transforma em um espaço de aprendizagem. Passam a ser espaços educativos não apenas museus, igrejas, monumentos e outros edifícios considerados importantes, mas também ganham a dimensão de espaços educadores as ruas e praças, as lojas, os estádios, as associações de moradores, os locais de culto religioso e aqueles onde as pessoas trabalham, produzem, criam, se transportam, se divertem, convivem, enfim. Ou seja: os limites da sala de aula podem se expandir e toda a cidade torna-se uma escola com riquíssimas oportunidades de ensinar e de transformar o que é significativo para os que ali vivem.

É de extrema relevância que a cidade educadora viabilize a formação do processo de educação para e a favor dos direitos humanos, visto que, a responsabilidade da educação não recai somente para as instituições de ensino, mas sim sobre a sociedade como um todo.

É trabalho da educação formar cidadãos, mas não só da educação professor/ aluno, mas todos os integrantes dessa *polis* devem contribuir de alguma forma, pois é direito fundamental a inclusão de todos à sociedade, que só se dá por meio da educação (SILVA; ARBEX; MOULIN, 2017, p. 6).

Deve-se ter diálogo entre a diversidade de culturas existentes numa cidade educadora. As culturas devem ser mostradas, vistas, acessíveis e interpretadas. A cultura expressa nos muros que geralmente são cinzas, sem vida, opacos, em que é preciso vislumbrar uma cidade educadora, dar cor, sentido, brilho ao que estava apenas esperando alguém olhar e idealizar algo que faça bem aos olhos, ao coração e ao compartilhamento de culturas.

Culturas demonstradas através da dança, arte, sinais. Uma cidade educadora é aquela que se torna a menina dos olhos de quem realmente se coloca no lugar do outro, alguém que sabe o seu local de fala e quer proporcionar momentos ricos de construção de conhecimento para todos. É ser acessível a tal ponto de ensinar as mãos a falar, a ter curiosidade em aprender uma língua nova, a língua de sinais, neste caso, para se transformar em um ser que educa e que respeita a diversidade, cultura e identidade do outro.

Por falar em diversidade, uma cidade educadora não deve ser apenas do branco, mas sim do negro, amarelo, ruivo, colorido. Colorir o que antes não tinha cor é aceitar a vida como ela é, é aceitar a todos e principalmente proporcionar empoderamento a grupos que são tão excluídos e ofendidos nesses tempos nebulosos que o país e várias cidades vivenciam. Empatia, palavra tão pequena, porém com um significado tão forte. Acreditamos que ser cidade educadora é ser uma cidade empática.

O poder dialético que tem uma cidade que pensa educação é visionário. Pensar nas demais pessoas e tornar o lugar comum de convivência um momento de recreação, lúdico e rico em aprendizagem dá sentido ao ser humano. É ter empatia, respeito e resiliência. Desejar que todos tenham acesso, seja ao “centro” das cidades, até as “periferias” e nesse vai e vem, as pessoas se encontram e trocam experiências de vida e dialogam entre seus pares e não pares, realmente tornando o homem humano.

Em complemento, Rios (2012, p. 107) indica o conceito de cidadania:

Como não estou me referindo a algo romântico ou abstrato, mas que se constrói no espaço da vida coletiva, na instância não apenas do privado, mas do público, é necessário trazer para o cenário da discussão que aqui se faz o conceito que se articula à ideia de felicidade e permite compreendê-la mais amplamente. É o conceito de cidadania.

Se faz fundamental, numa cidade educadora, ampliar espaços, tempos e oportunizar a todos (crianças, jovens, adultos) a riquíssima experiência de aprender algo novo todos os dias. “A Educação Integral pressupõe que a cidade, como um todo, é uma grande sala de aula” (MOLL, 2011, p. 10).

Face ao exposto, destacamos a importância de políticas pública de qualidade, de representantes/governantes que tenham ciência de que proporcionar momentos de cultura, lazer, esporte e cidadania, educam todas as pessoas e despertam nos mais jovens a consciência cidadã e educadora, tendo em sua própria rua, praça, parque, qualidade diante de uma Educação Integral.

Moll (2011, p. 11) sugere algumas ações que visam a cidade educadora e uma formação integral do sujeito pertencente ao espaço social:

A restrição à propaganda do álcool e dos cigarros é um exemplo de ação proativa dos cidadãos em defesa de seus semelhantes e das novas gerações. Outras ações cidadãs são o incentivo às ciclovias, ao consumo responsável, à coleta seletiva de lixo, ao trabalho voluntário, às formas dialógicas/restaurativas de resolução de conflitos, bem como a garantia de acessibilidade aos portadores de deficiências. Há também ações importantes junto aos meios de comunicação, como pressionar para que neles se vejam pessoas negras e pessoas que divergem do “padrão oficial de beleza”.

Em síntese, é possível transformar uma cidade que “deseduca” em uma cidade educadora, e para isso, não há uma receita pronta, mas há maneiras de chegar ou permear os caminhos da cidade educadora. Basta que os governantes realmente representem o povo, fomentando políticas de estado e não de governo, pensando no outro como um ser social e recheado de potencialidade e não apenas como um eleitor que a cada quatro anos precisa de um “tapinha nas costas” e “dialoga”, apresentando seu plano de gestão.

É preciso que haja um “contrato social” com a Educação Integral das cidades, que deve ter cor, cheiro, sabor, sinais, tecnologias, respeito, igualdade, equidade, solidariedade e principalmente empatia no educar as cidades e seu povo.

2 PERSPECTIVAS DE CIDADES EDUCADORAS PARA A COMUNIDADE SURDA: VALORIZAÇÃO DA CULTURA E IDENTIDADE

Idealizar uma cidade educadora que seja acessível às pessoas com surdez é um desafio que as gestões municipais necessitam colocar em prática. A comunidade surda carece de valorização e mais dialogicidade entre surdos e ouvintes, visto que a maioria das cidades são pensadas por ouvintes e para ouvintes.

O povo surdo por anos vem sofrendo exclusão e falta de acessibilidade, e toda essa história de sofrimento deve ser valorizada e reconhecida. Contudo, é essencial idealizar o futuro dos surdos em uma cidade educadora que conheça o percurso de lutas e conquistas de toda uma comunidade sinalizada. Partindo desse pressuposto, avista-se inúmeras possibilidades de recursos pessoais, profissionais e tecnológicos que proporcionem essa integração entre pessoas ouvintes e pessoas surdas.

A valorização da identidade e da cultura surda é o princípio norteador de uma cidade que pensa a Educação Integral para além dos muros da escola, e também aproveita o muro para demonstrar o respeito à língua dos surdos. A imagem a seguir mostra um muro pintado de branco, porém repleto de sentido e significado para a comunidade surda, nele está contido o alfabeto manual em Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Figura 1 – Muro pintado com o alfabeto manual de Libras



Fonte: Jornal de Beltrão (2019)⁹

Eis o começo da Educação Integral que deve ser ofertada pelas cidades educadoras. No local não há nada além de tinta, cores, sentido e significado. São lugares como este, em que as pessoas passam e visualizam as letras, que despertam a curiosidade, em um movimento de “imitação” com as mãos, a partir das imagens pintadas no muro. Os lugares, ruas, muros, prédios, praças, são permanentes, mas os sujeitos que passam por eles fazem desses espaços estáticos, tempo de conhecimento e aprendizagem, despertando o querer educar-se continuamente.

José Saramago, em seu texto, “Palavras para uma cidade”, ressalta que

o que sabemos dos lugares é coincidirmos com eles durante um certo tempo no espaço que eles são. O lugar estava ali, a pessoa apareceu, depois a pessoa partiu, o lugar continuou, o lugar tinha feito a pessoa, a pessoa havia transformado o lugar, o tempo vem sempre depois do tempo (SARAMAGO, 2018).

Nas escolas as sementinhas do amanhã são plantadas, regadas e cuidadas com muito zelo, carinho e atenção. Assim, é na escola que deve ser ensinada a Língua Brasileira de Sinais — sendo a segunda língua oficial brasileira, oficialmente reconhecida pela Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 —, para que fora da escola, as sementinhas cresçam entendendo e reconhecendo o valor que os sinais têm para aqueles que não ouvem.

As crianças saem da escola curiosas em aprender e ensinar a nova língua, e se encontrarem nos espaços públicos e de convivência de suas cidades referências sinalizadas ou grafias em Libras, estarão, certamente, diante de possibilidades acessíveis de conhecimento, dialogando com o outro, respeitando sua identidade, história e cultura.

⁹ JORNAL DE BELTRÃO. **Rotary desenvolve projeto muro da inclusão**. 2019. Disponível em: <https://www.jornalbeltrao.com.br/noticia/290620/rotary-desenvolve-projeto-muro-da-inclusao>. Acesso em: 29 jul. 2021.

Não é preciso ter um aluno com surdez para ensinar a língua de sinais às crianças ouvintes, pois os surdos participam de espaços de lazer, de cultura, vão ao supermercado, bancos, comércio no geral, e para isso, é preciso que se tenham relações dialógicas em Libras com esses sujeitos, que são tão pertencentes às cidades quanto os ouvintes.

Como salienta Bakhtin (2003), “o sujeito se define, assim, sempre por suas relações com outros sujeitos, a razão pela qual essa construção implica num processo plural, inesgotável, inconcluso e aberto”. Somente através da inclusão de pessoas surdas nas cidades educadoras que haverá PLURAL, onde acontecerá a troca de cultura e de saberes que tornam as pessoas seres tão perfeitos em sua plenitude.

Enfim, para sermos plurais em uma cidade educadora é preciso que haja a “transformação do mundo” e isso só acontecerá através da educação de todas as pessoas. Nas palavras de Freire (1987, p. 87), “educação não transforma o mundo”. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Desejamos que as pessoas que têm o poder de fazer acontecer uma cidade educadora sejam resilientes, dialógicas e muito mais acessíveis.

3 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA DIALOGICIDADE DAS CIDADES EDUCADORAS

A contemporaneidade tem muito a oferecer àqueles que realmente querem ser e fazer a diferença na vivência e convivência de muitas pessoas. As tecnologias digitais proporcionam aos indivíduos estarem conectados, mesmo estando em tempo e espaços geograficamente diferentes. Por meio da utilização de artefatos tecnológicos, advindos da cibercultura, é possível proporcionar aprendizagem informal nas diversas esferas sociais. Como salienta Lévy (1999, p. 21), “a emergência do ciberespaço acompanha, traduz e favorece uma evolução geral da civilização”.

Em um contexto de sociedade tecnológica, que os meios digitais avançam com agilidade e abrangência da população em geral, é perspicaz o seu uso na difusão das experiências surdas, sua cultura e sua língua em um *click*. O compartilhamento de dados e informações com possibilidades interativas de maneira imediata possibilita visibilidade da pessoa com surdez e sua forma de comunicação.

Sobre isso, Corrêa e Cruz (2019, p. 1), na apresentação do livro intitulado “Língua de Sinais e Tecnologias Digitais”, destacam que:

Entender que, em essência, o uso das tecnologias digitais é cultural implica reconhecê-las como fator que desencadeia novos comportamentos em relação à Libras e aos seus usuários. Ao mesmo tempo em que contribui para facilitar a

comunicação entre seus indivíduos, altera também as formas como as pessoas se relacionam, criando assim, novas condutas de sociabilidade.

Na perspectiva de aprender muito do mundo e da palavra também no contexto das cidades, é preciso letrar as pessoas, e para isso, a vasta gama de possibilidades proporcionadas pelas tecnologias oportuniza numerosas formas de letrar, diversas maneiras de ver um mesmo “objeto de pesquisa”.

Os multiletramentos disponíveis nos artefatos tecnológicos dão sentido ao aprender a aprender de quem vive em comunidade. Sendo esta, uma maneira atual de pensar e construir uma cidade que frisa a educação como um todo, a partir da Educação Integral dos sujeitos. Assim, como escreve Kleiman (2014, p. 81), trata-se de “múltiplas práticas de letramento intersemióticas contemporâneas”.

Pensar uma cidade educadora através do poder transformador da tecnologia é dar visibilidade ao novo, reconhecendo a cultura atual impregnada de sentidos a todas as pessoas, visto que, atualmente a grande maioria das pessoas possuem acesso a alguma ferramenta tecnológica. Tendo como base de produção social do conhecimento, as TDICs proporcionam um diálogo entre as várias facetas das línguas orais e de sinais, entre pessoas físicas e virtuais, entre crianças e adultos, oportunizando momentos de dialogicidade/comunicação nas diversas esferas das sociedades contemporâneas, em que “a comunicação e a informação se servem de diferentes e sofisticadas linguagens” (FREIRE, 2015, p. 90).

À medida em que as cidades se apropriem das diversas possibilidades de multiletramentos presentes nas ferramentas e tecnologias digitais, oportunizam as pessoas um letrar-se do mundo virtual e real, experienciando novas maneiras de construção de conhecimento em espaços informais de ensino. Tomando como base a comunidade surda, as tecnologias digitais proporcionam acessibilidade em sua língua materna, bem como as multimodalidades de linguagens que irão expressar/representar a sua língua e cultura, em tempos e espaços distintos.

Mais ainda, se servem de instrumentos tecnológicos que “encurtam” o espaço e, necessariamente, “diminuem” o tempo. A produção social da linguagem, que se junta à invenção de instrumentos com que os seres humanos melhor interferem no mundo, que deixou por isso mesmo de ser suporte, anunciaria o que viria a ser a tecnologia (FREIRE, 2015, p. 90).

Diante do contexto apresentado, é apropriado que uma cidade, para ser educadora, acompanhe o processo de evolução tecnológica, fomentando o uso coletivo e consciente

desta gama de possibilidades, permitindo uma melhor qualidade de vida ao coletivo, com uma Educação Integral e presente em todos os espaços de convivência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tessitura deste ensaio, observamos os desafios de ser (ou se tornar) uma cidade educadora. O caminho é longo, mas no final quem ganha são todos aqueles sujeitos que vivem freneticamente nessas cidades. Podemos aprender muito do mundo, da palavra, de culturas e identidades em espaços informais de ensino e é preciso ter coragem e empatia para fazer a diferença na vida de cada cidadão pertencente a esses lugares.

O esperar de uma cidade que vive educação em todas as esferas, é o papel da escola, mas a sociedade deve ser a extensão da escola. Então, se faz necessário fomentar a educação em tempos e espaços geograficamente distintos, e para isso, as tecnologias digitais da informação e comunicação são o passaporte para a contemporaneidade civilizada. Deve ser feito o bom uso desses recursos em prol do desenvolvimento urbano, social, político e psicolinguístico de todos e de cada um.

Destacamos também a dialogicidade presente em cada ser humano, que se dá por meio de variadas línguas e linguagens. Seja através da arte, cultura, dança, representações em muros, paredes, calçadas, o importante é que haja diálogo, construção e ressignificação do conhecimento.

Em suma, é preciso ver as cidades como lugar de educação. Cidades boas para todos os seus munícipes, desde o mais novinho ao mais experiente. Do mesmo modo, a valorização de todos os saberes, culturas e identidades. A construção de novos sentidos e significados aos espaços que são socializados por diversas pessoas ao mesmo tempo. Enfim, educação deve estar no centro de tudo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial da União, 2002.

CORRÊA, Ygor; CRUZ, Carina Rebello. **Língua Brasileira de Sinais e Tecnologias Digitais**. Porto Alegre: Penso, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- KLEIMAN, Angela B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, ago./dez. 2014.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MOLL, Jaqueline; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Diversidade, migrações e inclusão: desafios à gestão e à democracia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 729-742, set./dez. 2019.
- MOLL, Jaqueline. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em jornada ampliada**. Brasília: SEB/MEC, 2011. (Série Mais Educação)
- PAETZOLD, Ophélia S. Buzatto. Educação e cidadania na perspectiva da cidade educadora: um estudo a partir de Frederico Westphalen. **UNirevista**, v. 1, n. 2, abr. 2006.
- RIOS, Guillermo. As cidades como cenários de uma aprendizagem integradora. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 163-174, jul./dez. 2012.
- SARAMAGO, José. **Palavras para uma cidade**. 2018. Disponível em: <https://palavrasparaumacidade.wordpress.com/>. Acesso em: 29 jul. 2021.
- SILVA, Deisi Rafaela da; ARBEX, Yasmin Juventino Alves; MOULIN, Darlan Alves. Cidade Educadora: o papel da sociedade civil no processo de formação para a educação em direitos humanos. In: **III Congresso Internacional Salesiano de Educação, Direitos Humanos e Formação de Professores: tensões, desafios e propostas**. Lorena: CONISE, 2017.
- TEIXEIRA, Anísio. 1963: ano da educação. **Boletim Informativo CAPES**. Rio de Janeiro, n. 122, jan. 1963. p. 1-2.

Capítulo 05

A PRESIDENTE, A MANDIOCA E AS CIDADES EDUCADORAS

EDUARDO DA SILVA ZACHIA ALAN¹⁰

RESUMO: Este capítulo aborda a situação das cidades educadoras e sua relação com o panorama cultural brasileiro na atualidade. Além disso, o texto trata das mudanças sociais, culturais e políticas experimentadas no Brasil nos últimos anos, através da comparação do tratamento antes dispensado à cultura originária com a falta de deferência que tem hoje, evidenciando como na circunstância presente a própria sociedade e os poderes constituídos têm desprezado elementos genuínos da nossa história e cultura para valorizar ideias estrangeiras, o que impediria a existência de verdadeiras cidades educadoras. A finalidade primordial do texto seria demonstrar que para a existência de verdadeiras cidades educadoras, com todos os seus elementos constitutivos e característicos, é necessário que a sociedade aceite, incorpore e celebre sua cultura local, integrando-a à cultura mundial. Utilizamos como caso guia, o discurso proferido pela então Presidente da República, Dilma Vana Rousseff, na abertura dos Jogos Indígenas, em 2015, no qual saudou a mandioca como alimento de base da cultura autóctone brasileira, sofrendo forte reação na internet, tendo sido criticada, ironizada e até mesmo ridicularizada por sua fala em celebração a um alimento tipicamente brasileiro. Comparamos o discurso mencionado com a prática cultural de outros países que têm apreço por alimentos culturais importantes, destacando neste comparativo, o Brasil e a mandioca e a Irlanda e a batata.

PALAVRAS-CHAVES: Cidades Educadoras. Mandioca. Dilma.

INTRODUÇÃO

O presente texto busca discutir sobre a possibilidade de surgirem cidades educadoras no contexto cultural brasileiro da atualidade. Para tanto, o este ensaio traça um paralelo entre o discurso proferido pela então Presidente da República, Dilma Vana Rousseff, na abertura dos Jogos Indígenas, no ano de 2015, sobre a saudação à mandioca, e o tratamento dado à cultura brasileira por parte dominante da sociedade¹¹.

O discurso em comento foi amplamente criticado, tendo sido considerado incoerente. Aquela fala proferida serve como ponto inicial para demonstrar que parte da sociedade brasileira não aceita a cultura nacional. Para provar o argumento, comparamos a situação brasileira com o tratamento dado pela Irlanda à batata, especialmente em razão da grande

¹⁰ Tabela de notas em Redentora/RS. Mestrando em Educação (URI). E-mail: ezalan43@gmail.com.

¹¹ Dominante aqui não no sentido numérico da população, mas em relação ao discurso predominante vindo da mentalidade governante do país, que propaga a não aceitação da cultura originária brasileira.

fome vivenciada pelo país, justamente em razão da escassez do alimento base de sua alimentação.

Para reforçar tal paralelo, também apontamos como outros países, além da Irlanda, também celebram e respeitam seus alimentos de base, seja em razão de fazerem parte da base alimentar ou mesmo pelo cunho cultural. Tentaremos demonstrar que no Brasil, porém, ao contrário desses países, tenta-se desmerecer elementos originários em favor de outros trazidos por seus colonizadores e como essa forma de agir impacta na possibilidade de existência das verdadeiras cidades educadoras.

Procuraremos demonstrar que as cidades educadoras, para alcançarem suas finalidades, precisam, antes de tudo, abraçar a própria herança histórica e sua ancestralidade. Para aceitar nossa ancestralidade, precisamos honrar a cultura tradicional preexistente à cultura e aos hábitos coloniais trazidos de nossos primeiros colonizadores e os agora vigentes, diariamente importados dos atuais colonizadores culturais.

O questionamento a que se propõe o texto é: que papel as cidades educadoras precisam ter no Brasil? Ainda, este primeiro questionamento termina por gerar outro: qual o papel que as cidades educadoras podem ter no Brasil atual? Para trabalhar essas questões, o texto se desenvolve na forma de ensaio, com a exposição dos pontos de vista autoral sobre a temática analisada.

O ensaio tem por objetivo, portanto, levantar a questão do tratamento que deve ser dado pela sociedade brasileira e pelas cidades educadoras à cultura ancestral do Brasil, problematizando, assim, a questão da impossibilidade de existirem cidades educadoras no Brasil enquanto não abraçarmos nossa própria história, especialmente a dos povos originários. Será usada como metodologia a discussão bibliográfica e qualitativa.

O desenvolvimento do trabalho está organizado em dois momentos. No primeiro, apresentaremos o discurso base para o capítulo, sua contextualização e dados referentes ao tema, com o caso da Presidente Dilma e a saudação à mandioca. No segundo, traremos o caso comparativo da Irlanda, utilizando o mesmo método de contextualização e apresentação de dados.

1 A MANDIOCA E O BRASIL

Dilma Rousseff, em que pese ter sido eleita por duas vezes Presidente do Brasil, nunca foi uma oradora das mais potentes. Seus discursos de improviso, em diversas ocasiões, a levaram a falas muitas vezes incompreendidas, especialmente quando recortadas de contexto e reapresentadas em formas de diversos “memes”, repetidos à

exaustão na rede mundial de computadores, além de chacotas de toda sorte. Certamente, tais episódios foram criados para fins políticos muito além de críticas ao discurso. Uma das falas preferidas dos detratores da então Presidente foi o discurso que ficou conhecido como “a saudação à mandioca”.

Figura 1 – Abertura dos Jogos Indígenas de 2015



Fonte: Jornal O Tempo (2015)

Em junho de 2015, o Brasil sediou os Jogos Mundiais dos Povos Indígenas, recebendo membros de povos autóctones de 23 países. Dilma Rousseff, na qualidade de Presidente do Brasil, discursou na abertura do evento, usando a famosa (ou infame) expressão, dizendo:

Nenhuma civilização nasceu sem ter acesso a uma forma básica de alimentação e aqui nós temos uma, como também os índios e os indígenas americanos têm a deles. Temos a mandioca. [...] Hoje, eu ‘tô’ saudando a mandioca, uma das maiores conquistas do Brasil¹² (ROUSSEFF, 2015, p. 1).

A lembrança do episódio nos traz diversas perplexidades que poderiam e deveriam ser objeto de reflexão, dentre elas, como, em meros seis anos, passamos de um Estado anfitrião de povos indígenas do mundo todo para um Estado algoz da cultura e modo de vida de nossos próprios povos originários.

Notamos que é clara a tentativa de monetizar as terras ocupadas por povos indígenas, bem como de instrumentalizar tanto o povo quanto a cultura para enriquecimento privado, tudo sob o pretexto da geração de emprego e renda.

Quanto de machismo há nas piadas dirigidas à então Presidente? O discurso teria chamado a mesma atenção se não fosse proferido pela primeira mulher Presidente, ou,

¹² Extraído de notícia veiculada no **Jornal O Tempo**, em 24 de junho de 2015. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/politica/dilma-sauda-a-mandioca-e-fala-de-mulheres-sapiens-1.1059283>. Acesso em: 27 abr. 2022.

como prefere chamar o governador gaúcho, primeira presidente mulher¹³? Quanto serviram e servem as chacotas feitas para reforçar e ecoar o mito de que as mulheres são intelectualmente inferiores aos homens, discurso esse que deslegitima decisões femininas em todas as esferas, especialmente nas de poder? Todas estas e muitas outras são questões válidas, porém, por hoje, vamos nos ater à mandioca.

A mandioca é um tubérculo presente em grande parte do mundo, especialmente nas Américas e, por ser rico em carboidratos, é uma das mais, se não a mais, importante fonte de calorias para os povos nativos do Brasil.

A importância alimentar da mandioca na dieta do povo brasileiro é inegável, sendo inclusive seu consumo incentivado, tanto por suas qualidades nutricionais, quanto por promover a agricultura familiar. Por estes e outros motivos, a raiz em comento tem lugar de destaque no Guia Alimentar à População Brasileira (2014, p. 72), documento emitido pelo Ministério da Saúde brasileiro:

Este grupo inclui a mandioca, também conhecida como macaxeira ou aipim, batata ou batata-inglesa, batata-doce, batata-baroa ou mandioquinha, cará e inhame. Raízes e tubérculos são alimentos muito versáteis, podendo ser feitos cozidos, assados, ensopados ou na forma de purês. São frequentemente consumidos pelos brasileiros no almoço e no jantar, junto com feijão e arroz, legumes e carnes. Em algumas regiões do Brasil, a mandioca e a batata-doce são consumidas no café da manhã como substitutos do pão. A mandioca, em particular, também é usada no preparo de doces caseiros como pudins e bolos. A mandioca consumida na forma de farinha é acompanhamento frequente de peixes, legumes, açaí e vários outros alimentos. A farinha de mandioca também é usada como ingrediente de receitas de pirão, cuscuz, tutu, feijão-tropeiro e farofas. Nas regiões Norte e Nordeste, substitui com frequência o arroz na mistura com o feijão. A fécula extraída da mandioca, também conhecida como polvilho ou goma, é usada para o preparo de tapioca e em receitas de pão de queijo. Em algumas regiões do Brasil, a tapioca substitui o pão no café da manhã. Na preparação de raízes e tubérculos, como na preparação de todos os alimentos, vale a mesma recomendação quanto ao uso moderado de óleo e de sal e o amplo uso de temperos naturais, incluindo alho, cebola, pimenta, salsa, salsinha e cebolinha. Raízes e tubérculos devem ser preferentemente cozidos ou assados, pois, quando fritos, absorvem grande quantidade de óleo ou gordura. Raízes e tubérculos são fontes de carboidratos e fibras e, no caso de algumas variedades, também de minerais e vitaminas, como o potássio e as vitaminas A e C.

Introduzida em nossa sociedade pelos povos originários, a mandioca encontra-se presente em pratos típicos do norte ao sul do Brasil, sendo chamada por diversos nomes e consumida de todas as maneiras imagináveis. Além disso, é utilizada por outros vários

¹³ Em entrevista à programa de televisão, o governador do Rio Grande do Sul, Eduardo Leite, assumiu publicamente sua homossexualidade e explicou-se dizendo que não era um governador homossexual e sim um homossexual governador. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/07/sou-um-governador-gay-e-nao-um-gay-governador-afirma-eduardo-leite.shtml>. Acesso em: 27 abr. 2022.

povos pelo mundo todo, compondo a base alimentar de meio bilhão de pessoas, especialmente no chamado mundo em desenvolvimento.

A essa altura, já se pode estar a questionar o que isso tudo tem a ver com as cidades educadoras, ao que se explicará adiante.

Em nossos primeiros encontros, a professora da disciplina — a qual foi a base para a organização dos escritos que compõem este livro — fez-nos um questionamento inquietante: as nossas cidades natais, ou cidades de origem, aquelas nas quais fomos criados e nos criamos, descobrindo-nos como pessoa, poderiam ser consideradas cidades educadoras? O questionamento instiga justamente porque se faz necessário entender o que são as cidades educadoras, um conceito nem sempre simples.

Depois de assistir a todas as aulas, resta a convicção de que a cidade, para ser educadora, deve primeiro olhar para si mesma e saber o que tem a mostrar: não se educa o que não se aprendeu.

Ainda no primeiro encontro, a professora afirmou que o Brasil sofre de uma indecisão congênita. Que não decide qual caminho quer tomar na educação, mudando-a ao sabor das ideologias e dos governos. Usou a afirmativa para ilustrar quão necessária é a pedagogia de Freinet, com suas aulas-passeio e sua escola permanente, viva, orgânica, integrada à cidade e a sociedade, ou seja, continuada.

Portanto, a cidade educadora tem de estar intimamente ligada à própria cultura, geografia e história, especialmente à história de seu próprio povo, com suas vivências, dores e saberes.

Cidade educadora, portanto, não pode ser aquela que apaga a cultura de seus cidadãos, suas histórias, hábitos e costumes, em busca de um falso ideal cosmopolita, de uma cultura universal sem cara, sem identidade e lamentavelmente sem coração.

A cidade educadora não é aquela que esconde suas características mais essenciais, mas a que as celebra, integrando-se culturalmente em um ambiente de aprendizado constante, tanto de quem lá vive quanto de quem a usufrui, levando um tanto da cidade e deixando um pouco de si.

As cidades como as conhecemos, se originam nas antigas urbes romanas, lugar onde as *civitas* se reuniam para tomar as decisões mais importantes. As *civitas*, por sua vez, eram grupos menores, unidos pelos mesmos “deuses familiares”, compostos pelos ancestrais já falecidos do grupo. Ou seja, a urbe era o local onde os deuses de todos se encontravam¹⁴.

¹⁴ Em termos gerais, a *urbe* indicava uma zona de habitação, enquanto que a *civitas* era constituída por um conjunto de cidadãos pertencentes a diversos estratos da sociedade. Derivava de um conjunto de núcleos mais pequenos,

Hoje não é mais assim. A cidade moderna, especialmente as megalópoles tão festejadas por trazer o mundo para dentro de si, tornaram-se monumentos à frugalidade, com amostras caricatas e vazias de culturas, com vistas a atender meros interesses financeiros, desligados de seus centros.

Um exemplo desse fenômeno é a cidade de Dubai, nos Emirados Árabes. Enquanto a cidade de aço e vidro aponta para o céu, encantando turistas do mundo inteiro, assomam-se denúncias de trabalho escravo, alijamento dos trabalhadores que vivem em cortiços e em péssimas condições de vida¹⁵. As culturas e vivências dos trabalhadores são, de pronto, descartadas para a criação de um instrumento de atração de turistas pagantes, sem uma raiz cultural verdadeira.

Figura 2 – Dubai



Fonte: Dronestagram (2017)¹⁶

A cidade parece ter se tornado a meca do consumo e do interesse meramente superficial, talvez por isso tenha dito Lefebvre (2011, p. 106), que

como as estruturas familiares, as *fratrias* e as *tribos*, constituídas por pessoas com idêntico culto aos antepassados e ao lar. Neste contexto, a *urbe* era o local onde estava o fogo sagrado das *civitas*, o mais importante e onde se realizavam os conciliábulos e tomavam as mais relevantes decisões. Considerando o termo “urbe” na sua generalidade, vemos que a cidade tentava na sua estrutura imitar a ordem cósmica, de tal modo que a inovação romana foi a preocupação com a simetria.

¹⁵ A receita do emirado é proveniente do turismo, comércio, setor imobiliário e serviços financeiros. As receitas de petróleo e gás natural contribuíram com menos de 6% do PIB de 37 bilhões de dólares em 2005. O setor imobiliário e da construção civil, por outro lado, contribuiu com 22,6% da economia neste mesmo ano, antes do atual “boom” da construção em larga escala. Dubai tem atraído a atenção mundial por seus projetos imobiliários e acontecimentos esportivos, e o destaque de ser um centro mundial de negócios, contrasta com a situação de miséria e de violação de direitos humanos dos trabalhadores na construção civil — grande parte são migrantes provenientes da Índia, Bangladesh, Paquistão, Afeganistão, Yemen, Sri Lanka, Etiópia, Filipinas, China e Síria. Mal pagos e mal alojados, têm sido submetidos a formas de exploração comparáveis às vigentes durante a Revolução Industrial, sendo muitas vezes obrigados a trabalhar sob temperaturas que podem superar 50°C. São frequentes os casos de suicídio entre os operários. Segundo Sharla Musabih, diretora do abrigo “Casa da Esperança”, destinado a mulheres vítimas de violência, Dubai progrediu muito economicamente nos últimos 10 anos, mas as condições dos trabalhadores são semelhantes às do século XIX.

¹⁶ Dronestagram. **Dubai**. 2017. Disponível em: <https://www.dronestagr.am>. Acesso em: 27 abr. 2022.

a cidade historicamente formada não vive mais, não é mais apreendida praticamente. Não é mais que um objeto de consumo cultural para os turistas e para o estetismo, ávidos de espetáculos e do pitoresco. Mesmo para aqueles que procuram compreendê-la calorosamente, a cidade está morta. No entanto, “o urbano” persiste, no estado de atualidade dispersa e alienada, de embrião, de virtualidade.

Para se tornar educadora, a cidade deve abandonar a superficialidade e adotar a ancestralidade, abraçando as diferenças, sem absorver um modelo único, promovendo um encontro entre viveres, passado, presente e futuro, ocasionando uma educação continuada por toda a vida.

Nesse sentido, aponta Rios (2012):

A cidade funciona como uma espécie de prisma que permite “enfocar” uma multiplicidade de temáticas que não são totalmente ligadas ao urbanismo ou à arquitetura, mas também às experiências culturais e construções simbólicas que articulam o fato concreto de se viver na cidade.

Tal necessidade já está exposta desde o preâmbulo da Carta das Cidades Educadoras¹⁷, até seus princípios¹⁸, que exigem a persecução dos interesses individuais, do respeito às diversidades e interesses comuns entre diferentes gerações.

Talvez ainda não transpareça a relação das cidades educadoras com a mandioca, mas isso se dá justamente porque essa ligação foi intencionalmente apagada por um Brasil que, intencionalmente, não enxerga a si próprio com a intenção de abraçar uma identidade que não é a sua.

Para evidenciar esse argumento, é preciso analisar a relação de um outro país com uma raiz, porém, uma raiz no sentido bem mais literal da palavra: vejamos a relação entre a batata e a Irlanda.

2 A BATATA E A IRLANDA

Entre meados do século XIX e o fim do século XX, a população da Irlanda caiu de mais de seis milhões de pessoas para menos de três milhões de almas, em razão da maciça emigração de pessoas que fugiram da chamada “fome das batatas”.

¹⁷ A diversidade é inerente às cidades atuais e se prevê que aumentará ainda mais no futuro. Por esta razão, um dos desafios da cidade educadora é o de promover o equilíbrio e a harmonia entre identidade e diversidade, salvaguardando os contributos das comunidades que a integram e o direito de todos aqueles que a habitam, sentindo-se reconhecidos a partir da sua identidade cultural.

¹⁸ A cidade deve saber encontrar, preservar e apresentar sua identidade pessoal e complexa. Esta se tornará única e será a base de um diálogo fecundo com ela mesma e com outras cidades. A valorização dos seus costumes e suas origens deve ser compatível com os modos de vida internacionais. Poderá, assim, oferecer uma imagem atraente sem desvirtuar o seu enquadramento natural e social.

A Fome das Batatas ou Grande Fome, vitimou mais de um milhão de pessoas entre 1845 e 1846, quando uma praga matou toda a produção do tubérculo na época. Naquele tempo, a batata era o único alimento da população e dos animais durante o inverno, e mesmo não sendo originária daquele lugar, a cultura da batata se adaptou às condições climáticas ali existentes.

Esse evento trágico marcou para sempre a história da Irlanda, sendo que hoje há em Dublin, capital do país, um monumento à Grande Fome, que é composto por diversas estátuas de pessoas famélicas, o que certamente não agrega beleza à paisagem, porém é necessário para honrar os que faleceram ou abandonaram suas raízes em razão de tal tragédia, servindo não só para lembrar, mas também para educar as gerações futuras sobre a hecatombe causada pela falta de batatas.

A cidade é um organismo em eterna transição, seja pelo crescimento de seus residentes, definitivos ou temporários, seja pelos movimentos migratórios existentes. Eventos traumáticos, como a Fome das Batatas, geram massivas movimentações de pessoas, tendo ocorrido emigração maciça da Irlanda¹⁹.

A cidade educadora, prevendo esses movimentos deve preservar a memória das gerações anteriores como única maneira de manter a cultura que animava aquele lugar.

Figura 3 – Monumento à Grande Fome em Dublin, Irlanda



Fonte: Nigel Jarvis (2012)²⁰

A praga foi extremamente devastadora, justamente por ser a batata uma cultura estrangeira na Irlanda. Em razão disso, não havia diversidade genética entre os exemplares lá existentes, então a doença dizimou praticamente todos os exemplares existentes. Explica Pissurno (2021, p. 1):

¹⁹ O termo Grande Fome, quando relacionado ao acontecido na Irlanda, refere-se ao período de penúria nos anos finais da década de 1840, que matou cerca de um milhão de pessoas no país e forçou à emigração outro milhão. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/grande-fome-da-irlanda/>.

²⁰ Shutterstock. Nigel Jarvis. 2012. Disponível em: [shutterstock.com](https://www.shutterstock.com). Acesso em: 27 abr. 2022.

Em 1845, uma praga biológica — recentemente descoberta ter sido uma estirpe específica do fungo *Phytophthora infestans*, também conhecido como míldio de batata — se alastrou pelas plantações de batata da Irlanda, causando o apodrecimento precoce da parte da safra afetada. Como as batatas irlandesas sofriam com falta crônica de variedade genética, sendo na verdade idênticas entre si, rapidamente a praga espalhou-se por todo o país, afetando as colheitas de 1845 e 1846.

Portanto, mesmo aí a diversidade genética é uma vantagem evolutiva importante. A mandioca, natural do Brasil, apresenta diversidade e quantidade, tornando-se comum e provavelmente por isso, nunca nos faltou. Aliás, por nunca ter nos faltado, talvez seja realmente necessário saudar a mandioca.

Louro *et al.* (2019, p. 9), respondendo à pergunta sobre o que é uma cidade educadora, ensina:

É aquele território que aposta na educação como ferramenta de transformação social, mobilizando e articulando o maior número possível de agentes educativos existentes no território. Falamos de uma educação ao longo de toda a vida que atravessa as diferentes esferas da sociedade.

Ou seja, entende que a cidade educadora tem como compromisso não deixar ninguém para trás, através de educação informal e continuada, usando a educação como instrumento de transformação social. Assim sendo, se não celebrarmos nossa cultura, que tipo de transformação social estaremos promovendo?

Não deveríamos nos horrorizar com a homenagem a um alimento que garantiu a diversidade e vida de tantos povos em nosso território. Alimento que traduz nossa identidade, como o faz o pão para os romanos, o vinho para os franceses e o bacalhau para os portugueses.

O que deveria nos horrorizar é a constante tentativa de arrancar a porção não-branca de nossa história, por uma parcela da sociedade que, numa espécie de narcisismo às avessas, acha feio tudo que é genuinamente nosso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação e a manutenção das cidades educadoras transcendem os limites físicos da cidade. O próprio conceito do termo traz em si a necessidade de conexão entre as cidades, tanto no aspecto cultural e além do caráter espacial, estas apresentam dois papéis fundamentais: o primeiro, de integração entre culturas mundiais e geracionais promovendo permanente educação e transformação social. Tão importante quanto o primeiro, temos

também as cidades educadoras, com a função de resgatar nossa história de forma que exponha a diversidade, sem nos marginalizar ou tornar periférico o que não interessa a quem comanda.

Para finalizar, deixamos aqui nossa saudação à mandioca, macaxeira, aipim e a tudo que é essencialmente brasileiro, mas principalmente, queremos saudar às nossas seringueiras que com seu sangue produzem a borracha, matéria prima dos pneus que ainda não de fazer arder em fogo todas as homenagens rendidas aos Borba Gatos²¹ de nossa história.

Nada disso será possível enquanto o Brasil não valorizar a cultura nacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia alimentar para a população brasileira**. 2. ed. 1. reimpr. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed.pdf. Acesso em: 27 abr. 2022.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2011.

LOURO, Paulo *et al.* **Da leitura da carta à consolidação de uma cidade educadora**. Barcelona: Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), 2019.

RIOS, Guillermo A. As cidades como cenários de uma aprendizagem integradora. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, 2012.

PISSURNO, Fernanda Paixão. A grande fome da Irlanda. 2021. **Infoescola**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/grande-fome-da-irlanda/>. Acesso em: 7 set. 2021.

²¹ Manuel de Borba Gato foi um dos bandeirantes do estado de São Paulo, que em busca de ouro entrou pelas matas do estado e em conflito direto com os povos originários do Brasil, inclusive escravizando-os. Em razão de tais atitudes recebeu diversas homenagens, dentre elas uma estátua na cidade de São Paulo. Em descontentamento com a homenagem histórica, o grupo Revolução Periférica ateou fogo à estátua do Bandeirante. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-07-24/estatua-do-borba-gato-simbolo-da-escravidao-em-sao-paulo-e-incendiada-por-ativistas.html>. Acesso em: 27 abr. 2022.

Sobre o tema já havia discorrido o poeta Paulista Pedro Paulo Soares Pereira, dizendo que “na linha pontilhada vou indo, indo, indo, na terra cujo herói matou um milhão de índios” (2011).

SEÇÃO 2

CIDADES QUE TECEM CAMINHOS E POSSIBILIDADES

Capítulo 06

UMA PEDAGOGIA EM ARTICULAÇÃO OU RUPTURA COM A CIDADE? ESTRANHAMENTO DIALÓGICOS NO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ/SC

ELISABETE DAL PIVA²²

RESUMO: As políticas públicas, formuladas para uma cidade ou, de forma mais abrangente, para um estado ou país, fazem parte de um espectro social, de comportamentos ou possibilidades, nas interações entre os mais variados indivíduos. Neste contexto, as cidades desempenham função primordial como entidades e organismos vivos e, dentro delas, a educação, vinculada a cidadania, que lhe são essenciais. Este capítulo expõe a historicidade e os princípios básicos das Cidades Educadoras, além do estudo sobre uma escola, de um bairro no município de Chapecó/SC, que busca uma educação para além de suas paredes. Questionamos, como problemática, se o ensino de uma escola pode ser considerado como um espaço de transformação da cidade. Buscamos, então, a possibilidade de reconhecer que a escola, localizada em um bairro periférico, pode/deve garantir uma educação que ultrapasse seus muros e alcance outros espaços, vinculado ao conceito de uma cidade educadora. Objetivamos, ainda, propor o entendimento de que uma cidade educadora projeta uma Educação Integral. Para essa análise, utilizamos a metodologia de revisão bibliográfica e análise de documentos nacionais e internacionais, a fim de entender o papel da cidade no processo de formação para a Educação Integral. São utilizados referenciais bibliográficos e fontes documentais, como a Carta das Cidades Educadoras, dialogando com autores como Teixeira, Machado, Dewey, Villar e Gadotti. Como resultado da pesquisa, apreendemos que a escola estudada preenche vários dos requisitos necessários para se constituir como parte de uma Cidade Educadora, tendo em vista o modelo de ensino-aprendizagem que permeia seu currículo.

Palavras-chave: Cidade educadora. Escola. Educação Integral.

INTRODUÇÃO

*Quando eu for, um dia desses,
Poeira ou folha levada
No vento da madrugada,
Serei um pouco do nada
Invisível, delicioso
Cidade de meu andar
(Deste já tão longo andar!)
E talvez de meu repouso...
(Mario Quintana)*

Não é um estranhamento considerar que uma sociedade possui uma complexidade que vai se ampliando, quanto mais tecnológica ela seja. E as cidades, dentro das

²² Professora ACT da EBM José de Anchieta de Chapecó/SC. Mestra em Educação (UFFS). Doutoranda em Educação (URI). E-mail: eliza.dph@gmail.com.

recorrentes mudanças, exigem compromisso, responsabilidade e sinceridade pública de seus líderes. Conjuntamente, está a associação do cidadão, que pode e deve se redescobrir nos seus lugares de ação e de novas formas de intervenção social, educacional, cultural e urbana. É com essa intencionalidade que são esboçadas as várias alternativas para a resignificação das cidades, como espaços de proximidade (VILLAR, 2001).

A Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) é uma organização cujos membros são cidades engajadas em projetos para melhoria de vida de seus cidadãos. Refletir se o trabalho educativo da Escola de Educação Básica Tancredo de Almeida Neves, localizada em um bairro periférico e embasado por um conceito de Educação Integral, pode ser considerado como um espaço de transformação de uma cidade, é o mote para a problemática que se quer responder.

Para tanto, o objetivo central deste capítulo é refletir sobre os conceitos de Educação Integral e Cidades Educadoras, para reconhecer se estes princípios estão sendo implementados na escola. Conhecer a historicidade da formação das cidades educadoras e entender que uma Educação Integral precisa fazer parte do contexto de uma cidade educadora são os objetivos específicos.

Este estudo expõe a historicidade e os princípios básicos constituídos nacional e internacionalmente sobre as Cidades Educadoras, além da análise sobre uma unidade escolar que entende a educação para além de suas paredes. Questionamos, como problemática, se este ensino pode ser considerado como um espaço de transformação da cidade. Buscamos, então, a possibilidade de reconhecer que a escola, localizada em um bairro periférico, pode/deve garantir uma educação que ultrapasse a sala de aula e alcance outros espaços, vinculado ao conceito de uma cidade educadora. Objetivamos, ainda, propor o entendimento de que uma cidade educadora projeta uma Educação Integral.

Para tanto, o texto se estrutura em dois momentos: Cidades Educadoras: educação para além dos muros da escola, tendo com os subitens: Historicidade do Movimento e Pensando a educação nas cidades que se autodenominam educadoras; e no segundo momento, EEB Tancredo Neves: uma cidade dentro de uma escola. Utilizamos a metodologia de revisão bibliográfica e análise de documentos, a fim de entender o papel da cidade no processo de formação para uma Educação Integral.

E, com isso, aprendemos que a escola em questão preenche muitos dos requisitos necessários para ser considerada como partícipe de um projeto de Cidade Educadora, considerando seu modelo de ensino-aprendizagem, suas atividades para além da sala de aula, a atuação efetiva de seu entorno e seus projetos de abrangência comunitária e local, com um olhar amoroso, já manifesto por Fernando Pessoa.

1 CIDADES EDUCADORAS: EDUCAÇÃO PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

A expressão Cidade Educadora, segundo Machado (2003, p. 1) é:

Perspectivada do lado da ação interventora na cidade, a ideia de cidade educadora comporta um conceito de cidade que dá unidade ao sistema humano, social, cultural em que os homens vivem e interagem e que serve de paradigma para ajuizar a capacidade ou potência educativa da cidade, através da educação formal, da educação informal e da educação não formal.

É função social da escola formar cidadãos, não só na educação escolar, na relação professor/aluno, mas sim, envolvendo todos os integrantes da comunidade. “É preciso uma aldeia para se educar uma criança”, norteia o provérbio africano, justificando que nenhuma criança aprende e se desenvolve somente a partir de sua família ou de sua escola, mas com toda a comunidade em que vive e se relaciona, a partir da vida e para a vida. Educar implica instrumentar as crianças e adolescentes na sua totalidade.

1.1 Historicidade do movimento

As Cidades Educadoras tiveram início, como movimento, em 1990, com o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Barcelona, onde um grupo de cidades, representadas pelos seus governantes, definiram, como objetivo comum, trabalhar coletivamente projetos e atividades com a intencionalidade de melhorar a qualidade de vida dos seus cidadãos e cidadãs.

A cidade será educadora quando reconheça, exercite e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços) uma função educadora, quando assume a intencionalidade e responsabilidade cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, começando pelas crianças e pelos jovens (MACHADO, 2003, p. 181).

Para tanto, aprovaram a Carta das Cidades Educadoras. Posteriormente, em 1994, este movimento formalizou-se como uma Associação Internacional²³, criada no 3º Congresso das Cidades Educadoras, o qual ocorreu em Bolonha, Itália.

Segundo a AICE, fazem parte da Associação 495 cidades, de 35 países. Com poucas exceções, o Congresso Internacional de Cidades Educadoras acontece de dois em

²³ AICE (Associação Internacional de Cidades Educadoras), com sede em Barcelona. Responsável pelo suporte e monitoramento das cidades; faz a adesão das novas cidades; divulga as experiências; apoia e acompanha a cidade que sedia o Congresso Internacional de Cidades Educadoras.

dois anos, no intuito de ser um espaço de diálogo, intercâmbio e reflexão, congregando representantes dos três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário municipais, estaduais e federais), de organizações e da sociedade civil.

O propósito dos mesmos é pensar a cidade de forma conjunta, como um local de aprendizagem, convivência e diálogo, além de promover valores de cidadania.

Quadro 1 – Relação dos Congressos realizados²⁴ e os temas de cada encontro

Congresso	Ano	Cidade/País	Tema
I	1990	Barcelona – Espanha	A educação das crianças e jovens da cidade
II	1992	Göteborg – Suécia	Aprendizagem ao longo da vida
III	1994	Bologna – Itália	Agradecimento: para uma nova geografia de identidade
IV	1996	Chicago – EUA	Artes e humanidades como agentes de mudança social
V	1999	Jerusalém	Carregando o legado e a história para o futuro
VI	2000	Lisboa – Portugal	A cidade do espaço educacional, no novo milênio
VII	2002	Tampere – Finlândia	O papel da cidade em um mundo globalizado
VIII	2004	Genova – Itália	O futuro da cidade como um projeto coletivo
IX	2006	Lyon – França	O lugar de pessoas na cidade
X	2008	São Paulo – Brasil	Construção de cidadania em cidades multiculturais
XI	2010	Guadalajara – México	Desporto, políticas públicas e cidadania: princípio de uma Cidade Educadora
XII	2012	Changwon – Coreia	Meio Ambiente Green, educação criativa
XIII	2014	Barcelona – Espanha	Uma Cidade Educadora é uma cidade que inclui
XIV	2016	Rosário – Argentina	Cidades: território de convivência
XV	2018	Cascais – Portugal	Cidade, pertença das pessoas
XVI	2020	Katowice – Polônia	Cidade de mudança como espaço para a criatividade e a inovação: música, meio ambiente, lazer e participação

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Está previsto que o XVII Congresso Internacional das Cidades Educadoras terá lugar em Andong, República da Coreia, de 25 a 28 de outubro de 2022, com o tema “Conceber o Futuro da Educação na Cidade: Inovação, Tradição e Inclusão”, buscando construir, a partir de uma perspectiva holística, Cidades Educadoras Sustentáveis, onde coexistem passado, presente e futuro.

São objetivos das cidades educadoras: promover o cumprimento dos princípios da Carta das Cidades Educadoras; organizar parcerias e ações concretas entre as cidades; participar em projetos e troca de experiências; aprofundar o conceito de Cidades Educadoras; influenciar o processo decisório dos governos nas questões de interesse para as Cidades Educadoras; dialogar com organizações nacionais e internacionais²⁵.

²⁴ Portal da Associação Internacional das Cidades Educadoras. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/page/5/>. Acesso em: 5 dez. 2021.

²⁵ Rede Brasileira de Cidades Educadoras.

A cidade educadora é uma cidade com uma personalidade própria, integrada no país onde se situa. A sua identidade, portanto, é deste modo interdependente do território de que faz parte. É, também, uma cidade que não está fechada sobre si mesma, mas que mantém relações com o que a rodeia — com outros núcleos urbanos do seu território e cidades com características semelhantes de outros países — com o objetivo de aprender, trocar experiências e, portanto, enriquecer a vida dos seus habitantes (CARTA DE BARCELONA, 1990, p. 1).

É reconfortador perceber que temas vinculados à cidadania, meio ambiente, musicalidade, desporto e inclusão são a base do debate e das ações propostas nos Congressos, quando se pensa e visualiza uma Cidade Educadora, que agrega ao seu objetivo principal uma educação transformadora e integral.

Nas palavras de Gadotti, Padilha e Cabezado (2004, p. 84),

a educação com qualidade social manifesta-se em sua concepção plena, na mobilização da sociedade para a conquista de novos direitos e na participação direta da população na gestão da vida pública (na cidade), superando os estreitos limites da democracia puramente representativa.

1.2 Pensando a educação nas cidades que se autodenominam educadoras

A educação acontece ao longo de toda a vida, de várias formas e em todos os lugares. É redundante falar em Educação Integral quando se tem como premissa um processo de ensinar e aprender que permite o desabrochar de todas as capacidades do ser humano.

O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolve ao longo da vida. Educadores europeus [...] defendiam a necessidade de uma educação integral ao longo de toda a vida. No Brasil, destaca-se a visão integral da educação defendida pelo educador Paulo Freire (1921-1997), uma visão popular e transformadora, associada à escola cidadã e a cidade educadora (GADOTTI, 2009, p. 21).

Essa educação, denominada integral, busca que as pessoas se tornem, a cada dia, mais humanizadas. E a transformação só acontece por meio do processo educativo, que ocorre no convívio social e exige intencionalidade. “É necessário, então, refletir sobre o papel da educação na formação de uma nova concepção de vida e de sociedade, voltadas para o bem comum, para a realização pessoal e coletiva dos indivíduos” (RIOS, 2009, p. 12).

Anísio Teixeira, um dos signatários do “Manifesto dos Pioneiros”, de 1932, defendia uma educação pública, mista, gratuita, laica e integral. Segundo o Manifesto, educação é “direito biológico” e é dever do Estado garantir que a mesma seja completa e de qualidade.

[...] do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais [...]. Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 5).

Tendo como premissa o que havia aprendido com o americano John Dewey, ele propôs a criação da “Escola Parque”, que visava uma Educação Integral contemplando o letramento, a cultura, a criatividade e o acesso às aprendizagens sobre trabalho, alternando atividades intelectuais com jogos, recreação, artes, música e dança.

Anísio Teixeira trouxe para o Brasil as ideias do pedagogo e filósofo americano John Dewey e as introduziu em nossa educação a partir da década de 1930. Entre essas ideias, as duas principais eram a defesa da escola pública e gratuita e a necessidade da implantação de experiências práticas nas salas de aula. [...] Dewey era um ferrenho defensor do direito de todas as classes sociais à educação. Além disso, ele definia a aprendizagem como um processo ativo. Dewey criou a expressão “escola ativa” para denominar o ensino baseado em experiências práticas (VERA E SILVA, 1998, p. 38).

Estas escolas tinham um esmero maior com a organização estrutural, arquitetônica e urbanística, considerando o lugar em que a escola estava localizada e sua construção como fundamental para o desenvolvimento dos territórios onde as mesmas estavam inseridas.

Dewey (2011) partia do princípio de que a escola deveria atuar como um instrumento para o aprimoramento da sociedade, através da valorização das qualidades pessoais de cada indivíduo e que a educação deveria ser fator de humanização e transformação social. Defendia a função democratizadora que a escola tem para igualar as oportunidades, ampliando seus direitos aos indivíduos. Essa educação deve estar voltada aos reais interesses dos alunos, valorizando e promovendo a aprendizagem do mesmo, através do estímulo a sua curiosidade natural e da experiência vivenciada no cotidiano.

Por conseguinte, acreditava que a educação tem como finalidade propiciar à criança condições para que ela resolva, por si própria, os problemas que surgem, não utilizando modelos prévios ou, então, orientá-la para os problemas que possam surgir.

Teixeira (1978) tinha convicções semelhantes. Acreditava que é pela educação que os valores se perpetuam e que o conhecimento e a cultura vivida pelas gerações mais velhas são transmitidos às mais novas, por meio das crenças, costumes e experiências

práticas do cotidiano. É através da educação que uma criança cresce, se desenvolve, amadurece, encontra seu caminho e se (re)direciona.

Com efeito, sendo a educação o resultado de uma interação através da experiência, do organismo com o meio ambiente, a direção da atividade educativa é intrínseca ao próprio processo da atividade. Não pode haver atividade educativa, isto é, um reorganizar consciente da experiência, sem direção, sem governo, sem controle (DEWEY, 1978, p. 22).

Dewey (2011) considerava a experiência como fator central de suas inferências e explicitava que *a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas, sim, a própria vida*. Portanto, vida, experiência e aprendizagem são imbricadas de tal forma que a função da escola é possibilitar à criança uma reconstrução contínua de suas experiências.

Então, pensar uma educação orgânica, vivenciada nas experiências que crianças e adolescentes, numa via de mão dupla, trazem para o espaço escolar e levam para sua coletividade, significa, também, pensar escolas comunitárias, que incluam áreas verdes para encontros educativos, com lugares específicos a prática de esportes e jogos, oficinas de leitura para aquelas que não frequentam a escola, propiciando pontos de confluência entre as pessoas da comunidade, sem trânsito, como espaço para desfrutar e conviver.

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (TEIXEIRA, 1994, p. 63).

Para uma Educação Integral acontecer é necessário a existência de uma pedagogia da cidade articulada, isto é, uma cidade onde os seus espaços, governantes e cidadãos “assumam sua responsabilidade educativa no conjunto de um projeto conjunto” (GÓMEZ GRANELL; VILA, 2009, p. 16).

A primeira Carta das Cidades Educadoras²⁶ define que uma cidade pode assim ser considerada quando assume a função de educar com a mesma intencionalidade que assume funções tradicionais. Os princípios fundamentais foram sintetizados e atualizados em 2004, após diversos congressos e debates. Em suma, é uma cidade que relaciona as suas possibilidades estéticas, ambientais e de convivência como espaço de encontro, de comunicação e criação coletiva.

²⁶ I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, Barcelona, 1990.

É uma cidade que relaciona as suas possibilidades estéticas, ambientais e de convivência como espaço de encontro, de comunicação e criação coletiva. 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 objectivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, a começar pelas crianças e pelos jovens. Uma cidade será educadora se oferecer todo o seu potencial de forma generosa, deixando-se envolver por todos os seus habitantes e ensinando-os a envolverem-se nela. (CARTA DE BARCELONA, 1990).

A “Carta de Frederico Westphalen” (2020) reitera que a educação consiste em um processo imprescindível para o desenvolvimento das sociedades, sendo a principal condição para o desenvolvimento pessoal nos contextos laborais, culturais, econômicos, políticos e como possibilidade essencial para transformação social, que se realiza em múltiplos espaços e que acontece ao longo da vida e em todos os lugares que habitamos.

2 EEB TANCREDO NEVES: UMA CIDADE DENTRO DE UMA ESCOLA

As políticas públicas educacionais brasileiras continuam desvinculadas da realidade escolar, com difícil operacionalização, descontínuas, criando impasses para gestores e profissionais da educação. Costa e Oliveira (2011, p. 728) ressaltam que “as políticas têm se caracterizado como programas de governo, isto é, com início e fim determinados pelos mandatos”.

A escola deve ser um local de aprendizado prazeroso, especialmente quando se fala de Educação Integral em jornada ampliada. Estar mais tempo no espaço da escola requer ir além do tradicional, requer pensar o mesmo de outra forma, requer comprometimento e doação. Justificamos que “de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é nesse contexto que a educação integral emerge como uma perspectiva capaz de (re)significar os tempos e os espaços escolares” (MOLL, 2009, p. 118).

Complementando, Rabelo (2012, p. 125) destaca que um lugar de aprendizagem deve ser “sem limites, sem cercas, um espaço envolvente de sociabilidade, de pertencimento, de expansão humana, de intencionalidades, de partilha de vida”. A Educação Integral oportuniza ao estudante sair de si e ir em direção ao que ele quer ser.

A escola nunca foi um espaço igual para todos. Mas, apesar de ser um local de contradições, e de todas as críticas sobre ser reprodutora das divisões de classes ou outras desigualdades, ainda é um dos mais importantes instrumentos de equiparação social.

Segundo Fernández Enguita (2004, p. 67-68):

A escola é, para a maioria, o primeiro lugar de aproximação com a diversidade existente e crescente na sociedade global. Nela, a criança é levada a conviver de forma sistemática com crianças de outras origens, raças, culturas, classes e capacidades com as quais, fora da escola, tem uma relação nula ou restrita — algo que se aplica, em muitos casos, a alunos de outro sexo ou outros grupos etários [...]. Essa experiência, essencial para a convivência civilizada, não pode ser oferecida pela família, pois é exatamente o contrário desta: a convivência buscada, criada, consciente, com os outros, em oposição à comunidade natural com os nossos.

A escola é um ambiente de formação humana e a Educação Integral vem para contribuir, promovendo o encontro das múltiplas manifestações dos estudantes e dos significados que eles tecem. Portanto, é a possibilidade de encontros com multiplicidades e subjetividades, em contraposição a ideia do “mesmo de sempre” e da adaptação daqueles tidos como diferentes a uma norma identificadora do estudante normal, exemplar, padrão.

Mas, sabemos que o ensino-aprendizagem somente no interior da sala de aula tem uma dificuldade maior para acontecer. Arroyo (2015) faz um apelo para que a escola não pense que ela, sozinha, vai dar conta da Educação Integral. Ela tem que se integrar com uma pluralidade de forças vivas, a favor das infâncias e das juventudes, e buscar outros espaços, conseguir parcerias. Nesse contexto, uma cidade educadora não necessita, necessariamente, ser considerada no todo, mas como local em que haja um diferencial no intento de um ensino amplo, completo, em todas as instâncias da vida do estudante.

A EEB Tancredo de Almeida Neves está inserida no maior bairro de Chapecó/SC (com aproximadamente 70 mil habitantes) e é a única da rede estadual somente com Ensino Médio. Esta escola foi escolhida por ter uma estrutura física diferenciada, sendo que é uma das oito “Escolas Jovens”²⁷ do Estado de Santa Catarina. Mas, mesmo com a participação da coletividade para a estruturação do EMI, houve várias dificuldades, como a cultura das famílias que buscam arrumar, em primeiro lugar, “emprego” para seus filhos, mesmo que em trabalhos informais.

São famílias de antigos agricultores e pequenos proprietários rurais, que trazem em sua bagagem cultural o trabalho desde a infância como algo natural. Vieram para a cidade em processos migratórios, em razão da expansão dos grandes frigoríficos e na expropriação de pequenos agricultores, como explicam Alba e Santos (2002). Para os jovens, o salário imediato, embora pequeno, torna-se mais atrativo que a promessa ou vislumbres de uma vida acadêmica, não obstante ter, em seu espaço geográfico (bairro), as duas maiores universidades do município.

²⁷ No Estado de Santa Catarina foram construídas oito escolas com a mesma arquitetura e área verde, sendo denominadas de “escolas jovens”, com a característica de possuir somente o ensino médio.

O Ensino Médio Integral foi implantado em 2012, com sete horas diárias de estudos, durante os cinco dias da semana. Em 2013, foi mudado para Ensino Médio Inovador²⁸, com jornada ampliada nas segundas, quartas e sextas-feiras. Desde o princípio a comunidade escolar participou na elaboração dos projetos para o ano letivo, baseada no que é relevante aos estudantes e/ou à sociedade naquele momento, dentro das dimensões articuladoras – Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia.

As variáveis, em termos de quais projetos seriam oportunos, sempre foram debatidas e os temas escolhidos no coletivo. O projeto “Faça parar o abuso e a exploração sexual de crianças, adolescentes e mulheres”, foi uma parceria com o GAPA²⁹ e GERED³⁰, com ações que visavam a sensibilização e conscientização dos estudantes e da sociedade, sobre os altos e preocupantes índices de violências, especialmente sexuais, contra crianças, adolescentes e mulheres. A UFFS e a UNOCHAPECÓ, através do Programa PIBID, com acadêmicos de Matemática e História, além da Fundação Aurora, também participaram/participam das ações como esta.

As ações têm um caráter pedagógico, com pesquisa, filme, debates, produção de slides, seminários, palestras com assistentes sociais e também atividades na comunidade: panfletagem e adesivagem dos carros nas ruas; confecção de cartazes, colocados no comércio do bairro; entrevista à Rádio Efapi; montagem de peças de teatro; criação de grupo no *Whatsapp* e *Facebook*, para troca de informações e reportagens; slides e vídeos, com dados matemáticos, produzidos pelos alunos, além de oficina de “*stop motion*”³¹.

Esse projeto que se tornou parte da Escola e todo ano é revisitado, com abordagens diferentes, mas com o mesmo objetivo: a sensibilização dos estudantes e comunidade, para que essa infeliz situação, vivenciada por tantas meninas e mulheres, não mais ocorra.

No ano de 2016, os estudantes tomaram as escolas³² como forma de protesto e reivindicação. O movimento dos estudantes secundaristas, de caráter apartidário, que ficou conhecido pelo *slogan* de Primavera Secundarista, deu uma verdadeira lição de

²⁸ Em 2010, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina implementou o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). O principal objetivo foi oportunizar ao adolescente e ao jovem a ampliação do tempo escolar, garantindo a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais integrado, dinâmico, com conteúdos curriculares organizados a partir de um planejamento interdisciplinar construído coletivamente. Disponível em: sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/17003-ensino-medio-inovador. Acesso em: 10 fev. 2022.

²⁹ GAPA (Grupo de Apoio e Prevenção a AIDS).

³⁰ GERED (Gerência Regional de Educação).

³¹ *Stop Motion* em inglês, ou quadro-a-quadro, é uma técnica de animação muito usada com recursos de uma máquina fotográfica ou de um computador. Utilizam-se modelos reais em diversos materiais, sendo os mais comuns a madeira de árvore que tenha troncos e a massa de modelar.

³² Entre as principais motivações que levaram às ocupações secundaristas em Santa Catarina no ano de 2016 e, em particular, no Oeste catarinense, estavam: a Proposta de Emenda Constitucional n. 241/2016, atual Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016, a Reforma do Ensino Médio e o Movimento Escola Sem Partido (SIMÕES, 2021).

envolvimento, organização e consciência política. A principal motivação foi a contrariedade com a reforma do Ensino Médio, que, entre outras características, apresentava caráter antidemocrático, pois não existiu um debate entre os principais atores envolvidos no processo educacional. Houve planejamento, organização e desenvolvimento de atividades durante os dias de ocupação, inclusive pernoitando na escola, com participação efetiva de pais (organizando as refeições e acompanhando no período noturno) e comunidade, com doação de alimentos e materiais de higiene e limpeza. Essa organização perdura em outros movimentos.

Buscando ter um espaço aberto e permanente para as escolas e creches municipais, do entorno, nasceu a ideia de utilizar o espaço na área verde para a construção de um horto de plantas medicinais. As primeiras mudas foram doação do horto da UNOCHAPECÓ; já as mudas que compuseram o relógio biológico vieram da Universidade Federal da Fronteira Sul. Agregou-se ao horto a estruturação de uma composteira, na qual os restos oriundos da merenda escolar são alocados. Hoje, são distribuídos mudas e chás diversos para todos os interessados da comunidade.

Desde 2019, a Escola participa da Feira de Artesanato “Cansei, Vou Viver de Arte na Praça”, e foi a primeira experiência de expor e vender os trabalhos ali realizados para um grande público. Os estudantes têm a oportunidade de confeccionar seus trabalhos e negociá-los diretamente com os compradores.

Conhecer diferentes cidades, fazendo ligação das experiências de outras escolas, como a Cidade Escola Ayni, de Guaporé/RS, o Museu da PUC, em Porto Alegre/RS ou o Resort Pedagógico, de Urubici/SC, ou instruir-se, através de viagens de estudos, como aos museus, nas ilhas de Florianópolis/SC, ao Parque das Aves e a Hidrelétrica de Itaipu, em Foz do Iguaçu/PR, ampliam a visão de mundo. E, até mesmo na própria cidade, assistindo uma sessão da Câmara de Vereadores ou um júri, no Fórum da Comarca, são formas de inserir-se criticamente no debate, sustentando o ideário de uma educação emancipadora, especialmente num momento em que o Ensino Médio passa por uma reformulação que vai na contramão de uma Educação Integral, em uma cidade educadora.

São realizadas caminhadas pelo entorno, com o objetivo de conhecer os espaços de vivência dos estudantes; participação em feiras, organizadas pela Secretaria Estadual de Educação; apresentar e defender ideias na Rádio Efapi ou no jornal do bairro, se colocando como sujeito do processo de aprender. É nessa perspectiva que a EEB Tancredo Neves organizou/organiza todas as saídas de estudos, nas ruas do bairro, no rio que delimita a cidade, nos espaços de cultura e nas universidades presentes no município.

Integrar, interagir, respeitar, entender o outro e aprender sobre ele são os verbos que embasam as experimentações da Escola, enquanto partícipe de uma cidade, que se não é educadora, tem espaços distintos, fazendo, à nível micro, o papel de educar para além dos seus muros.

Como justifica Paro (2012), ao definir o maior problema do sistema escolar,

a escola brasileira erra ao definir seus objetivos. A Educação deve formar personalidades humanas, fazer com que os alunos se apropriem da cultura em seu sentido amplo: valores, Ciência, todos os tipos de Arte. Para isso, o educando deve ser sujeito do processo e precisa querer aprender [...]. É um absurdo que hoje, com todo o desenvolvimento da Ciência, se faça o que se fazia há 200 anos: confinando crianças em um espaço restrito e imutável como a sala de aula.

A escola, sabidamente, não é o único espaço do aprender. E aprender não acontece somente no período de educação formal. Afinal, “não é possível ser gente senão por meio de práticas educativas. Esse processo de formação perdura ao longo da vida toda, o homem não para de educar-se, sua formação é permanente e se funda na dialética entre teoria e prática” (FREIRE, 2000, p. 40).

A escola não é apenas espaço de saber, mas local de construção de identidade, desenvolvimento de princípios. A Educação Integral passa pela historicidade do sujeito, transforma-se com a afetividade, e a ideia de uma cidade educadora remete ao entendimento desta como território educativo, em que seus diferentes espaços, tempos e atores são agentes pedagógicos, possuem uma intencionalidade do aprender. E, com isso, garantem que a formação dos indivíduos nunca acaba, iniciando na família, com a escola num *continuum*, em diálogo com as diversas oportunidades de ensinar, que a cidade oferece.

A Escola Tancredo tem este envolvimento amoroso, de partilha de ideias, projetos, espaços e saberes com a comunidade, seja com apresentações artísticas em clubes de mães ou idosos, participação na limpeza de rios ou áreas verdes, momentos de caminhadas comunitárias ou manifestações para se conseguir ciclovias, fechando a avenida para chamar a atenção da mídia num processo de escolha de diretores ou nas feiras de conhecimento. A compreensão de que o aprender acontece no movimento, na interação com os demais segmentos da sociedade, na organização coletiva, está sempre presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma escola precisa ser integrada à sociedade, ao esporte, às universidades e tudo o mais que for capaz de contribuir para a formação das crianças e jovens e assegurar o direito à cidadania. Tanto a família quanto a escola, normalmente, agem de forma isolacionista, o que pode e deve ser repensado, num consenso, em parceria com outros grupos e instituições, embasados nos princípios das Cidades Educadoras.

Para tanto, os territórios das cidades, que comumente não são inclusivos invisibilizando lugares para jovens, idosos ou pessoas com deficiência, dariam lugar a espaços acessíveis, desenhados para melhorar a qualidade de vida, saúde e bem-estar das pessoas. As escolas e seus entornos podem/devem ser estes locais de inclusão.

A problemática vinculada a este texto, se o ensino de uma escola em um bairro periférico, pode ser considerado como um espaço de transformação da cidade, tendo como parâmetro os objetivos de uma Cidade Educadora, foram refletidos, a partir dos projetos da Escola Tancredo Neves e sua inserção na e com a comunidade.

Esta escola busca, apesar de todos os entraves originados pela descontinuidade das políticas públicas, vivenciar cotidianamente o conceito de Educação Integral, por meio de suas metodologias diversificadas, atividades com estudantes e seus familiares e ações com a coletividade. Cabe lembrar que a Educação Integral não depende só da participação dos professores ou do poder público, necessitando do envolvimento dos pais e membros da sociedade, com suas inúmeras possibilidades educadoras.

A Educação Integral implica em uma atitude colaborativa, participativa e de construção coletiva, com professores engajados, estimulados e comprometidos, que fazem uma escola ativa e criadora, com discussões, pesquisas, em uma gama de saberes e fazeres em que o estudante aprende, sem sequer perceber o quanto está aprendendo.

Considerando que “educar é impregnar de sentido as práticas, os atos da vida cotidiana” (GADOTTI, 2007, p. 21), a Educação Integral valoriza a diversidade e defende a cultura popular, o saber popular, sendo o caminho para a construção de uma sociedade mais justa. Com a compreensão desse conceito e dos princípios das Cidades Educadoras, fica claro que a Escola Tancredo Neves alcança seu objetivo de uma educação para além de seus muros.

Nesse contexto, a Escola Tancredo tem a certeza de estar fazendo parte de uma mudança necessária e transformadora na educação dos jovens que a frequentam, da comunidade onde está inserida e, por conseguinte, da cidade. Cidade esta, como a clara

Mário Quintana, que “é a cidade de meu andar, deste já tão longo andar, e talvez de meu repouso...”. Provavelmente, de todos.

REFERÊNCIAS

ALBA, Rosa Salete; SANTOS, Verenice Fátima dos. Chapecó no contexto da migração campo/cidade. **Cadernos do CEOM**, ano 16, n. 15, jun. 2002.

ARROYO, Miguel. A escola tem que se integrar com uma pluralidade de forças para dar conta da Educação Integral. **Plataforma Educação & Participação**. Entrevista concedida a João Marinho em 14 abr. 2015.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. **Rede Brasileira de Cidades Educadoras**. Barcelona: AICE, 1990.

COSTA, Gilvan Luiz Machado; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente no ensino médio no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, 727-750, jul./dez. 2011.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Vozes, 2011.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **Educar em tempos incertos**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir. **O Mercosul educacional e os desafios do século 21**. Brasília: INEP, 2007.

GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia. **Cidade Educadora**: princípios e experiências. São Paulo: Cortez, 2004.

GÓMEZ-GRANELL, Carmem; VILA, Ignácio. A cidade como projeto educativo. **Pátio**: Revista Pedagógica, Porto Alegre, n. 51, p. 16, ago./set. 2009.

MACHADO, Joaquim. Atelier: cidades, campos e territórios. In: **Actas dos ateliers do V Congresso Português de Sociologia**: sociedades contemporâneas – reflexividade e ação. Portugal: Universidade do Minho, 2003.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, 2009.

PARO, Vitor. **Nova Escola Gestão**. Entrevista com Vitor Paro, professor da Faculdade de Educação da USP, concedida a Ocimara Balmant, em 1º fev. 2012.

RABELO, Marta Klumb Oliveira. Educação integral como política pública: a sensível arte de (re)significar os tempos e espaços educativos. In: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 118-127.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SIMÕES, Willian. Ocupações secundaristas em Santa Catarina: experiência e (auto)formação política. **Linhas Críticas**, v. 27, jan./dez. 2021.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ: 1994.

VERA E SILVA, Adriana. Anísio Teixeira: ele rimou ensino com democracia. **Nova Escola**, São Paulo, v. 13, n. 114, p. 38-40, ago. 1998.

VILLAR, Maria Belén Caballo. **A Cidade Educadora**: nova perspectiva de organização e intervenção municipal. Trad. Daniel Couto. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

Capítulo 07

VALE DAS BORBOLETAS AZUIS: O MUNICÍPIO DE PANAMBI/RS TECENDO CAMINHOS DE CIDADE EDUCADORA

ADRIANE GRAEFF³³

ARNALDO NOGARO³⁴

RESUMO: Este capítulo resulta de pesquisa teórica de natureza qualitativa, sobre as tessituras que constituem uma cidade educadora. O que torna uma cidade educadora? Quais são suas características? Foram essas questões que provocaram a elaboração desse estudo. Filiada ou não à Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), trouxemos a cidade de Panambi, situada no noroeste do estado do Rio Grande do Sul, para a análise de algumas de suas características, como o valor que representa a educação infantil para o município, que busca repensar a importância do que é ser criança e o que é viver a infância, desde a escola até os espaços públicos que são disponibilizados para sua população. Quais as oportunidades coletivas no âmbito cultural, educacional e social que a cidade de Panambi tem criado para a sua população? Há características que a tornam uma cidade educadora? Trouxemos para o debate considerações de autores sobre o tema, além da Carta das Cidades Educadoras, como Bauman (2003), Bellot (2013), Lefebvre (2001), Rios (2012) e Romero (2020). Sobretudo, o estudo possibilitou olhar para a cidade de Panambi, perceber seu percurso e as ações realizadas, que a desenham como uma cidade que educa. Destacamos que espaços precisam ser criados e expandidos, de forma que a população se sinta coparticipante nos projetos que lhe dizem respeito.

PALAVRAS-CHAVE: Cidade Educadora. Panambi. Cidadania.

INTRODUÇÃO

Quando falamos em cidade, há que se trazer à tona alguns conceitos, como por exemplo, a definição de cidade. A palavra cidade, etimologicamente vem do latim *civitate*, noção inerente à de *civitas*, que dá origem às palavras cidadão e civilização. Partindo de sua gênese linguística, pretendemos adentrar em outros aspectos que possuem vínculos mais efetivos com o coletivo, com a vida das pessoas, dos ambientes e espaços urbanos que dizem respeito a uma cidade educadora.

Questionamos quais as conjunturas que as caracterizam como uma cidade, e quais as particularidades que a tornam cidade educadora. O que podemos destacar é que uma

³³ Professora e Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal de Educação Infantil Primeiros Passos em Panambi/RS. Mestra em Educação (URI). E-mail: adrianeGraeff@hotmail.com.

³⁴ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (URI). Doutor em Educação (UFRGS). E-mail: narnaldo@uricer.edu.br.

cidade, independentemente de ser filiada ou não à Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), sendo educadora, se traduz e produz diferença na vida das pessoas.

Traremos nessa escrita, considerações e peculiaridades da cidade de Panambi, situada no noroeste do estado do Rio Grande do Sul, cidade voltada para a indústria, mas que tem evidenciado algumas maneiras de ser e cuidar de sua população, tecendo caminhos de cidade educadora.

Há evidências de que as cidades que educam cuidam das pessoas, oferecem possibilidades para todos evoluírem. Sobretudo, uma cidade educadora precisa estar preocupada com a humanização, e esse cuidar se dá através de políticas públicas que amparam os direitos de todos.

Isso nos remete ao entender de Boff (2012), em que o cuidado não se esgota num ato que começa e acaba em si mesmo, sendo uma atitude, uma fonte permanente de atos, que se deriva da natureza do ser humano. Duas significações são preponderantes no cuidado enquanto atitude: a primeira “[...] designa o desvelo, a solicitude, a atenção, a diligência e o zelo que se devota a uma pessoa ou a um grupo ou a algum objeto de estimação”. A segunda, diz respeito a “[...] preocupação, a inquietação, a perturbação e até o sobressalto pela pessoa amada ou com a qual se está ligado por laços de parentesco, amizade, proximidade, afeto e amor” (BOFF, 2012, p. 29).

Com esta perspectiva, de cuidar e ser cuidado em nossa existência pessoal e social, passamos a pensar na cidade educadora. A revisão de literatura utiliza-se de autores como Bauman (2003), Bellot (2013), Lefebvre (2001), Rios (2012) e Romero (2020), dentre outros, que podem oferecer ideias que permitam amparar nossos argumentos.

1 CONCEITUANDO O TERMO CIDADE

Santos (1994, p. 35) traz as características de uma cidade como sendo “[...] uma região e um lugar, porque ela é uma totalidade, e suas partes dispõem de um movimento combinado, segundo uma lei própria, que é a lei do organismo urbano, com o qual se confunde”, discorrendo que a cidade é também um “espaço/tempo”. O autor afirma que tudo aquilo que é concreto é o que podemos caracterizar como “cidade”, e as características que não podemos tocar, são denominadas por ele de “urbano”. Dessa forma, entendemos que as cidades são um conjunto de cidade/urbano.

Lefebvre (2001, p. 11) mencionou que o processo de industrialização foi o “motor das transformações da sociedade”. Dentre as transformações, o autor aponta uma crescente preocupação com o crescimento, desenvolvimento, com a cultura e o lazer. Por

mais que já existisse uma organização de cidade muito antes da industrialização, foi ela que trouxe à tona essas e outras preocupações.

Também podemos destacar que as cidades são grandes espaços de convivência entre as pessoas, desta forma, passamos a pensar: que convites nossas cidades têm feito para a sua população? Nos constituímos enquanto sujeito com grande participação na vida e espaços coletivos. Assim, as cidades e o poder público precisam pensar nesses espaços, de modo que permita percursos formativos, formais ou informais para sua população.

Rios (2012) propõe que as cidades e suas conjunturas proporcionem uma determinada aprendizagem, com especial atenção à forma com que é ofertada, pois se o sujeito se sente bem onde vive, ele conseguirá ter compromisso com os demais e com os espaços ao seu redor, seria este o sentimento de pertença. Para o autor, a educação também precisa atravessar as paredes da escola, e não deve acontecer somente no espaço escolar, pois ela é parte da cidade, mas não o único espaço público.

Contudo, entendemos que o papel do Poder Público na organização das cidades é de extrema importância, a partir da oferta de políticas públicas que favoreçam e criem um ambiente urbano que propicie a participação e a democracia.

2 PERCURSOS DE CIDADES EDUCADORAS

Bellot (2013) retrata que o conceito de Cidade Educadora surgiu com Edgar Fauré, em 1972, na obra *Apprendre à être*³⁵, revelando que esse conceito é um compromisso de todos, não somente das escolas e famílias, mas da sociedade como um todo. Nesse sentido, argumenta: “[...] a cidade educadora é, ao mesmo tempo, uma proposta e um compromisso necessariamente partilhados, basicamente, pelos governos locais e pela sociedade civil” (BELLOT, 2013, p. 21).

Desse modo, discorre que o conceito de cidade educadora se assenta em três pilares: “boa comunicação: referindo-se que as ações precisam ter um porquê; participação corresponsável: os cidadãos fazem parte e participam, por isso devem ser orientados, delimitados os campos e limites; avaliação: para verificar a eficácia das políticas” (BELLOT, 2013, p. 21).

Ao trazer o conceito de cidade educadora, o autor salienta que todas as ações das pessoas que compõem as cidades, de alguma forma educam ou deseducam. Então, a participação de todos de forma democrática é tão necessária em razão de uma cidade

³⁵ Tradução para o português: “Aprendendo a ser”.

educadora se fazer com a participação de todos. Nessa perspectiva, Pozo (2013) também traz a necessidade de participação efetiva de todos para que se construa espaço de cidadania.

Rios (2012) salienta que as produções culturais e sociais podem ser cenários educativos. Para o autor, os processos educativos precisam se constituir para além da escola, e denomina esse processo de movimento de trama urbana: “[...] o aprender e o ensinar tem um significado mais amplo, dessa forma não podem se estagnar ao tempo e espaço de aula” (RIOS, 2012, p. 166). Em complemento, Pozo (2013) discorre que a educação escolar não é suficiente e que a cidade e os espaços precisam ser educadores.

É necessário que façamos uma diferenciação entre o olhar e o ver sobre os ambientes em que estamos acostumados a habitar. Para Rios (2012), esses outros espaços de educação são espaços que se ressignificam, assinalando e reconhecendo como novos cenários educativos: “[...] são exemplos disso as bibliotecas populares, os museus, os sindicatos, os partidos políticos, as organizações não governamentais, as oficinas focalizadas segundo o público (crianças, jovens, adultos, terceira idade), os clubes, as igrejas, os movimentos sociais, etc.” (RIOS, 2012, p. 170).

Portanto, a cidade como espaço educativo e de exercício do cuidado, no olhar de Boff (2012), precisa ser construída dia a dia, defendida e garantida em sua sustentabilidade. No fundo, o cuidado como preocupação não nos dá folga nem pausa. Menciona, ainda, que uma viagem pedagógica pode acontecer dentro da cidade ou bairro, cada um dará significado aquilo que vivenciará a partir da sua própria biografia.

Essa viagem proporcionará ao viajante o seguinte:

[...] uma vez atravessada esta viagem pedagógica, talvez também possamos empreender nosso próprio percurso, traçar múltiplos itinerários e encontrar nos rincões mais inesperados da cidade que habitamos uma cena que nos permita desenvolver nossa imaginação poética e pedagógica (RIOS, 2012, p. 172-173).

Para Bauman (2003), o sentido da palavra comunidade vai além daquilo que experienciamos hoje; a palavra “comunidade” carrega no seu bojo o sentido de pertença. Em outras palavras, “comunidade” é, nos dias de hoje, outro nome do paraíso perdido — mas a que esperamos ansiosamente retornar, e assim buscamos febrilmente os caminhos que podem levar-nos até lá” (BAUMAN, 2003).

Romero (2020), ao tratar sobre especificidade das cidades e sobre como enfrentar a diversidade existente nos municípios, propõe que as suas realidades sejam olhadas sob três categorias: “[...] convivência, cidadania e interculturalidade” (ROMERO, 2020, p. 9).

Para ele, as cidades, a cultura e a educação, compõem uma tríade que se relaciona entre si, em que

as cidades são territórios, espaços e lugares multifuncionais, e as culturas são bagagens diferenciadas de formas de pensar, sentir e agir, a 'educação' é, entre muitas outras coisas, um âmbito e uma instituição da vida social (ROMERO, 2020, p. 13).

Louro (2021) traz os percursos do conceito de Cidade Educadora, que se iniciou em 1990, em Barcelona na Espanha, partindo da necessidade de ampliar as responsabilidades da educação para além da família, Estado e escola. Hoje, com mais de 30 anos, a AICE rege-se por uma Carta composta de 20 princípios, que Louro (2021) sintetiza como: 1º igualdade; 2º diversidade; 3º diálogo intergeracional; 4º qualidade de vida; 5º política educativa; 6º responsabilidade partilhada; 7º identidade; 8º planeamento urbano; 9º participação; 10º acessibilidade; 11º sustentabilidade; 12º governança; 13º cultura; 14º formação; 15º inclusão; 16º coesão; 17º colaboração; 18º associativismo; 19º acesso à informação e 20º cidadania. Dentro de cada um desses princípios, o autor discorre de forma detalhada e abrangente os tópicos da Carta. Para Louro (2021), as cidades que hoje compõem a AICE, buscam se apropriar desses 20 princípios em suas composições e ações.

2.1 Cidade Educadora à luz da Carta das Cidades Educadoras (1990)

Para além das funções económicas e sociais, a cidade educadora necessita pensar em uma formação “[...] ‘ao longo da vida’ de todos os seus cidadãos” (AICE, 1990, p. 2). A Carta escrita no ano de 1990, já trazia um conceito de olhar para as crianças e as infâncias, de forma que se pense para além da sua condição. Direcionamos os objetivos para

[...] 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 à coexistência entre gerações (AICE, 1990, p. 3).

É desse olhar que buscamos falar quando pensamos em uma educação para todas as idades, que valorize as crianças, jovens e adultos e os torne parte integrante dos processos. Assim é uma cidade educadora, pensada por todos. Outro aspecto apontado é que o diálogo e a participação são primordiais na constituição de uma cidade educadora.

A partir da Carta das Cidades Educadoras, podemos descrever que a preocupação com o “impulso educador” da cidade já era presente quando foi escrita a primeira versão,

em 1990, em Barcelona. Depois desta, sobrevieram outras versões, de forma a atualizar a primeira, devido às transformações e movimentos sociais que vão se costurando ao longo dos anos.

Podemos perceber, que para se adquirir o conceito de cidade educadora, são necessários muitos movimentos sociais e principalmente o sentimento de pertença e participação de todos, de forma democrática, não de forma que todos acatem o que acontece, mas que de fato possam participar, se sintam à vontade com isso.

Aqui podemos destacar a importância e cuidado com todas as faixas etárias como ciclos da vida, o que mantém sinergia com o que Boff (2012) denomina de condição vulnerável do ser humano, que precisa ser protegida por todos. Segundo o autor, o ser humano vive exposto a riscos, em situação frágil, o que demanda cuidado amoroso, pois assim a condição humana o exige.

3 PANAMBI/RS TECENDO CAMINHOS DE CIDADE EDUCADORA DESDE A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

Panambi, situada no noroeste do estado do Rio Grande do Sul, tem o título de cidades das máquinas, sendo o 3º polo metalmeccânico do estado do Rio Grande do Sul, o que atrai muitas pessoas para o trabalho nas indústrias da cidade.

De acordo com dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a área territorial da cidade de Panambi é de 490 km², distribuídos entre área rural e urbana. Na área urbana o município divide-se em 31 bairros.

Com solos muito férteis, Panambi tem suas raízes na colonização alemã. Em 1898, ganhou a denominação de *Neu-Württemberg*³⁶, por abrigar imigrantes vindos da Alemanha e de outras regiões do estado do Rio Grande do Sul.

As ações educacionais no município tiveram seu início na colonização alemã, como conta a história, em que a Sra. Maria Faulhaber, esposa de Hermann Faulhaber, fundou e lecionou na primeira escola de *Neu-Württemberg*, no ano de 1903 (IBGE, 2021).

Somente a partir de 1944 a cidade passou a ser denominada de Panambi, que na língua Tupi-Guarani significa borboleta, nome escolhido devido à grande quantidade de borboletas da cor azul que sobrevoavam a localidade. Dessa forma, a cidade é conhecida como o “vale das borboletas azuis”. A referência aos indígenas se dá pelo fato de que estes foram os primeiros habitantes desta terra, antes mesmo da colonização alemã.

³⁶ *Neu-Württemberg* quer dizer Nova Württemberg, nome escolhido por Hermann Meyer colonizador dessas terras, que era natural de Württemberg na Alemanha. Fonte: IBGE (2021).

Quanto ao sistema municipal de ensino, e de acordo com a legislação municipal de 1999, é composto por:

- I - instituições de educação infantil, ensino fundamental, educação especial e educação de jovens e adultos, mantidas pelo poder público Municipal;
- II - instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- III - Secretaria Municipal de Educação e Cultura;
- IV - Conselho Municipal de Educação (PANAMBI, 1999, p. 1).

Hoje, o sistema municipal de ensino é composto por 22 escolas, criadas e mantidas pelo Poder Público. Destas, 12 são escolas de educação infantil, que atendem a faixa etária de zero a cinco anos.

A partir da normativa proposta pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), o município de Panambi sancionou, no ano de 2019, o Referencial Curricular Municipal, documento que traz as aprendizagens essenciais para cada etapa de ensino.

Esse documento é resultado de um trabalho coletivo entre os professores que compõem a rede municipal. Em se tratando da educação infantil, foram repensadas também muitas ações, como os espaços pedagógicos, avaliações, práticas e documentação pedagógica, o que vêm refletindo na concepção de criança e de infância proposta pela rede, e que tem buscado inspirações em diferentes abordagens de educação infantil, dentre elas a de Reggio Emilia³⁷.

Panambi tem buscado esse olhar para as infâncias, como também para as diferentes etapas de ensino. Na educação infantil, parte de uma reflexão do que é ser criança e do que é viver a infância, o que tem refletido em algumas transformações na prática pedagógica dos professores, na organização do que é ofertado para as crianças, tomando como referência a criança enquanto principal autora do próprio processo educativo.

De acordo com Narodowski (2001, p. 21), a infância representa o ponto de partida e o ponto de chegada da pedagogia. No seu entendimento, para o ser humano

[...] a infância é o passaporte de sua própria inserção em um futuro possível, futuro em que os homens viverão, em grande medida, de acordo com aquilo que tenha sido por eles realizado anos antes, nos de sua infância, e, em consequência, nos de sua educação.

A infância tem sido definida por expressões como “base”, “pilares”, “fundamento”, dentre outros, que procuram demonstrar sua importância e significado para o ser humano. Narodowski (2001, p. 22) consegue ser claro em sua explicação sobre como ele a concebe:

³⁷ Uma pequena cidade localizada ao norte da Itália que tem sido referência mundial com a sua abordagem de educação da infância.

A infância é a chave óbvia da existência da psicologia da criança e da pediatria: um recorte específico do ciclo vital humano que justifica a elaboração de um sem-número de premissas e afirmações igualmente específicas, particulares dessa etapa da vida do homem, exclusivas da infância.

É na infância que encontramos a criança, razão de existir da escola e da educação infantil, que por muito tempo foi vista como uma etapa preparatória para o ensino fundamental, e hoje compreende-se como a primeira etapa da Educação Básica. Com sua clientela de zero a cinco anos de idade, vivendo um momento importante de suas vidas, que é a infância, destaca-se por suas particularidades, que precisam ser consideradas.

Esses valores e considerações que a educação infantil da cidade de Panambi tem buscado debater, tomam como referência a experiência de Educação Infantil Reggiana, que considera a aprendizagem como uma experiência individual de cada criança. Loris Malaguzzi (2001), educador italiano, através da teoria das cem linguagens, consegue argumentar como o conhecimento é construído pelas crianças: “A criança como ser humano possui cem linguagens, cem maneiras de pensar, de se exprimir, de entender, de encontrar o outro através de um pensamento que entrelaça e não separa as dimensões da experiência” (REGGIO CHILDREN, 2013, p. 10).

No entender de Vecchi (2017, p. 33), as linguagens são “as diversas modalidades com as quais o ser humano se expressa, ou seja, a linguagem visual, a matemática, a científica, etc.” e acrescenta que a linguagem contempla não somente a verbal,

[...] mas todas as modalidades comunicativas que levam o pensamento humano a refletir, a aprofundar, a questionar, a interpretar, em âmbitos culturais diferentes, tanto na ciência, como na música, na arquitetura como na pintura, no cinema como na matemática (VECCHI, 2017, p. 46).

Dessa forma, a autora argumenta que o espaço e materialidades ofertados desde a educação da infância, são o que possibilitarão que essa capacidade cresça.

Essas ações da rede de educação se somam aos espaços organizados e oferecidos, que fazem referência à cultura local, sendo possível visualizar ao adentrar na cidade, pois refletem as características de uma cidade que acolhe, que se preocupa com o bem-estar de seus habitantes. Espaços como a organização de um museu a céu aberto, diversos parques com área verde para que as crianças possam brincar e explorar junto com suas famílias, são exemplos disso.

Os anos de 2020 e 2021 foram marcados pela pandemia mundial, ocasionada pelo Coronavírus, que afetou de forma violenta a sociedade. Em Panambi não foi diferente. A agenda com atividades educadoras na sociedade ficou comprometida durante esse

período. Porém, nesse tempo foram repensados os espaços de lazer ao ar livre, para que as pessoas pudessem usufruir deles, proporcionando qualidade de vida para todos.

Em todos os bairros foram criados espaços de lazer, partindo de uma área verde com árvores, espaços com sombra foram construídos e pensados através da central de projetos da prefeitura, bem como espaços com parquinho para que as crianças pudessem brincar. Esses ambientes estão disponíveis para serem ocupados pelas famílias³⁸.

Panambi ainda não é filiada à AICE, porém, podemos observar que há tessituras e caminhos percorridos que a caracterizam como uma cidade que tem compromisso com a cidadania. As cidades educadoras são marcadas pelo cuidado com as pessoas e preocupação com a humanização, oportunidade e bem-estar social, e algumas dessas características observamos atualmente em Panambi.

Sob esse aspecto, concordamos com Boff (2010), quando externa que na contracorrente do processo destrutivo que vivemos, emerge surpreendentemente uma nova percepção de que Terra e humanidade têm a mesma origem e o mesmo destino, e que dispomos de condições de transformar a possível tragédia numa crise de passagem para um outro paradigma de cuidado e sustentabilidade.

Preservar a sua identidade a torna única, e isso que Panambi tem buscado fazer com os tradicionais festivais do *Kasekuchen*³⁹, que por aqui acontecem, valorizando a cultura local.

A cidade educadora pensa no bem-estar de todas as faixas etárias de idade da cidade, dessa forma, podemos destacar as áreas de lazer presentes no município de Panambi, que prezam pela qualidade de um brincar ao ar livre, bem como o Museu a Céu Aberto, que fica logo na entrada da cidade e também o Memorial Castelinho, construído de forma a preservar a cultura local, acessíveis para todos a qualquer hora do dia.

Para Freitas e Levinski (2020), uma cidade educadora busca valorizar seus costumes e origens, socializando o que já foi construído, sendo na escola ou em outros espaços, pois as cidades que educam, tecem seus processos educativos para além do espaço escolar.

Ainda há muito a ser feito, uma cidade que educa está em constante movimento, em busca de ampliar sua participação, de forma a atingir a todos os munícipes. A participação e a democratização da população precisam ser permanentes, é esse o desafio da cidade de Panambi/RS.

³⁸ Não encontramos trabalhos específicos que remetem à importância do uso desses locais para a saúde física e mental da população, o que seria relevante.

³⁹ Bolo tradicional da culinária alemã que é produzido na cidade de Panambi/RS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido, possibilitou a análise de como se tecem alguns dos processos educativos em cidades educadoras e como tomar consciência da possibilidade de olhar para a cidade de Panambi e perceber traços e caminhos percorridos como cidade que educa, que se preocupa com a sua população.

Mesmo não fazendo parte da AICE, Panambi está em desenvolvimento segundo a trama urbana proposta por Rios (2012), quando propõe espaços de convivência para além dos espaços da escola. Porém, observa-se que esse envolvimento coletivo ainda precisa ser expandido, de forma que a população se sinta coparticipante das escolhas, do que lhe pertence.

Uma cidade para ser educadora precisa ter a vida como princípio. Vida esta que não é somente do sujeito, mas de todo o ambiente, dos animais, da natureza como um todo. Tem que ser pensada em seus espaços para prevenir, proteger e cuidar.

Buscamos trazer as características da cidade de Panambi e os convites que este local tem proporcionado a seus munícipes. Fazendo parte ou não da rede de cidades educadoras, mais do que aspectos formais, o importante são os acontecimentos que denotam que está tecendo um olhar que faz a diferença na vida das pessoas, com processos que necessitam de constante aprimoramento, pois uma cidade educadora cuida das pessoas e oferece educação contínua.

Essa educação contínua precisa ser compreendida como acontecimento, ou seja, articulada aos contextos, encontrando-se com a vida das pessoas, promovendo encontros. Além disso, é fundamental uma abertura para se pensar de forma singular, construindo sentidos diversos a partir da forma como as pessoas se relacionam com o mundo, o interpretam e produzem novas aprendizagens, não para competir, mas para cooperar e conviver (ANDRADE; NOGARO; CALAI, 2016).

Para se constituir uma cidade com dignidade de se viver, é necessário que se pense e concretize a participação de jovens, crianças e adultos, pensando com as pessoas e não somente para as pessoas. Para tanto, trouxemos os princípios da Carta das Cidades Educadoras, apontados por Louro (2021), ancorados nos direitos que a população tem de usufruir de condições de acesso, dignidade humana, convivência, participação e oportunidades.

Levar adiante os processos e características de cidades educadoras que são ancoradas na participação, constitui-se numa escolha de governo. São opções que exigem

intencionalidade. O grande desafio é construir processos educativos que perpassem a gestão de um governo ou de um partido político, que de fato se constitua num projeto de sociedade para a população.

Quando se opta por cuidar das pessoas, é uma opção política de quem a faz. Então, quem opta por ser cidade educadora, tem um caminho a ser trilhado e principalmente é necessário encontrar o significado e a importância desses movimentos educativos, para que se constituam de forma permanente.

REFERÊNCIAS

AICE. **Carta das Cidades Educadoras**. Barcelona: AICE, 1990.

ANDRADE, Elisabete; NOGARO, Arnaldo; CALAI, Helena C. Formação continuada de professores (as) e sua relação com o conceito de acontecimento. **Educação em Foco**, ano 19, n. 27, p. 123-144, jan./abril. 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BELLOT, Pillar Filgueiras. Cidades educadoras, uma aposta de futuro. In: AICE. **Educação e vida urbana: 20 anos de cidades educadoras**. Volume editado originalmente em 2008 por ocasião do X Congresso da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE). Torres Novas: Almondina, 2013. p. 18-22.

BOFF, Leonardo. **O cuidado necessário**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOFF, Leonardo. **Cuidar da Terra, proteger a vida: como evitar o fim do mundo**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. Rio Grande do Sul. 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/panambi/historico>. Acesso em: 5 jul. 2021.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

FREITAS, Gisela Lamaison; LEVINSKI, Eliara. Cidade Educadora: a dimensão cultural no processo identitário de Soledade. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 22, n. 1, p. 75-87, jan./abr. 2021.

LOURO, Paulo Alexandre Miranda. Cidades Educadoras em Portugal. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 22, n. 1, p. 4-12, jan./abr. 2021.

MALAGUZZI, Loris. **La educación infantil en Reggio Emilia**. Barcelona: Octaedro, 2001.

MUNICÍPIO DE PANAMBI/RS. Prefeitura Municipal. Lei nº 1767/1999. **Dispõe sobre o sistema municipal de ensino de Panambi e dá outras providências**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/p/panambi/lei-ordinaria/1999/176/1767/lei-ordinaria-n->

1767-1999-dispoe-sobre-o-sistema-municipal-de-ensino-de-panambi-e-da-outras-providencias?r=p. Acesso em: 5 jul. 2021.

MUNICÍPIO DE PANAMBI/RS. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular**. 2019.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder**: conformação da pedagogia moderna. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

POZO, Joan Manuel del. O conceito de cidade educadora hoje. *In*: AICE. **Educação e vida urbana**: 20 anos de cidades educadoras. Volume editado originalmente em 2008 por ocasião do X Congresso da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE). Torres Novas: Almondina, 2013. p. 24-34.

REGGIO CHILDREN. **Regimento de Escolas e Creches para a infância da comuna de Reggio Emilia**. 2013.

RIOS, Guillermo. As cidades como cenários de uma aprendizagem integradora. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 163-174, jul./dez. 2012.

ROMERO, Carlos Giménez. Carta aos munícipes sobre Cidade, Cultura e Educação. *In*: AICE. **Cidade, cultura e educação**. Monográfico da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE). Barcelona, 2020. p. 8-15.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte Editora, 2017.

Capítulo 08

OS DESAFIOS DE UMA CIDADE PARA SER EDUCADORA: REFLEXÕES A PARTIR DO MUNICÍPIO DE SÃO MIGUEL DO OESTE/SC

JACINTA LÚCIA RIZZI MARCOM⁴⁰

JANE MARIA FIORI⁴¹

ANA PAULA TEIXEIRA PORTO⁴²

RESUMO: O movimento de Cidades Educadoras confere centralidade à educação como elemento norteador das ações e políticas de todas as áreas, na medida em que é compreendida como basilar para o desenvolvimento humano e social. Nesses termos, o objetivo deste capítulo pauta-se em identificar e analisar os principais desafios encontrados pelo município de São Miguel do Oeste/SC para se tornar uma cidade educadora. A metodologia utilizada baseia-se na observação da cidade e de ações desenvolvidas pelo governo municipal e demais instituições escolares, para desenvolver esse território. Como resultado dessa análise, concluímos que a cidade migueloestina se depara com três desafios essenciais, apoiados nas teorias de Gadotti (1990), Freire (1991, 1992), Ghedin (2012), Moran (2012), Moll (2013) e Essomba (2019), dentre outros pensadores que este estudo contempla: 1) falta de acessibilidade na cidade; 2) necessidade de letramento digital, acesso à internet e às tecnologias; e 3) valorização da cultura, em um projeto global com políticas públicas eficientes. Por fim, para transformar-se em uma cidade educadora, os governantes e a comunidade de São Miguel do Oeste precisam comprometer-se com a intencionalidade educativa, promover políticas públicas na perspectiva da construção de um espaço educador, cidadão, democrático e solidário, que permita uma construção coletiva de seus espaços e instituições para uma formação cidadã, de valorização das perspectivas humanizadoras.

PALAVRAS-CHAVE: Acessibilidade. Cidade Educadora. Inclusão digital.

INTRODUÇÃO

Cada cidade é desenhada de acordo com a importância que se dá a cada espaço. É ali que a vida acontece. No desenho de uma cidade coexistem lado a lado: edifícios antigos e construções contemporâneas, famílias que passam fome e outras que esbanjam, pessoas que moram em barracos e as que habitam casas de luxo, cercadas por câmeras

⁴⁰ Pedagoga do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Mestra em Educação (UNOCHAPECÓ). Doutoranda em Educação (URI). E-mail: jacinta.marcom@ifsc.edu.br.

⁴¹ Professora da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná. Mestranda em Educação (URI). E-mail: janemaria553@gmail.com.

⁴² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (URI). Doutora em Letras (UFRGS). E-mail: anapaula@uri.edu.br.

de monitoramento. Cidade é retrato de desigualdade, assinalando distintas condições de vida de pobres e ricos, sendo espelho da estrutura do capitalismo.

Em São Miguel do Oeste, uma pequena cidade do extremo oeste catarinense, isso não é diferente. Com cerca de 40 mil habitantes, possui seu parque industrial diversificado e os setores que mais se destacam são o de metalmeccânico, transporte, móveis e *softwares*. A maioria das indústrias instaladas na cidade são de pequeno porte, e há ainda agricultura e pecuária familiar como vetores da economia. Entre seus muros, muitos avanços e conquistas, mas também muitos problemas que precisam ser reconhecidos, pensados e resolvidos.

Esse pequeno município não está entre as cidades educadoras⁴³. Mas por quê? Partindo da premissa de que a cidade é direito de todos e um espaço com grande potencial educativo, o que se faz necessário, então, para que uma cidade seja educadora? Um dos elementos principais é a aprovação de políticas públicas que promovam uma educação de qualidade para todos os sujeitos que moram na cidade, assim como a definição de um projeto, com ações cuja intencionalidade pedagógica vá para além das intuições escolares, uma vez que todos os saberes presentes na comunidade podem fazer a diferença na vida das pessoas da cidade e intensificar processos educativos que podem formar e transformar os sujeitos e o lugar.

Ao pensarmos a educação na perspectiva das cidades educadoras, propomos uma reflexão cujo objetivo define-se em identificar e analisar os principais desafios encontrados pelo município de São Miguel do Oeste para se tornar uma cidade educadora. A metodologia é de caráter qualitativo e guia-se na observação minuciosa da cidade e de ações desenvolvidas pelo governo municipal e demais instituições educativas presentes na localidade para desenvolver esse território.

Dessa forma, o estudo divide-se em dois momentos. No primeiro, explicitamos a importância de uma cidade ser educadora, e no segundo, investigamos os principais desafios que encontra a cidade migueloestina para ser uma cidade educadora, com destaque para acessibilidade, educação e sua relação com letramento digital e cultura.

1 A IMPORTÂNCIA DE UMA CIDADE SER EDUCADORA

Para se pensar em um território como cidade educadora, se faz necessário compreender o que é uma cidade educadora. De acordo com a Associação Internacional

⁴³ Não está vinculada a AICE e tampouco trabalha com esta perspectiva no seu planejamento.

das Cidades Educadoras (AICE, 1990), trata-se de uma organização cujos membros são cidades engajadas em projetos para melhoria de vida de seus cidadãos. Nesse mesmo viés, o texto da AICE propõe que uma cidade educadora deve assumir o compromisso de fomentar, através das suas políticas, a informação compreensível para todos os cidadãos, bem como o envolvimento e participação destes, a convivência e o civismo, a saúde, a sustentabilidade, em suma, evidencia um retrato de um território que transcende a lógica da setorialização da gestão das coisas públicas.

O Movimento das Cidades Educadoras começou em 1990, com base no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, quando um grupo de cidades, representadas por seus governos locais, pactuou o objetivo comum de trabalhar em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos habitantes, a partir da sua participação ativa na utilização e melhoramento da própria cidade e de acordo com a Carta aprovada das Cidades Educadoras. Mais tarde, em 1994, o Movimento foi formalizado com o III Congresso Internacional em Bolonha, e, na busca da cidadania, várias cidades passaram a intitular-se “cidade educadora”.

Nesses termos, voltando os olhares para essas cidades, poderíamos perguntar: o que se faz necessário para que uma cidade seja educadora⁴⁴? Essa pergunta causa estranheza, porque para a maioria das pessoas uma cidade é uma cidade, apenas o habitat para viver, mas, para além disso, uma cidade educadora deve fazer a integração da oferta de atividades sociais e culturais para potencializar sua capacidade educativa formal e informalmente. Para ser uma cidade educadora, é necessário: trabalhar a escola como espaço comunitário; trabalhar a cidade como grande espaço educador; aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas; valorizar o aprendizado vivencial; priorizar a formação de valores.

Toda e qualquer cidade deve fazer com que sua população se sinta reconhecida a partir de sua identidade cultural, evitando os processos de exclusão alimentados pela lógica capitalista. Uma cidade educadora associa o conhecimento com a formação humana, permitindo à escola ser o espaço capaz de formar e ser referência de direitos sociais, mas, para além disso, organiza o espaço da cidade em prol de seus moradores, pois o que são as cidades se não as pessoas que dela fazem parte.

⁴⁴ A título de informação, destacamos que no Brasil, são 23 cidades inscritas na Associação Internacional de Cidades Educadoras: Araraquara (SP), Camargo (RS), Carazinho (RS), Curitiba (PR), Guaporé (RS), Gramado (RS), Guarulhos (SP), Horizonte (CE), Mauá (SP), Marau (RS), Nova Petrópolis (RS), Passo Fundo (RS), Raul Soares (MG), Santiago (RS), Santo André (SP), Santos (SP), São Bernardo do Campo (SP), São Carlos (SP), São Gabriel (RS), São Paulo (SP), Sorocaba (SP), Soledade (RS) e Vitória (ES).

Ao discutirmos cidades educadoras, salientamos que nos referimos às cidades que cuidam de suas pessoas, que têm clareza sobre papel da educação, da cultura, das tecnologias para o bem coletivo, o que não pode ser definições apenas formais, precisam ser concepções transformadas em ações práticas.

A importância de uma cidade ser educadora passa pela interconexão da tomada de decisão e as referências que alicerçam o prazer de viver num município. Para isso, por mais que se tenham desafios, vigoram grandes projetos para o bem-estar do seu povo, como, por exemplo, o investimento em políticas de preservação ambiental, espaços de lazer, mobilidade, dentre outros.

Além disso, uma cidade educadora, de acordo com a Carta de Barcelona (1990), precisa pensar seu espaço como território pedagógico, como espaço educador, visando muito mais as pessoas do que o urbanismo. A cidade será educadora quando reconhecer, exercer e desenvolver, para além das suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços), uma função educadora, isto é, quando assumir uma intencionalidade e uma responsabilidade, cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, a começar pelas crianças e pelos jovens. Ainda, ela deve oferecer todo o seu potencial de forma generosa, deixando-se envolver por todos os seus habitantes e ensinando-os a envolverem-se nela.

Sob esse ponto de vista, quais são os desafios percebidos na cidade migueloestina? A seguir, contemplamos algumas discussões sobre o tema a partir de três eixos: acessibilidade, educação e suas conexões com letramento digital e valorização da cultura.

2 DESAFIOS PARA SER UMA CIDADE EDUCADORA: ANÁLISE DO MUNICÍPIO DE SÃO MIGUEL DO OESTE/SC

Partimos da constatação de que São Miguel do Oeste é uma cidade que demanda muita caminhada e olhar acolhedor, no sentido de transformar-se em cidade educadora. Destacamos os principais desafios que necessitam de importantes ações do governo municipal e da comunidade de modo geral, para que, com base em princípios da gestão democrática, possam construir políticas que não excluam as suas pessoas. Nesse horizonte, iniciamos nossa discussão, considerando os avanços e retrocessos com relação à acessibilidade urbana da cidade em questão.

2.1 Acessibilidade

Se as cidades que educam são cidades que cuidam das pessoas, ter acessibilidade requer envolver as pessoas para fazer as cidades, pois todos precisam sentir-se pertencentes a elas, movimentar-se e conseguir ir a todos os lugares sem dificuldades. E isso é, com certeza, um desafio para a localidade em questão.

Para fazer a análise desse importante elemento, partimos da experiência vivida por pessoas com mobilidade reduzida e que necessitam de cadeiras de rodas para locomoção. No entanto, a falta de acessibilidade foi uma ocorrência constante e apenas um dos muitos problemas que a cidade e os cidadãos migueloestinos com deficiências enfrentam para locomoverem-se no espaço urbano.

O acesso universal é um direito e questão cultural, fundamental para o processo de inclusão social. A falta dele, de acordo com Vaz (2008, p. 58) “[...] é fruto não de uma incapacidade do indivíduo, e sim de um meio deficiente, que limita e segrega as pessoas com diferentes condições físicas, mentais e sensoriais”, o que destoa com o que consta no art. 5º da Constituição Federal de 1988.

Ilustra esse contexto, o fato de o usuário de cadeiras de roda, para poder desembarcar de um veículo, mesmo ocupando uma vaga para pessoa com deficiência, ao abrir a porta do carro, não encontrar espaço suficiente para colocar a cadeira de rodas e sair do veículo. Na vaga de pessoa com deficiência (PCD), cabia apenas o carro. Ou ainda, o acesso a espaços públicos e privados não apresentarem as condições necessárias para o trânsito seguro dessas pessoas, como é comum verificar em vários locais de São Miguel do Oeste. Os dois exemplos comprovam que a cidade não atende às normas de acessibilidade, causando a exclusão do direito do acesso aos lugares públicos e privados.

Um usuário de cadeira de roda, ao apresentar dificuldades de interação com o ambiente, mostra que ele está inadequado para utilização. Nesse sentido, Gadotti (2006, p. 138) alerta que “[...] o cidadão da cidade educadora presta atenção ao diferente e também ao ‘deficiente’, ou melhor, ao portador de direitos especiais”. Contudo, percebemos que ainda falta desenvolver a proatividade para o desenvolvimento de projetos que tornem os espaços acessíveis e atendam as demandas e ao direito de locomoção de todas as pessoas.

Outra situação que nos permite inferir que São Miguel do Oeste não é uma cidade educadora, sob o aspecto da acessibilidade, refere-se ao fato de que muitos pisos táteis terminam de frente para paredes, postes, placas, buracos, locais inapropriados, às vezes construídos de forma descontínua. Os deficientes visuais, portanto, também encontram

dificuldades para se movimentar pelas vias públicas do município, sempre cheias de entulho, sem contar que a maioria dos prédios e edificações não contam com barras de metal em suas entradas, uma trama que até teve alguns avanços, pela cobrança do Ministério Público, mas não suficientemente.

Para Matos (2010), ambientes públicos devem oferecer espaços privilegiados para ampliação da dimensão privada do indivíduo, possibilitando a aproximação e a troca de experiências entre pessoas de diferentes gerações, interesses, classes sociais, culturas, gêneros.

Nos transportes coletivos que são oferecidos no território migueloestino, a acessibilidade ainda demanda avanços para cumprir as exigências impostas pela legislação. A maioria dos ônibus que circula no perímetro municipal não tem, por exemplo, elevador para cadeirantes.

Algumas escolas também não estão totalmente adaptadas. Há exigências constantes cobradas pelo Ministério Público para que as adaptações sejam feitas, mas impera a dificuldade do investimento para adequar esses espaços às necessidades das pessoas com deficiências. Sem contar que quando as escolas têm piso tátil, elevador, demarcações, nem sempre têm condições de uso, pois não estão conservados, se apresentando danificados, representando perigo para a locomoção dos seus usuários. Procurar a biblioteca de algumas escolas também se constitui num desafio, pois impõe superar barreiras arquitetônicas para ter acesso e mobilidade nesses espaços.

É relevante considerar a existência de uma vasta legislação que há décadas trata da acessibilidade no país, estado e municípios. Entretanto, as contradições entre o que indicam as legislações e as ações efetivamente executadas são gigantescas. Tal constatação decorre da observação de que o Ministério Público local precisa, na maioria das vezes, agir, obrigando a administração pública a fazer as mudanças necessárias no perímetro urbano do município, a fim de permitir avanços na mobilidade.

Como muito bem registra Cambiaghi (2007), a acessibilidade na área urbana surge como atributo imprescindível a uma sociedade que se quer inclusiva e que, por isso, planeja que todos possam desfrutar das mesmas oportunidades.

Uma cidade acessível também deve dispor de locais para o diálogo. Nesse quesito, a cidade tem investido em espaços públicos para as pessoas se sentarem e conversarem. Com frequência, nesses espaços encontram-se sentados idosos à espera de outros parceiros para rodas de conversa e um bom chimarrão. Esses ambientes são equipados com bancos instalados no perímetro urbano, dispostos de forma que as pessoas possam se encontrar e curtir a companhia da vizinhança. Existem também duas praças públicas,

locais com bastante árvores, quadra, academia, parque, que são espaços de encontros para os munícipes.

Quando o ambiente urbano é realmente um lugar de encontro, de diálogo, de relacionamentos humanos, então a cidade mostra sua melhor faceta. Entretanto, é fundamental que seus gestores reflitam sobre a forma de fazer isso acontecer num espaço com acessibilidade precária, sem excluir os sujeitos que fazem parte da comunidade. Portanto, a atmosfera pública precisa gerar confiança no cidadão, para possibilitar novas formas de viver e conviver nesse território, e a acessibilidade é um fator determinante para respeito à cidadania de todos.

2.2 Educação e letramento digital

A educação, em todo o país, é concebida pela legislação como direito individual e coletivo, de responsabilidade do poder público e da família, pressupondo o engajamento do Estado e da sociedade na proposição, acompanhamento e deliberação das políticas educacionais. Além disso, corroboram as palavras de Moll (2013, p. 1), proferidas na abertura do IV Seminário Teias de Cidadania, ao afirmar que

estamos falando de uma mudança de paradigma, de uma nova forma de pensar nossas relações sociais, pressupondo horizontalidade nos processos educativos, valorização dos saberes comunitários no currículo e uma efetiva ação intersetorial para garantir os direitos sociais dos indivíduos.

São Miguel do Oeste possui um plano municipal de educação e todo esse processo representa um marco para a educação do município, pois através deste plano legitima a existência de uma política municipal que planeja a educação para a próxima década e firma compromissos com a sociedade no alcance de suas expectativas. Há quatro redes de ensino que atendem à população em idade escolar: privada, municipal, estadual e federal. O município também oferece atendimento à Educação de Jovens e Adultos (EJA), aos deficientes visuais (através da APAS⁴⁵) e das demais pessoas com deficiências pela APAE⁴⁶. Mas isso é suficiente para que São Miguel do Oeste seja uma cidade educadora?

É importante destacar que não basta para a cidade oferecer escolas públicas, é necessário fazer acontecer a educação cooperativa e colaborativa entre as diferentes instituições de ensino, cada uma nas suas especificidades, de forma a atender a comunidade na sua diversidade. Assim, uma cidade que quer ser educadora deve

⁴⁵ Associação dos pais e amigos dos surdos.

⁴⁶ Associação de pais e amigos dos excepcionais.

empreender esforços para oferecer ações culturais que visam desenvolver o cidadão integral — perspectiva não adotada na integridade em São Miguel do Oeste.

Para Essomba (2019, p. 736):

[...] a educação pública é a única educação que é inclusiva e promove a equidade. Inclusiva porque por ser pública, não pode colocar barreiras nem fronteiras para que nenhuma menina, nenhum menino, nenhuma pessoa adulta seja discriminada e se possa dizer “tu sim, tu não”. e a cultura de seu município.

Nessa mesma linha, Ghedin (2012, p. 19) destaca que “[...] a escola faz parte de um contexto que engloba a sociedade, sua organização, sua estrutura, sua cultura e sua história”, e com isso remete a compreender que a educação está para além dos muros da instituição escolar e se estende para a vida toda. Na cidade migueloestina, a preocupação com o educar envolve as crianças, os adolescentes, os jovens e adultos, ou seja, as pessoas têm vaga para estar na escola. Mas ainda se faz essencial um olhar atento para superar os atuais modelos convencionais e priorizar uma Educação Integral.

Para ser uma cidade educadora, o desafio principal é ser um território que aposta na educação como ferramenta de transformação social, mobilizando e articulando o maior número possível de agentes educativos existentes no território. Destacamos uma educação ao longo de toda a vida, que atravessa as diferentes esferas da sociedade, sem desconsiderar que sobre uma cidade também podem atuar forças que deseducam. Ilustra esse contexto o projeto “Semear⁴⁷” desenvolvido em São Miguel do Oeste. Neste projeto, havia um espaço de construção de ações que poderiam mudar a vida dos cidadãos. Mas, sem incentivo, o projeto acabou.

As escolas situadas no município também buscam desenvolver diversos projetos, que dão conta de valorizar o potencial humano que habita os espaços educativos. Normalmente, investimentos em educação são vistos por diversos governantes como um gasto, não reconhecendo o potencial transformador que tem uma educação gratuita e de qualidade para o desenvolvimento da autonomia e da cidadania dos seus moradores. O objetivo da educação é contribuir com o conhecimento para o desenvolvimento de um território de novas oportunidades.

Além dessas questões que envolvem a educação em uma perspectiva mais ampla, é fundamental pensar em como ela ocorre no contexto da cibercultura. Isso porque, a contemporaneidade vem exigindo que a escola rompa com o modelo linear e tradicional de ensino que oferece há séculos, e que se tornou obsoleto diante dos recursos tecnológicos

⁴⁷ Este projeto surgiu em 2017, a partir da necessidade de ajudar muitas crianças carentes do município que estavam passando por dificuldades.

digitais disponibilizados no ciberespaço das cidades. Nesse horizonte, as escolas precisam contribuir com a formação dos estudantes para o uso dessas ferramentas tecnológicas e na interpretação dos elementos que fazem parte do mundo virtual, para que possam ser protagonistas de seu próprio processo formativo.

De acordo com Araújo (2008), a inclusão digital é um dos processos que antecede o letramento digital, pois mesmo vivendo em uma sociedade que se autodenomina democrática, temos convicção de que as oportunidades não são iguais para todos. Um primeiro passo que a escola pode dar, é tornar, de fato, as tecnologias digitais acessíveis à sociedade, propiciando o acesso a elas a todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar, para que não sejam excluídos no universo digital que se impõe nas relações sociais e profissionais. Por isso, a importância de haver o letramento digital, relacionado às habilidades de exploração adequada de ferramentas tecnológicas digitais pelos usuários na rede.

Em São Miguel do Oeste, a tecnologia digital tem modificado as relações construídas, inovando a comunicação e modernizando a maioria dos serviços oferecidos na cidade. Ainda assim, ponderamos quanto à preocupação com uma maior difusão do uso das ferramentas tecnológicas. Muito embora o letramento digital deva fazer parte do espaço social das pessoas, ainda constatamos a necessidade de intensificar a promoção de ações e políticas públicas que incentivem a inclusão digital, a alfabetização e o letramento digital.

Buscando novos horizontes, destacamos que os responsáveis pela cidade, eleitos pela população, devem planejar e executar ações que objetivem melhorar as condições de acesso às redes de internet. A cidade possui diversas empresas que fornecem planos de internet à população migueloestina, porém, o custo nem sempre cabe no orçamento do usuário, e por isso, grande parte das famílias não conseguem ter acesso, o que as torna excluídas da rede.

Também observamos que na maioria das escolas municipais e estaduais, mesmo tendo o empenho de muitos profissionais que enfatizam a importância da disponibilidade do uso crítico das tecnologias em ambientes escolares, esses aparatos tecnológicos, quando existem, estão sucateados e distantes de subsidiar os estudantes com as condições imprescindíveis para que alcancem o letramento digital. Em algumas faltam equipamentos, em outras acesso e formação.

Corroborar saber que para incluir digitalmente o seguinte:

[...] não basta estar na frente de uma tela, munido de todas as interfaces amigáveis que se possa pensar, para superar uma situação de inferioridade. É preciso antes de mais nada estar em condições de participar ativamente dos processos de

inteligência coletiva⁴⁸ que representam o principal interesse do ciberespaço (LÉVY, 2010, p. 246).

É importante destacar que o letramento digital é fundamental para que os alunos dominem o ciberespaço e vivam como cidadãos neste novo milênio. Todavia, para que a inclusão digital seja democratizada, todas as pessoas precisam estar cada vez mais inseridas na sociedade digital, que evolui a passos largos. Contudo, a falta de acesso reduz as oportunidades da vida.

Com o propósito de ilustrar a importância da disseminação do conhecimento e o reconhecimento da necessidade de incorporação da evolução tecnológica, trazemos como referência o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)⁴⁹, Câmpus de São Miguel do Oeste. Esta instituição de ensino público federal oferece aos seus estudantes três laboratórios de informática, equipados com computadores e acesso à internet. Ainda, disponibiliza em cada um dos cursos a disciplina de informática. Nesta disciplina, o estudante tem a oportunidade de aprender o básico e dominar minimamente as competências exigidas para viver na cibercultura. Nem todas as escolas municipais e estaduais possuem esse aparato. Com raras exceções, algumas possuem laboratórios com máquinas mais antigas e internet, cuja qualidade dificulta a realização das atividades propostas.

Nas palavras de Silveira (2001, p. 28), “[...] educar é cada vez mais mergulhar na fronteira virtual”. Entretanto, é necessário dar condições de acesso à internet e computadores a todos os municípios, instituindo políticas públicas que primem pelo domínio das habilidades indispensáveis para viver no contexto digital. Essas políticas devem estar presentes nos planos de gestão dos responsáveis por gerir os recursos do município. Nessa linha, o letramento digital passa a ser uma necessidade, tanto para estudantes quanto para os docentes, afinal de contas, as mudanças estão acontecendo na velocidade da luz, enquanto na educação as mudanças acontecem a passos muito lentos.

Outro exemplo do letramento digital: O IFSC, no contexto de pandemia de Covid-19 (2020-2022), adquiriu uma plataforma digital com títulos e obras diversas, que foi disponibilizada de forma online para os estudantes e servidores. Porém, as dificuldades para esse acesso foram diversas. Além da falta de conhecimentos para lidar com essa plataforma, a falta de uma internet banda larga também contribuiu.

⁴⁸ Para Lévy (2003), a inteligência coletiva é o conjunto de saberes compartilhados pela memória, pela percepção e pela imaginação, resultando na aprendizagem coletiva e na troca de conhecimentos.

⁴⁹ O IFSC é uma instituição pública federal de ensino. Atua na oferta de educação profissional, científica e tecnológica, oferecendo cursos nos mais diversos níveis: qualificação profissional, educação de jovens e adultos, cursos técnicos, superiores e de pós-graduação.

Em face dessas considerações, é preciso discutir as condições de compreensão do mundo digital, disponibilizando, principalmente, metodologias para que tais plataformas e equipamentos fossem bem aproveitados. Sabemos que ler um livro pelo celular, tablet ou computador é cada vez mais comum, principalmente, entre a nova geração, por isso, melhorar as condições de acesso ao uso dos artefatos digitais é fazer da cidade um lugar melhor.

Bons professores são peças-chave no sistema educacional (MORAN, 2012). Em virtude disso, preparar os profissionais da educação para o uso pedagógico das tecnologias digitais é essencial. No que se refere à temática, o governo municipal de São Miguel do Oeste, através da Secretaria de Educação, tem investido em formação continuada. No entanto, com relação às tecnologias digitais, percebemos que a maioria dos docentes ainda tem pouco acesso a capacitações dessa natureza, o que exige deles uma busca pelo aprimoramento de forma individual, contando com recursos próprios.

Diante desse quadro, de tantos desafios impostos pelas tecnologias digitais, intriga perceber que a maioria das escolas continua alienada à urgência da temática, e por consequência, segue às margens da evolução tecnológica. Para Coscarelli (2016, p. 17), “[...] vivemos novos tempos, novos letramentos. [...] As escolas precisam preparar os alunos também para o letramento digital, com competências e formas de pensar adicionais ao que antes era previsto para o impresso”, aspectos mais que necessários à atualização global da educação.

Ainda, importa lembrar que São Miguel do Oeste possui um grande número de municípios residentes no interior. Nesse espaço territorial, há um número de estudantes que, mesmo sendo pouco representativo, estuda em escolas do campo. Nesses lugares, a situação com relação ao uso da internet e computadores precariza-se ainda mais. Nas áreas rurais, além do valor cobrado pelos planos de internet não caberem no orçamento das famílias, há ainda a dificuldade de chegada de um sinal de qualidade, o que compromete a velocidade de acesso às páginas da rede e navegação.

As escolas do campo não podem ficar relegadas a segundo plano, recebendo sempre os equipamentos tecnológicos que se encontram obsoletos e ultrapassados para outras escolas. As tecnologias digitais devem chegar, portanto, com mais expressividade às escolas da área rural de São Miguel do Oeste, para não excluir os estudantes do aprendizado mediante o uso da internet, computador, celular, etc.

Este é, portanto, mais um grande desafio para uma cidade que quer construir para além de escolas, espaços educativos. Como diz Moran (2012, p. 9) “Escolas não

conectadas são escolas incompletas (mesmo quando didaticamente avançadas).” Por enquanto, um grande objetivo para as lideranças e sociedade migueloestina.

2.3 A valorização da cultura na cidade

Uma cidade educadora se constitui além do ensino formal. Ela precisa valorizar e garantir o desenvolvimento de todas as potencialidades que o município tem, o que perpassa a valorização da cultura local. De acordo com Canclini (2013), uma cidade pode contribuir para o desenvolvimento cultural quando combina as comunicações tecnológicas e o conhecimento histórico-territorial, o que tem, diga-se de passagem, grande influência na construção da identidade do cidadão.

A opção por bibliotecas/livrarias em um município diz muito sobre ele e sua gente. O município em questão oferece à comunidade uma biblioteca municipal que está alocada em um espaço pequeno, ao lado da Câmara de Vereadores. Isso pode expressar uma cultura de pouca valorização aos livros, à leitura e ao aprimoramento intelectual. No contexto de uma cidade educadora, bibliotecas e livrarias representam leitura, informação, cultura, lazer e cidadania.

O número de livrarias também é escasso. O município tem menos de uma dezena, e que se confundem com papelarias. É, pois, importante construir e revitalizar os espaços públicos de encontro e leitura como parte integrante do sistema educacional da cidade, valorizando a cultura e a diversidade existente no município.

A cultura local em São Miguel do Oeste é promovida, por exemplo, pela Fundação da Cultura (Funcultura), que oferece oficinas de ballet, crochê, pintura em pano e tela, piano, dança urbana, violão, teclado, flauta, dentre outras, aos seus cidadãos. É importante destacar que são poucas vagas e estas não dão conta de todos os que têm interesse em participar. O município também tem dois corais, mas que dependem de espaços cedidos para poder ensaiar. Também tem centro de eventos, mas esse espaço é bastante elitizado.

A cidade conta também com duas praças públicas, localizadas no centro urbano. Esses espaços são usados pelas pessoas para o encontro. Nos domingos elas ganham vida e movimento. Em uma das praças, também tem um espaço para novos artistas que se apresentam para a comunidade, constituindo uma forma de mostrar seu talento.

Próximo da biblioteca, encontramos a arte em bancos de concreto, mas apagados pelo tempo, pois não se faz manutenção do trabalho artístico. Na praça Walnir Bottaro Daniel, está exposta a estátua do desbravador, a qual é feita de ferro, lembrando a força de vontade de todo o povo colonizador, e é um dos cartões-postais do município. Na praça

Bellarmino Annoni, há o Memorial aos Pioneiros, que foi esculpido pelos irmãos e artistas plásticos Neuri e Nadio Reolon, para homenagear os imigrantes que colonizaram São Miguel do Oeste.

A cidade conta com um centro de cultura e vários eventos com a participação de grupos diversos, marcando a pluralidade da cidade. A Expo São Miguel, rodeio crioulo, feira da melancia, cavalgadas, motocão, trilhas, exposições e Natal Luz, são alguns dos eventos que também movimentam a cidade. Nesses termos, entende-se o conceito de cultura como “estilo de vida de um povo”, sendo, portanto, a vivência na e da cidade, um dos espaços principais para as manifestações dela. É importante destacar que cada território contém e cultiva saberes e práticas singulares, que quando reconhecidos pela cidade e pelos espaços educativos, dissolvem os muros entre educação, comunidade e território.

Para que uma cidade seja educadora, é necessário que todas as pessoas se sintam responsáveis umas pelas outras, que sejam criadas políticas públicas que invistam nos seres humanos e na cultura de cada grupo, valorizando-a dentro do território, em espaços públicos de acesso livre. Para Gadotti (1990, p. 133-134), uma cidade deve ser construída “[...] como espaço de cultura, educando a escola e todos que circulam em seus espaços, e a escola, como palco do espetáculo da vida, educando a cidade numa troca de saberes e de competências”.

A valorização da cultura em São Miguel do Oeste pode ser alavancada. Para isso, é fundamental que todos pensem e participem da construção cultural. Através do poder público municipal, é fundamental o incentivo a mais programas de promoção e democratização da cultura, programas educativos de museus, bibliotecas, escolas de música e projetos musicais de bairro, programas de memória histórica, visitas guiadas a serviços municipais ou lugares patrimoniais, programa adote um monumento, residências de artistas, planificação de festas e festivais com participação cidadã e arte urbana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as reflexões elencadas, cabe registrar que São Miguel do Oeste ainda tem muitos desafios que precisam ser superados, a fim de se tornar uma cidade educadora, pois, embora tenha projetos e ações importantes de valorização da educação e cultura, promovendo-as, há muito a ser implementado. No quesito acessibilidade, o contexto é similar.

Assim, os desafios para a construção de uma cidade educadora devem priorizar o investimento cultural e a formação permanente de sua população, especialmente no que

tange à acessibilidade, ao letramento digital e à valorização da cultura e da educação. Para isso, são necessárias mudanças e respostas inovadoras para problemas que existem e não podem ser descartados. O processo deve contemplar o pertencimento de toda a população, defendendo sempre que todos são sujeitos de direito dentro da comunidade, de onde a exclusão deve ser banida.

Para ser uma cidade educadora, São Miguel do Oeste precisa ainda, investir em humanização, utilizando-se, para isso, do potencial administrativo do município, ao promover políticas públicas e construir projetos em prol da qualidade de vida e do bem-estar dos seus cidadãos, permitindo-lhes acesso sem barreiras a espaços públicos e privados, bem como ações culturais para todos em espaços mais variados.

REFERÊNCIAS

AICE. Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Carta das Cidades Educadoras (1990)**. Disponível em: <http://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras>. Acesso em: 13 jul. 2021.

ARAÚJO, Renata Sarita de. Letramento digital: conceitos e pré-conceitos. In: **2º Simpósio de Hipertexto e Tecnologias na Educação: modalidade e ensino**. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

CAMBIAGHI, Silvana. **Desenho universal: métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas**. São Paulo: SENAC, 2007.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**. 4. ed. Trad. Ana R. Lessa e Heloísa P. Cintrão. São Paulo: Edusp, 2013.

COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016.

ESSOMBA, Miguel. Diversidade, migrações e inclusão: desafios à gestão e à democracia. [entrevista concedida a] MOLL, Jaqueline; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 729-742, set./dez. 2019.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec: Pesquisa e Ação Educacional**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 133-139, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar**. Petrópolis: Vozes, 1990.

GHEDIN, Evandro. **Teorias psicopedagógicas do ensino aprendizagem**. Boa Vista: UERR, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

MATOS, Marlise. Movimento e teoria feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do sul global? **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 67-92, jun. 2010.

MOLL, Jaqueline. **IV Seminário Internacional Teias de Cidadania – Ocupar a cidade**: educação integral em movimento. Palestra na Mesa de Abertura. 2013.

MORAN, José Manuel. **A Educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Exclusão digital**: a miséria na era da informação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

VAZ, Daniela. **Acessibilidade à paisagem**. Dissertação de Mestrado em Arquitetura e Urbanismo. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2008.

Capítulo 09

PROJETO “LER E ESCREVER PARA TRANSFORMAR” COMO POSSIBILIDADE DE PENSAR A CIDADE EDUCADORA A PARTIR DE ITAPIRANGA/SC

CASSIANO ASSUNÇÃO⁵⁰

CARLISE DIELL⁵¹

LUANA TEIXEIRA PORTO⁵²

RESUMO: O processo de ensino e aprendizagem perpassa todos os ambientes da cidade e ocorre em todos os espaços. A aprendizagem não ocorre apenas dentro da sala de aula, mas em todo e qualquer tempo e lugar. Partindo dessas ponderações, a seguinte proposição de pesquisa visa apresentar algumas concepções de cidade educadora e, em seguida, discutiremos o projeto “Ler e escrever para transformar”, realizado no ano de 2021, na cidade de Itapiranga/SC, como importante elemento de transformação dos espaços da cidade em grandes ambientes de aprendizagem, com vistas aos modelos de cidades educadoras que conhecemos. O substrato teórico para desenvolver tais estudos e discussões tem como base pesquisadores renomados como Gadotti (2005), Freire (1995), Bernet (1997) e Toledo (2004). A partir disso, notamos que o projeto contempla características de cidades educadoras e reforça o compromisso com a educação e com a implementação de novos e promissores métodos pedagógicos e educadores, de extensão social e comunitária. Por meio da pesquisa foi possível concluir também que o projeto “Ler e escrever para transformar” serviu de incentivo para novos projetos na região, modificando de forma positiva e significativa o contexto e a realidade local, beneficiando, portanto, os cidadãos locais. Por fim, identificamos que para além de suas funções sociais, as cidades educadoras delimitam aspectos de cultura, de educação e interação, gerando uma expectativa de vida humana mais digna, propondo novas oportunidades ao bem viver.

PALAVRAS-CHAVE: Cidades Educadoras. Transformação social. Cidadania.

INTRODUÇÃO

O caminhar diário em uma cidade muitas vezes se faz de forma despercebida. Uma praça, rua, monumento, cada um desses lugares carrega histórias. O reconhecimento desses espaços como educativos reconfigura a cidade e o próprio ambiente escolar. A partir do instante em que todos os indivíduos que integram à cidade, tornam-se membros do

⁵⁰ Professor da rede municipal de Barra do Guarita/RS. Mestrando em Educação (URI). E-mail: casiano0504@gmail.com.

⁵¹ Professora da rede municipal de Itapiranga/SC. Mestranda em Educação (URI). E-mail: dillcarlise1985@gmail.com.

⁵² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (URI). Doutora em Letras (UFRGS). E-mail: luana@uri.edu.br.

processo educativo, e a cidade torna-se educadora ao mesmo tempo em que é educanda, contribuindo para uma sinergia de respeito e valorização pelo que é público.

Nesta perspectiva, este capítulo visa apresentar para os leitores algumas concepções acerca do termo “cidade educadora”, assim como expor projetos dentro dessa perspectiva. Esses projetos ocorrem em uma cidade localizada no oeste de Santa Catarina e permanecem ativos, propiciando a integração de indivíduos, o respeito pela cidade, a valorização de sua cultura local e regional e, acima de tudo, a humanização.

1 CIDADES EDUCADORAS: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS

As discussões a respeito do conceito de cidades educadoras emergiram com o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, evento que ocorreu em Barcelona, na Espanha, em 1990. Mais tarde, em 1994, este movimento consagrou-se como Associação Internacional, oficialmente criada no Congresso das Cidades Educadoras em Bolonha, na Itália. A Carta das Cidades Educadoras ainda nos dias atuais prevalece, sendo o referencial mais relevante da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE). De acordo com esse documento a cidade só será educadora quando:

Reconhecer, exercitar e desenvolver, além de suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços), uma função educadora, quando assumir a intencionalidade e a responsabilidade cujo objetivo seja a formação e o desenvolvimento de todos os seus habitantes (GADOTTI, 2005, p. 146).

Esta conceituação de cidade não se restringe apenas a experienciar os recursos pedagógicos do ambiente escolar, mas se estende como agente educativo, da mesma maneira que o ambiente educacional abarca responsabilidades genéricas para o seu entorno e aos seus indivíduos, cujas finalidades são de contentar todos os anseios, tais como: lazer, meios de formação, igualdade, liberdade, desenvolvimento pessoal, etc.

Ainda, sobre a Carta, os signatários entendem a educação como um fator de orientação das políticas da cidade e o processo educativo como movimento constante e integrador, que precisa ser assegurado para todos os indivíduos de forma horizontal, devendo ser fortificado por meio da valorização da diversidade inerente à vida cotidiana na cidade e pela intencionalidade educativa dos aspectos de sua organização.

O movimento de cidades educadoras alicerçou-se na Europa e, mais tarde, no Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). Atualmente, a AICE abarca 250 cidades educadoras em todo o mundo. No território brasileiro, 14 cidades fazem parte desta

entidade, sendo elas: Belo Horizonte, Caxias do Sul, Itapetininga, Jequié, Porto Alegre, Santiago, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo, São Pedro, Sorocaba e Vitória.

Segundo Gadotti (2005), todas as cidades mencionadas possuem um único propósito e políticas que visam propiciar:

A satisfação das necessidades das crianças e jovens, no âmbito das competências do município, pressupõe uma oferta de espaços, equipamentos e serviços adequados ao desenvolvimento social, moral e cultural, a serem partilhados com outras gerações. O município, no processo de tomada de decisões, deverá levar em conta o impacto das mesmas. A cidade oferecerá aos pais uma formação que lhes permita ajudar os seus filhos a crescer e utilizar a cidade num espírito de respeito mútuo. Todos os habitantes da cidade têm o direito de refletir e participar na criação de programas educativos e culturais, e a dispor dos instrumentos necessários que lhes permitam descobrir um projeto educativo, na estrutura e na gestão de sua cidade, nos valores que esta fomenta, na qualidade de Cidade que oferece, nas festas que organiza, nas campanhas que prepara, no interesse que manifeste por eles e na forma de escutar (GADOTTI, 2005, p. 5-6).

Procurando explicar o conceito de cidades educadoras, Padilha (2004, p. 14) alega que

essa nova dimensão do conceito de cidade implica considerar que a educação das crianças, jovens e cidadãos em geral não é somente responsabilidade das instituições tradicionais (estado, família, escola), mas também deve ser assumida pelo município, por associações, instituições culturais, empresas com vontade educadora e por todas as instâncias da sociedade. Por isso é necessário potencializar a formação dos agentes educativos não escolares e fortalecer o tecido associativo entre todos e todas.

Notamos que as concepções de cidade educadora estão diretamente atreladas à visão da cidade como ambiente/lugar educativo. Nessa mesma linha de pensamento, Bernet (1997, p. 20) alega que a cidade educadora idealizava o meio como envolvente e agente do processo de assimilação de conhecimentos, o que pressupõe uma proposta global, partindo da premissa de que todos os componentes formativos devem estar entrelaçados e integrados, por meio do estabelecimento de estruturas dinâmicas favorecendo o acesso aos recursos educativos-culturais.

Então, as dimensões de cidade educadora referem-se a ideia da cidade como território educativo, espaço em que todos os ambientes e atores são entendidos como sujeitos pedagógicos, ao assumirem uma intencionalidade educativa com o potencial de propiciar a permanência do desenvolvimento de formação dos sujeitos para além dos muros do ambiente escolar, em perfeita harmonia com as mais variadas oportunidades de ensinar e aprender que o seu entorno social dispõe.

De acordo com Paulo Freire, uma cidade educadora é dotada de qualidades, pois “é a cidade para a educação e a educação para a cidade” (FREIRE, 1995, p. 12). Nesta concepção, os projetos de cidades educadoras devem caminhar na lógica de converter o seu espaço urbano em uma verdadeira escola, em que todos os ambientes são verdadeiras salas de aula: parques, ruas, praias e favelas.

Ainda, segundo Freire (1992, p. 37):

A cidade converte-se em cidade educadora a partir da necessidade de educar, de aprender, de imaginar...; sendo educadora, a cidade é, por sua vez, educada. Uma boa parte da sua tarefa como educadora está ligada ao nosso posicionamento político e, obviamente, ao modo como exercemos o poder na cidade e ao sonho e utopia que impregnam a nossa política, no serviço do que e de quem servimos e a política de despesa pública, a política cultural e educativa, a política de saúde, transporte e lazer.

Os mais variados ambientes das cidades oportunizam a difusão de saberes, ressignificam subjetividades e propiciam um maior engajamento dos sujeitos como participantes da história.

Conforme Toledo, Flores e Conzatti (2004, p. 74),

a cidade educadora é o despertar permanente das subjetividades concretas que não mais contentam-se em permanecer restritas aos seus momentos individuais, e gradativamente percebem os vínculos e relações que ligam o seu aqui e agora com uma consciência coletiva, com a representação que a cidade cotidianamente depreende e constrói de si e para si.

Assim, uma cidade educadora é aquela que, para além de suas funções tradicionais, promove um papel educador na vida de seus cidadãos, assumindo como desafio permanente a formação integral de seus indivíduos. Nas cidades que trabalham com essa perspectiva, os diferentes ambientes e atores são vislumbrados como educadores capazes de despertar o melhor que existe dentro de cada um de seus semelhantes.

Toledo, Flores e Conzatti (2004, p. 31) enfatizam que todo indivíduo tem o direito a uma cidade educadora, onde todos tenham uma participação ativa, de modo que:

[...] as ações coletivas não se esgotam na defesa de interesses objetivos, elas supõem um processo de construção do ator coletivo, no campo da constituição simbólica (do eu, do indivíduo e da experiência). Assim, a participação e a organização supõem, necessariamente, a identidade coletiva.

Uma cidade educadora, portanto, é aquela que prepara o indivíduo para a cidadania efetiva, partindo da relação espaço-tempo, sociedade-natureza, por meio do ambiente ao qual está inserido e suas experiências subjetivas.

O direito a uma cidade educadora é o direito a um ensino de qualidade em todas as dimensões e ambientes, o respeito de toda forma de manifestação artística e cultural, a valorização do patrimônio material, imaterial e natural, estimulando a identidade na diversidade. Reforçamos, dessa forma, o compromisso da sociedade e dos governos locais em adotar os valores de uma cidade educadora (OLIVEIRA, 2014).

2 DIAGNÓSTICO HISTÓRICO: ASPECTOS GERAIS DO MUNICÍPIO DE ITAPIRANGA/SC

O município de Itapiranga/SC teve sua origem em 1926, na realização de um Congresso Católico pelos dirigentes da sociedade União Popular Volksverein, empresa de colonização com sede em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. O encontro aconteceu em Novo Hamburgo/RS e o assunto foi a deliberação da fundação do núcleo que seria colonizado por católicos.

O intuito inicial era a realização de estudos para conseguir a área de terra necessária para a criação do núcleo. Para tanto, foi criada uma comissão sob a chefia do Reverendo Padre João Rick. Contudo, não foi possível conseguir terras suficientes no Rio Grande do Sul, então decidiram ir para Santa Catarina e instalar o núcleo entre os Rios Macaco Branco e Peperi Guaçu, às margens do Rio Uruguai, através de negociações realizadas com a Colonizadora Chapecó Peperi Ltda.

Os desbravadores gaúchos, chefiados pelo missionário católico Padre Max Von Lassberg, desceram o Rio da Várzea em embarcações rústicas e, em seguida navegaram pelo Rio Uruguai, percorrendo aproximadamente 150 km, até aportarem no local onde surgiria a Colônia Porto Novo. Esse fato ocorreu em 10 de abril de 1926, e mais tarde, a Colônia passou a ser denominada de Itapiranga. No dia seguinte, num domingo, 11 de abril, o Padre Lassberg, já em terras itapiranguenses, celebrou o primeiro ofício religioso. Para celebrar o momento, os pioneiros presentes gravaram seus nomes num monumento erguido por eles.

Por volta de 1929, Porto Novo recebeu a visita do governador do Estado de Santa Catarina, Dr. Adolfo Konder. Na ocasião foi discutida a possibilidade de o povoado tornar-se Distrito e por sugestão do próprio governador, recebeu o nome de Itapiranga, que significa Ita (pedra) + piranga (vermelho), nome de origem indígena.

Os povos nativos, em sua maioria índios tupis-guaranis, e caboclos, eram nômades e tinham pouco contato com os colonizadores. A exploração da mata nativa serviu para as primeiras construções e foi a primeira atividade econômica. A madeira era transportada

para a Argentina através de balsas pelo Rio Uruguai. Mesmo com um modelo pouco integrado à realidade da economia nacional, a Colônia foi consolidando sua organização em comunidade.

No dia 25 de fevereiro de 1932, através do Decreto n. 5.839, foi criado o Distrito e sua instalação se deu em 20 de março do mesmo ano. A divisão administrativa oficial do Estado aconteceu em 1933, e o Distrito de Itapiranga pertencia, até então, ao município de Chapecó/SC. Por volta de 1953, Itapiranga foi desmembrada de Chapecó, e através da Lei n. 133, de 30 de dezembro de 1953, tornou-se município. No ano seguinte, em 14 de fevereiro, o município iniciou sua administração, sendo o primeiro Prefeito nomeado, o Sr. Wilibaldo Schoeler.

O município integra o Extremo Oeste de Santa Catarina, fazendo parte da Microrregião da AMEOSC (Associação dos Municípios do Extremo Oeste de Santa Catarina). Está localizado ao norte, fazendo divisa com o município de Tunápolis. Ao sul, com o Estado do Rio Grande do Sul, ao leste com os municípios de São João do Oeste e Mondaí e ao oeste com a República da Argentina.

Possui uma área territorial de 286 km², sendo que 80% do solo é fértil. No entanto, apresenta uma topografia irregular, dificultando sua mecanização. O clima nessa região é subtropical, variando de temperaturas extremamente baixas e altas, que quando altas são superiores a 35°. A precipitação pluviométrica anual é em torno de 1.800mm. A hidrografia é composta pelo Rio Uruguai, que recebe os afluentes dos Rios Peperi Guaçu, Macaco Branco, Fortaleza, Dourado e Macaco.

Em questões de infraestrutura, Itapiranga oferece condições de vida plena para o bem viver. O município tem oferta de água tratada para 100% das famílias da zona urbana e rural, tendo disponíveis 6 estações de tratamento de água, que atendem essa população. A coleta de lixo é realizada diariamente por uma empresa terceirizada e o destino é a Usina de Reciclagem de Lixo, onde toda a matéria é separada, sendo uma parte reciclada e a outra depositada em aterro sanitário devidamente licenciado pela empresa.

O município dispõe de inúmeros serviços públicos, como escolas municipais e estaduais, com atendimento desde a Creche ao Ensino Médio, postos de saúde, hospital, corpo de bombeiros, polícia civil e militar, biblioteca pública, museu, praças, academias ao ar livre, entre outros. Possui também uma universidade privada, que atende estudantes de vários municípios vizinhos e também do estado do Rio Grande do Sul.

O município tem fortes aspectos culturais, sendo a toponímia catarinense prova da forte influência exercida pelos Guarani: Itapiranga, Uruguai, Peperi-Guaçu no extremo oeste, a Itaguaçu, Itajaí e Caiacanga no extremo leste. Destacamos as disputas pelos

escravocratas e Jesuítas nos Séc. XVI e XVII, estimados em pelo menos dois milhões de pessoas (MELIÀ, 1988), cem mil apenas no litoral catarinense (TAUNAY, 1930). Essa população foi praticamente extinta. Ao perceberem que os não indígenas não eram confiáveis, optaram pelo distanciamento, se faziam invisíveis, preferiram as matas e as migrações como forma de permanecerem Guaranis.

A partir da década de 1970, com a crescente devastação da floresta atlântica, os Guaranis foram violentamente atingidos, aumentando as migrações e os acampamentos nas margens das rodovias. Pela dinâmica territorial, foram considerados estrangeiros. Desse modo, a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) propôs a aquisição de terras para assentar essa população, negando-lhes o direito originário. Os Guaranis se manifestaram contra, articularam-se em nível continental e demonstraram que estão para além das fronteiras nacionais, pois são povos transfronteiriços.

Atualmente, os Guaranis utilizam pequenos fragmentos desse território, denominados de Terras Indígenas, em sua grande maioria ainda não regularizadas, o que torna vulnerável a permanência nessas aldeias. Algumas estão em situação de risco, como as áreas de domínio público nas beiras das rodovias.

Além disso, destacamos também os traços alemães da cidade, sendo que uma grande maioria da população é descendente alemã, sendo o Berço Nacional da Oktoberfest. No mês de outubro, recebe um grande número de visitantes, aproximadamente 40 mil pessoas, que vêm de todas as regiões do país para prestigiar a festa. Muitas comidas e bebidas típicas são oferecidas e ocorrem apresentações culturais e desfiles com carros alegóricos. O evento acontece desde 1978.

Outro evento tradicional é a feira EFRAIT (Exposição Feira Regional Agropecuária Comercial e Industrial de Itapiranga), contando com expositores de toda a região. Oportunidade em que também são realizados shows de diversos estilos musicais.

A Educação Básica de Itapiranga tem destaque em vários aspectos. O município tem se preparado para atender a todas as metas da Educação Básica, atingindo um bom percentual. O município garante acesso de 50% das crianças em idade de creche nas quatro creches da zona urbana. Já as crianças em idade de educação infantil, com idade entre quatro e cinco anos, somam 99%, superando as metas estabelecidas.

Outro ponto importante a destacar na educação de Itapiranga, é a implantação da educação em jornada ampliada, atendendo crianças do 1º ao 5º ano. Também são ofertadas escolinhas em diversas modalidades esportivas e culturais, no contraturno de aula e depois das 17h, possibilitando o acesso a todas as crianças da rede. Entre elas

podemos citar: futebol de campo, futsal, vôlei, dança, violão, gaita, violino, bateria, atletismo, caratê, coral de vozes e orquestra.

De acordo com o art. 28 da Lei Complementar n. 28, de 08 de dezembro de 2009, o município aplica anualmente 25% da receita dos impostos e das receitas de transferências constitucionais na manutenção e investimento do ensino municipal de Itapiranga/SC.

3 PROJETO LER E ESCREVER PARA TRANSFORMAR – ESCOLA MUNICIPAL ESPERANÇA, COMO PERSPECTIVA DE CIDADE EDUCADORA

A Escola Municipal Esperança surgiu em 1991, e era um anseio dos moradores do bairro Santa Tereza Alto, devido à grande quantidade de crianças em idade escolar que habitavam a comunidade. O nome da escola “Esperança” surgiu justamente por esse anseio que as famílias da época possuíam em conquistar uma escola no bairro. Perante as manifestações pacíficas da comunidade junto à Câmara Municipal de Vereadores, a escola foi construída e inaugurada em julho de 1991, iniciando suas atividades em 05 de agosto do mesmo ano. Inicialmente atendia 99 crianças em idade de educação infantil e de 1º, 2º e 3º anos.

Em 2010, após inúmeras mudanças na legislação e também na Proposta Pedagógica do município, a escola foi contemplada com a implantação do Projeto Educação em Jornada Ampliada. No primeiro momento, foi oferecido como uma forma de experiência, apenas para a turma do 1º ano dos Anos Iniciais. E sendo uma proposta positiva, gradativamente foi implantado o Ensino Integral nas turmas do 1º ao 5º ano.

A escola possui um amplo espaço físico, abrangendo: ginásio de esportes, campo de futebol suíço, área coberta com refeitório, parque infantil, caixa de areia, biblioteca, sala de informática, salas de aula e sala pedagógica. As etapas de ensino atendidas são: Pré-Escola e Ensino Fundamental. O educandário atende aproximadamente 220 famílias, sendo que 80% das crianças são filhos de trabalhadores da indústria de carnes, JBS Aves e Suínos. A escola oferece o ensino em modalidade integral, para os alunos do 1º ao 5º dos anos iniciais.

O projeto “Ler e Escrever para Transformar” foi desenvolvido e aplicado em 2019, e partiu do Programa Cooperjovem, proposto pelo SICOOB Credi Itapiranga, que é um programa que visa contribuir com o espírito cooperativo, envolvendo todos os profissionais e alunos da escola.

A ideia do tema do projeto surgiu a partir do lema da escola “Construir o Saber para Transformar”. A escola sentia a necessidade de buscar alternativas no processo de ensino

e aprendizagem, devido principalmente à falta de estrutura familiar de grande parte dos alunos.

Vimos no Programa Cooperjovem esta possibilidade de contribuir em nosso trabalho desenvolvido em equipe, mas, necessita-se redistribuir as responsabilidades para que possamos realmente atingir os objetivos propostos, auxiliando na transformação dos pensamentos e atitudes individualistas para as cooperativas, tanto ausentes na nossa sociedade capitalista em que estamos inseridos (PROGRAMA COOPERJOVEM, 2019, p. 2).

O trabalho cooperativo deve buscar compreender que é essencial envolver todos os indivíduos que fazem parte do processo, a fim de proporcionar e instigar a capacidade de liderança de cada participante. O trabalho traçado deve envolver toda a comunidade escolar e social, gerando um envolvimento e crescimento do educando e também criando uma perspectiva de valorização do trabalho desenvolvido por cada um.

Conforme Barbieri (2004), o cooperativismo está mais atual do que nunca no meio em que vivemos hoje. Passamos por um momento em que ocorre uma convergência para otimizar os recursos dos trabalhos comunitários e por compartilhamento. Isso porque, a prática é a união de pessoas com objetivos em comum buscando resultados em comum. Se trouxermos esse raciocínio para o ambiente estudantil, conseguimos potencializar ainda mais os conhecimentos desses estudantes.

As temáticas apontadas no projeto desenvolvido tornam o processo de ensino e aprendizagem mais atraente, correlacionando o conteúdo escolar à prática cotidiana e a investigação e oferta de um espaço mais acolhedor e prazeroso para a leitura, escrita e interpretação.

Nesse sentido, é importante entendermos que algumas crianças não têm um ambiente favorável à leitura em casa, enquanto há outras que ouvem histórias lidas e contadas pela família. Se criarmos um ambiente de leitura e interpretação favorável na escola, a criança levará essa prática para a sua casa.

De acordo com as perspectivas do projeto, várias hipóteses foram levantadas. A utilização de métodos e técnicas de ensino inovadoras, proporcionam um melhor desempenho na aprendizagem da leitura e da escrita; se os ambientes da biblioteca e espaços da escola forem adequados, as condições de leitura e escrita serão mais envolventes; se a escola oferecer um acervo bibliográfico mais atrativo e adequada para cada faixa etária, o interesse dos alunos será mais intenso.

Dessa forma, através das hipóteses informadas, a escola buscou fazer todas as adaptações possíveis para oferecer melhores condições de atendimento e oferta de espaços agradáveis, que fossem ao encontro de um ambiente acolhedor e educativo.

O objetivo geral do projeto foi, portanto, oportunizar aos alunos da EMI Esperança, o desenvolvimento da leitura e escrita para desenvolver competências e qualificar o seu tempo de permanência na escola, de modo a melhorar a compreensão de mundo e possibilitar a construção de um projeto de futuro.

Os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 17).

Os objetivos específicos delineados são: desenvolvimento de atividades poéticas para o crescimento da leitura fluente; utilização da ludicidade e do encantamento como ferramentas importantes no desenvolvimento da leitura; e estímulo pela leitura, através do desenvolvimento da curiosidade e do incentivo nos diferentes ambientes.

As principais ações desenvolvidas dentro da organização do projeto foram: a) Atividades poéticas: piquenique literário (desenvolvido semestralmente em espaços alternativos, como nas praças da cidade); b) Soletrando: realização de encontros para definição do formato da atividade; envolvimento dos alunos na organização; c) Utilização de espaços públicos para desenvolvimento da leitura e escrita, como rua divertida (atividades recreativas, barraquinha da pintura facial, barraquinha da contação de histórias, barraquinha da pescaria de letras, barraquinha do desenho).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, foi possível constatar que o conceito de cidade educadora está diretamente relacionado à concepção da cidade como ambiente educativo. Neste modelo, todo e qualquer espaço é um ambiente de trocas de conhecimentos e aprendizados, além disso, torna o ensino muito mais significativo e prazeroso para seus indivíduos.

A cidade educadora quebra os paradigmas tradicionais, como o da escola formal como único ambiente educativo, rompendo com a rotina de sala de aula, tornando-se um espaço de múltiplas possibilidades, de conteúdo inesgotável. A cidade educadora resgata sua história e, por meio dela, educa seus cidadãos.

Todas as cidades ensinam, porém, nem todas podem ser entendidas como cidades educadoras, somente aquelas que, intencionalmente, organizam seus ambientes e tempos de maneira a estender a todos que a habitam, momentos de aprendizagem, de modificação da realidade e de respeito às diferenças e alteridades.

Nesse sentido, podemos pontuar o Projeto da EMI Esperança “Ler e Escrever para Transformar” como apenas um de muitos trabalhos desenvolvidos no âmbito social e escolar de nossa cidade. Porém, muitas vezes não é notório que esse caminho traçado é um aspecto de Cidade Educadora. Para além de suas funções sociais, as cidades educadoras, delimitam aspectos de cultura, de educação e interação, gerando uma expectativa de vida humana mais digna, propondo novas oportunidades de bem viver.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, José Carlos. **Gestão ambiental empresarial**. São Paulo: Saraiva, 2004.

BERNET, Jaume Trilla. **Ciudades Educadoras: bases conceptuales**. Curitiba: UFPR, 1997.

FREIRE, Paulo. **II Congresso Internacional de Cidades Educadoras**. Suécia, 1992.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. São Paulo: Cortez, 2005.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: histórias & histórias**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2007.

MELIÀ, Bartomeu. **O Guarani: uma bibliografia etnológica**. São Paulo: Cortez, 1988.

OLIVEIRA, Marlene. O estudo do meio sobre a cidade e o urbano na geografia: (re)pensar a prática de ensino na escola é necessário? **GEOUSP: Espaço e Tempo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 609-623, 2014.

PADILHA, Paulo Roberto. **Cidade Educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez, 2004.

SICOOB CREDITAPIRANGA. **Projeto educacional cooperativo Ler e Escrever para Transformar**. Itapiranga: SICOOB, 2019.

TAUNAY, Visconde. **Estudo sobre o contexto histórico de Santa Catarina**. Florianópolis: Félix, 1930.

TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza Rodrigues; CONZATTI, Marli (Orgs). **Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre**. São Paulo: Cortez, 2004.

ANEXOS

Imagens do desenvolvimento do projeto “Ler e Escrever para Transformar” (2019), cedidas pela Secretaria de Educação do município de Itapiranga/SC.



POSFÁCIO

POR QUE PENSAR CIDADES QUE EDUCAM?

*Mudar o mundo, meu amigo Sancho,
não é loucura, não é utopia.
É justiça!*
(Dom Quixote, Miguel de Cervantes)

Evocar Dom Quixote de La Mancha não é à toa...

Miguel de Cervantes, em sua genial obra *El Ingenioso Hidalgo Don Quixote de La Mancha*, (no original, em 1605), nos brinda com as peripécias do cavaleiro Dom Quixote e seu companheiro Sancho Pança, personagens que, ao misturar e contrapor fantasia e realidade, utilizam a imaginação para reinventar o mundo que os rodeia. Os cavaleiros, na andança em uma Espanha pobre, posterior ao regime absolutista do Rei Felipe II, empreendem forte crítica à realidade política e social do seu país.

Dom Quixote é absolutamente contemporâneo... quiçá... poderia circular pelo Brasil e nos inspirar a lutar pelo mundo no qual queremos viver. Em tempos também tão difíceis, de crescentes desafios, a contemporaneidade brasileira nos questiona: em que mundo queremos viver?

O livro que acabo de ler coloca em tela uma resposta: um mundo onde caibam todas e todos, construído por todas e todos! Simples e complexa... Tal resposta é argumentada ao longo dos nove capítulos, ora com denúncia, ora com anúncio... sempre com inquietação!

O título da obra diz muito: “Pedagogias da Cidade: reflexões e possibilidades - Pensando cidades que educam”, um convite para pensar o sentido das cidades. O conteúdo remete o leitor a espaços de ação e de reflexão:

A primeira seção, “Educação e humanização como horizonte social”, representa um movimento de crítica ancorado nas tessituras de pedagogias humanizadoras, faz um chamamento para nossa responsabilidade com o futuro, para pensar a construção de novos modos de ser e estar no mundo, para alargar o horizonte a partir de outros paradigmas.

Em “Cidades que tecem caminhos e possibilidades”, as lentes se voltam às propostas desenvolvidas para pensar a existência de cidades educadoras, seus territórios,

seus ambientes, suas escolas e suas gentes, evidenciando a potência educativa que nelas habita. Como nos disse Freire, “A cidade converte-se em cidade educadora a partir da necessidade de educar, de aprender, de imaginar...; sendo educadora, a cidade é, por sua vez, educada” (Paulo Freire, II Congresso Internacional de Cidades Educadoras, Gotenburgo, Suécia, 25-27 novembro, 1992).

Saberemos fazê-lo? Saberemos pensar em uma Cidade que Educa?

Precisamos enfrentar o desafio da transformação!

As/os autoras/es fizeram um importante movimento nessa direção e nos deixaram o seguinte caminho: um outro mundo é possível, com o desenvolvimento pleno de toda a sociedade. E para isso, a educação é a grande ferramenta!

É importante destacar que a obra aqui apresentada traz contribuições inequívocas para esse processo: qualifica o debate teórico do movimento Cidades Educadoras, promove horizontes para as comunidades envolvidas, retroalimenta de forma significativa práticas de outros pesquisadores e, de alguma forma, aponta caminhos para os gestores decidirem as políticas públicas que afetam cotidianamente o povo brasileiro, pois é urgente mobilizar forças democráticas que permitam políticas urbanas e educativas comprometidas com esse novo mundo.

E o que nos diria Dom Quixote?

“No puede impedirse el viento, pero hay que saber hacer molinos...”

Chapecó, outono de 2022.

Lucí dos Santos Bernardi

(Doutora em Educação, Docente do PPGEDU/URI)

“Que a vivência de outono, um convite para as novas posturas, possa nos mobilizar para a morte do velho projeto e o renascimento do novo, lembrando que é tempo de transformação e mudança...”

ANEXO

Carta de Frederico Westphalen sobre compromissos para construção de uma Cidade Educadora (2020)

Carta de Frederico Westphalen

sobre compromissos para construção de uma cidade educadora

No contexto das reflexões e debates do XI Simpósio Nacional de Educação, realizado de 16 a 18 de setembro de 2020 na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, câmpus de Frederico Westphalen, que reuniu mais de 2000 participantes de diferentes regiões do Brasil e de outros países, diante dos imensos desafios para qualificar a vida cotidiana de todas e todos, cada um e cada uma, nas nossas cidades, apresentamos as seguintes considerações e proposições.

Considerando os valores da democracia, da participação cidadã, da aceitação da diversidade, da sustentabilidade, do pertencimento das pessoas aos lugares em que vivem e suas identidades como valores fundamentais da vida social e coletiva;

Considerando que a educação consiste em processo imprescindível para o desenvolvimento das sociedades e em condição para o desenvolvimento pessoal nos contextos laborais, culturais, econômicos, políticos e como possibilidade de transformação social, que se realiza em múltiplos espaços e que acontece ao longo da vida e em todos lugares que habitamos;

Considerando a compreensão da educação como pilar para o conjunto das políticas;

Considerando os múltiplos desafios de nossas cidades, entre os quais problemas associados à violência e à desigualdade social, a óbices quanto à garantia de direitos a pluralidades relacionadas a gênero, raças, etnias, culturas; à falta de acesso a espaços de cultura, educação, lazer; a entraves para a existência de meio ambiente saudável e sustentável, a ameaças a democracia, ao Estado de Direito e a liberdades individuais;

Considerando o desafio de ensinar e aprender sempre e ao longo da vida, com diálogo, convivência, empatia, aceitação da diversidade, exercícios de liberdade e de alteridade e responsabilidade individuais e coletivas;

Considerando a relevância dos Direitos Humanos no contexto nacional e nos espaços locais bem como a efetivação de marcos legais associados aos Direitos Humanos, abrangendo todos os grupos sociais;

Considerando a perspectiva de implantação de uma política para construção de cidade educadora que seja contínua e duradoura, independentemente dos movimentos sociais e políticos de gestão das cidades;

Considerando o direito à cidade como um dos Direitos Humanos já alicerçados no ordenamento jurídico e legislativo brasileiro, presente no espírito da Constituição Cidadã de 1988 e exemplificado no Estatuto da Cidade, entre outros;

Considerando a amplitude do conceito de cidade educadora e a potência nele contida no sentido de construção de novos olhares para as cidades, compreendendo seus múltiplos territórios e seus habitantes com suas histórias, memórias, necessidades e sonhos;

Considerando a vitalidade da concepção de territórios educativos ligados à construção do pertencimento ao lugar e aos possíveis arranjos e redes educativas;

Considerando a necessidade de pensar a cidade educadora como um grande mapa curricular e seus compromissos com a formação humana integral de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, promovendo também relações intergeracionais;

Considerando, por fim, a necessidade de (re)construção de valores estruturais da civilização humana

PROPOMOS

- a incorporação dos pressupostos e experiências realizadas em cerca de 500 cidades do mundo e 34 países, expressas na carta das Cidades Educadoras e sustentadas pela AICE (Associação Internacional de Cidades Educadoras);
- a socialização e construção de espaços de diálogos acerca das experiências das 22 cidades brasileiras que integram a proposta de cidades educadoras;
- a criação de redes territoriais de cidades educadoras nos diferentes Estados da Federação;
- a integração entre experiências de cidades educadoras no contexto da América Latina;
- a Constituição de Comitês Estaduais das cidades educadoras;
- a criação da rede de universidades apoiadoras no Brasil a projetos de construção de cidades educadoras;
- a incorporação desta Carta nos programas dos partidos políticos que disputarão as eleições municipais que se aproximam e as que vierem;

- o desafio de aprender coletivamente a construir projetos educativos de cidades na perspectiva de territórios democráticos, inclusivos, sustentáveis, afetivos, inteligentes, plurais, agregadores, sensoriais, policêntricos, cuidadores, sonhadores;
- o desafio de pensar em políticas públicas que considerem as comunidades que habitam a cidade, tanto nos tempos da infância, da adolescência, da juventude, da adultez e da velhice;
- a execução de políticas públicas que focalizem os tempos da vida nos territórios, tecendo diálogos e ações específicas em diferentes áreas, como as de saúde, lazer, esporte, cultura, educação, segurança, tecnologias, mobilidade, entre outras;
- o fortalecimento da dimensão pedagógica das políticas públicas como processo permanente de educação e desafios de aprendizagem de forma a garantir continuidades na execução de ações e projetos;
- a territorialização dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável nos marcos da educação em sustentabilidade e da Agenda 2030;
- a implantação de ações formativas com vistas à construção da cultura de paz por meio da afirmação, da defesa e da efetivação de Direitos Humanos;
- a elaboração de uma Agenda permanente elaborada por uma governança de rede que inclui governos e sociedade civil para a construção de cidades educadoras.

Esta Carta exprime o desejo de construção de valores e princípios que nela se manifestam para a formação de cidades educadoras.

Define-se como aberta à sua própria reformulação e deverá ser permanentemente repensada face aos desafios da vida social e política de nosso país no presente e no futuro.

Por isso, conclamamos toda a coletividade, incluindo governos e atores sociais, à assunção dos compromissos supracitados e à persecução das proposições constantes neste Documento para que se convertam em elementos qualificadores da vida nas cidades.

São signatários desta Carta os participantes do XI Simpósio Nacional de Educação.

Frederico Westphalen, 18 de setembro de 2020.



Uniedusul