

CIDADES EDUCADORAS: O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DE OUTRO PARADIGMA PEDAGÓGICO E DE GESTÃO EM TEMPOS DISTÓPICOS

JAQUELINE MOLL

MARCIO TASCHETO DA SILVA

ELSIO CORÁ

Acerca de 50 anos, o filósofo francês Henri Lefebvre cunhava o termo “Le droit à la ville”¹, colocando em cena o direito à vida urbana e o seu potencial para o cultivo do humanismo e da democracia. Esse conceito fortaleceu a compreensão da cidade, como um espaço de criação de novas formas de vida e oportunidades de construção do pensamento, abrindo novas possibilidades de ação na prática política e no contexto do espaço público e comum, entre outros.

No ano de 1970, a metáfora das “cidades educativas”, criada no conhecido *Relatório Faure*², apontava para um desdobramento que correlacionava cidade e educação como um processo ao longo da vida e que amplia os territórios, agentes e atores sociais da aprendizagem. Levado à prática em inúmeras cidades ao redor do mundo a partir da *Declaração de Barcelona de 1994* (também conhecida como *Carta das Cidades Educadoras*)³, o conjunto de diretrizes e recomendações sobre o direito a viver em um espaço urbano que tem na educação a sua grande estratégia de desenvolvimento passava a operar em diferentes partes do globo. Baseado nas prerrogativas da cidade como um território pedagógico, de valorização dos espaços públicos e do desenvolvimento de políticas urbanas que privilegiam o cuidado às pessoas como condição democrática essencial, o movimento das cidades educadoras constituiu-se como um novo paradigma para pensar a cidade e a educação na atualidade.

O movimento das Cidades Educadoras ganha força no Brasil, principalmente pelos estudos, escritos e debates realizados pela pesquisadora brasileira Jaqueline Moll. Para isso ela tece uma compreensão das Cidades Educadoras, “em que equipamentos da saúde, da cultura, do meio ambiente se integram a fim de fortalecer o desenvolvimento dos sujeitos em todas suas dimensões e viabilizar a participação de todos em todas as esferas da sociedade” (<https://educacaointegral.org.br/reportagens/7-educadores-brasileiros-fundamentais-compreender-educacao-integral/>). Seus escritos e apontamentos devem-se, sobretudo a inserção do tema da Educação Integral no âmbito do Programa Federal Mais Educação. Essa vinculação entre escola e território educativo, no contexto brasileiro, colocou na pauta pública o debate da Educação Integral e suas bases epistemológicas, concepções pedagógicas, políticas e sociais, entre outras. Neste sentido, a concepção de Cidade Educadora, trazida pelo Mais Educação trouxe, novamente, para o debate brasileiro o tema da Educação Integral. Caminho já percorrido por Anísio Teixeira, Darci Ribeiro, Paulo Freire, Jaqueline Moll, entre outros⁴. O programa, também, ampliou tempos e

¹ “Direito à cidade”. LEFEBVRE, Henri. O Direito à Cidade. São Paulo: Ed. Centauro, 2007.

² FAURE, E. Aprender a ser. Tradução de Maria Helena Cavaco e Natércia Paiva Lomba. São Paulo: Livraria Bertrand, 1972.

³ <https://www.ciudadeseducadorasla.org/ciudades/es/la-carta>

⁴Cf. <https://educacaointegral.org.br/reportagens/7-educadores-brasileiros-fundamentais-compreender-educacao-integral/>

espaços educativos, bem como incorporou os territórios educativos no debate educacional e fortaleceu, novamente, a estreita vinculação entre vida e educação.

A concepção de Educação integral, ensejado pelo Programa Mais Educação, ganhou maior capilaridade na codificação legal dos direitos dos jovens expressos no Estatuto da Juventude (2013), e os movimentos espontâneos de ocupação das escolas que viralizaram em todo país (2016), bem como o enfrentamento da miséria por meios de conquistas sociais amplas, tanto no cenário político (Programa Bolsa Família), quanto educacional (Programa Mais Educação) para citar alguns importantes programas e projetos. Também, a concepção de Cidade Educadora, incorporada no debate da Educação Integral pelo Programa Mais Educação, ganhou maior centralidade, a partir dos desdobramentos e agendas intersectoriais no âmbito dos vários ministérios federais envolvidos (Educação, Saúde, Justiça, entre outros), bem como a partir das demandas territoriais pautadas por uma miríade de movimentos sociais, escolas e organizações da sociedade civil. Esses são alguns exemplos do amálgama de mudanças que preparam um outro contexto de sentido para o direito à cidade educadora no Brasil. Entre a noite que não acabou e o dia que ainda não nasceu.

O conjunto complexo de forças e atores sociais que se engendram nos territórios urbanos dão o tom para as novas cores que o terceiro⁵ ciclo de experiências das cidades educadoras no Brasil vem tomando, principalmente no cenário e contexto atuais de uma visível desconstrução dos direitos sociais, ambientais e educacionais (para citar alguns) nas esferas federais e de alguns entes estaduais e locais. Neste sentido, as cidades tornam-se o lugar de resistência e experimentação criativa, buscando encontrar em âmbito local o que não se encontra nas outras esferas. Paradoxo político que resgata o protagonismo histórico das cidades como espaços de luta e mobilização de contra tendências.

Desta forma, entende-se que o retorno da pauta das cidades educadoras no contexto de refluxo das utopias em sua tripla asfixia (ambiental, socioeconômica e sanitária) pode ser compreendida como uma resposta qualificada de ocupação/reivenção da cidade e promoção de um novo paradigma de educação. Que passa pela afirmação de uma sociedade democrática como garantia básica para a efetivação de políticas públicas ligadas à educação e a cidade. Passa, também, pelo efetivo enfrentamento da destruição de direitos em detrimento do mercado, e de suas exigências, em geral asfixiadoras da vitalidade pessoal e social.

Condição que só pode angariar forças na ativação de agentes sociais co-produtores do espaço da cidade. Se há uma produção capitalista do espaço (LEFEBVRE, 2008; HARVEY, 2006), subserviente ao complexo financeiro - imobiliário (ROLNIK, 2015), o desafio primeiro para construção de cidades para pessoas e com as pessoas (JACOBS, 2011; GEHL, 2015), deve ser assumir a produção da cidade sobre outras bases e agenciamentos. Como preconizou Foucault (2013, p.414),

A época atual seria talvez de preferência a época do espaço. Estamos na época do simultâneo. Estamos na época da justaposição, do próximo e do longínquo, do lado a lado, do disperso. Estamos em um momento em que

⁵ Compreendemos o debate/experiência das cidades educadoras no Brasil a partir de três movimentos históricos. O ciclo de redemocratização de meados dos anos 1980 e os seus desdobramentos educacionais, o ciclo de resistências polinizadas em diversas cidades no Brasil diante do desmonte de direitos e ameaças a democracia, passando pelo ciclo aberto pelo Programa Mais Educação, integrando o histórico debate da educação Integral a ideia-força das cidades educadoras.

o mundo se experimenta, acredito, menos como uma grande via que se desenvolveria através dos tempos do que como uma rede que religa pontos e que entrecruza sua trama. Talvez se pudesse dizer que certos conflitos ideológicos que animam as polêmicas de hoje-em-dia se desencadeiam entre os piedosos descendentes do tempo e os habitantes encarniçados do espaço.

Estes habitantes «encarniçados do espaço» religam pontos distantes, tramando uma imensa trama de possibilidades que o território, como um grande puzzle de Pereg (2009), parecem propiciar a ampliação do horizonte de expectativas (KOSELLECK,2014). Não há como fazer cidades educadoras sem compor, sem agenciar os diversos sujeitos e suas lutas, as diversas políticas e suas tensões, as diversas instituições e suas frestas, os diversos dispositivos e suas festas. Retomar a possibilidade de fazer cidade e educação passa pela composição de forças dispersas que se embaralham no território da cidade e que podem, se cartografadas e colocadas em sinergia, constituir o horizonte fugidio de novas utopias.

A escola que conversa com o território, os equipamentos urbanos que são ativados pedagogicamente, a pedagogia que encontra o espaço, a universidade que curriculariza desde fora, o bairro que se reinventa em suas dinâmicas e direitos, os direitos que surgem dos corpos vivos, a vida que enfrenta a necropolítica e a própria cidade que se converte em currículo vivo, aberto, a ser lido, conhecido e interpretado, compõe elementos vitais no contexto atual. O direito à cidade educadora, utopia concreta que volta a cena nas cidades brasileiras neste terceiro ciclo, parece atualizar esse desejo alimentado por inúmeras experiências passadas que não perderam sua memória de futuro. No entanto, para que não seja uma pálida sombra do real e fuja dos slogans frugais de um presente sem espessura, a prática de uma cidade educadora em terreno sombrio, só será possível se assumir sua radical posição de resistência a produção capitalista do espaço e da vida. Desta forma, a noção de espaço remete a uma relação singular no mundo, à dimensão existencial de um lugar habitado. Isso permite “descrever a cidade como um lugar a ser apropriado pelo uso” (CERTEAU, 1984, p. 117).

Neste contexto, a presente proposta do Dossiê **CIDADES EDUCADORAS: O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DE OUTRO PARADIGMA PEDAGÓGICO E DE GESTÃO EM TEMPOS DISTÓPICOS** procura apresentar entendimentos que permeiam o conceito e as dinâmicas “vivas” entre Cidade e Educação considerando-se os contextos distópicos que estamos vivenciando. Esses dois conceitos implicam a compreensão e o direito de serem espaços de iguais, lugares privilegiados da edificação do comum, do humano e lugares e locais de encontros interpessoais.

Por fim, destaca-se o entendimento de Certeau (1990, pp. 85-6): “A cidade está aí. Ela é nosso espaço e não temos nenhum outro. Crescemos nestas cidades. É nas cidades que respiramos. Quando tomamos o trem, é para ir de uma cidade à outra. Não há nada de desumano em uma cidade, senão nossa própria humanidade”. Contra a República e a cidade das milícias, a tarefa urgente de uma educação libertadora que faça circular o direito à cidade e à vida.

O conjunto de textos apresentados neste Dossiê, que temos o prazer de publicar na Revista Vagalumear, dialoga com diferentes autores e matrizes teóricas, desde a reflexão de diferentes Universidades Brasileiras e também das Universidades de Rosário(Argentina) e de Valência(Espanha), trazendo perspectivas interessantes e instigantes para o debate.

Partindo da ideia de que a cidade com suas memórias, histórias, conflitos, disputas, encontros humanos, narrativas, constitui-se como um curriculum, ou seja como um percurso multifacetado e diverso de possibilidades e de impossibilidades educativas, os textos tematizam aspectos, propriamente, pedagógicos considerando as implicações políticas da assunção da identidade de uma cidade educadora.

Particularmente são abordados aspectos relativos ao estado do conhecimento na área, a cidade para as infâncias a partir do olhar para os territórios educativos desde a arquitetura e o urbanismo, a popularização da ciência e a educação integral, a perspectiva do espaço habitado desde a obra de Paul Ricoeur, a gestão das cidades educadoras a partir de experiências no norte do Rio Grande do Sul, a educação para a sustentabilidade e as pegadas (huellas) da urbanização para pedagogias contemporâneas.

No mosaico construído, diferentes dimensões e ricas contribuições foram entrecidas, para abrir caminhos nestes tempos estranhos e distópicos.

Boa leitura!

Porto Alegre/Santa Maria/Chapecó, dezembro de 2021.
No despontar de um luminoso verão!

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS. **Carta das cidades educadoras**. Barcelona, Esp., 2020. Disponível em: <https://www.ciudadeseducadorasla.org/ciudades/es/la-carta> Acesso em: 25 de junho de 2021.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

FAURE, Edgar. **Aprender a ser**. São Paulo: Ed. Bertrand, 1972.

FOUCAULT, Michel. **D&E III Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2013.

GEHL, Jan. **Cidades Para Pessoas**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2015.

HARVEY, David. **A Produção Capitalista do Espaço**. Rio de Janeiro: Ed. Annablume, 2006.

JACOBS, Jane. **Morte e Vida de Grandes Cidades**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2019.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do Tempo**. Rio de Janeiro: Ed. Puc Rio, 2006.

LEFEBVRE, Henri. **O Direito à Cidade**. São Paulo: Ed. Centauro, 2007.

LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

PEREC, Georges. **A Vida Modo de Usar**. São Paulo: Ed. Cia das Letras, 2009.

ROLNIK, Raquel. **Guerra dos Lugares**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2016.

*Submetido em dezembro de 2021.**Aprovado em janeiro de 2022.***Autoria****Jaqueline Moll**

É professora titular da Faculdade de Educação e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: química da vida e saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen. cursou Graduação em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Erechim; Especialização em Alfabetização pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Especialização em Educação Popular pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tendo realizado parte dos estudos na Universidade de Barcelona, e Pós-Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Seu campo de trabalho e pesquisa educacional tem ênfase na área de políticas públicas e práticas pedagógicas, dialogando e construindo formas de intervenção nos temas da alfabetização, educação de jovens e adultos, fracasso escolar, pedagogias urbanas, relações entre escola e cidade, educação integral e ensino médio.

E-mail: jaquelinemoll@gmail.com**ORCID:** <http://orcid.org/0000-0001-5465-178X>**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/5636898381563825>**Márcio Tascheto da Silva**

Possui graduação em História pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM (2002), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM (2005), Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS (2016) e pós-doutorado em Memória Social e Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Pelotas/UFPel (em andamento). Atualmente atua como professor e pesquisador do Curso de História e no Mestrado em Humanidades e Linguagens/MEHL da Universidade Franciscana/UFN nos projetos Leituras Contemporâneas do Espaço Urbano de Santa Maria/RS e Pedagogias Urbanas: O Potencial Educativo da Cidade para o Ensino de Humanidades, como assessor da Vice-Reitoria de Extensão da Universidade de Passo Fundo/UPF, como Coordenador do Projeto Hospedaria da Arte, Coordenador dos sub-projetos UniverCidade Educadora UFN e Ateliê Pedagógico. Membro do Movimento Brasileiro de Cidades Educadoras/SP e da Rede de Universidades por Cidades que Educam. Avaliador de Tecnologias de Educação Integral na Secretaria de Educação Básica/SEB/MEC, Membro do grupo de editoria da revista Lugar Comum/UFRJ, pesquisador do grupo de pesquisa Arte, Corpo, Ensino CNPQ/CAPES/UFRGS, pesquisador da rede Universidade Nômade.

E-mail: tascheto@ufn.edu.br**ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-8937-7706>**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/4880820875937135>**Elsio José Corá**

Pós-doutorado pela Universidade do Porto (Portugal). Doutor em Filosofia pela PUC/RS, com estágio de doutorado na Università degli Studi di Napoli Federico II (Itália). Mestrado e Graduação em Filosofia pela UFSM. Docente do Curso de Graduação em Filosofia e do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado) em Filosofia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Atuou como Coordenador Geral do Ensino Fundamental do Ministério de Educação (MEC) (2015 a 2016) e foi Diretor de Políticas de Graduação da UFFS (2010 a 2015). Líder do Grupo de Pesquisa Filosofia e Temas Contemporâneos (UFFS) e membro do Grupo de Pesquisa Ética e Ética Aplicada (UFSM). Tem atuado, principalmente, nos seguintes temas: Hermenêutica, Ética, Formação de Professores, Educação Integral e Base Nacional Comum Curricular.

E-mail: elsio.cora@gmail.com**ORCID:** <http://orcid.org/0000-0001-7146-1478>**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/1501716878649753>

CONTRIBUIÇÕES DA ARQUITETURA E URBANISMO PARA A IDEIA DE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS NA INFÂNCIA

ALEXANDRE MAURÍCIO MATIELLO
GISELLE ARTEIRO NIELSEN AZEVEDO

RESUMO

A ausência da infância, seja por sua negação ou invisibilidade, nos estudos acadêmicos e nas cidades, tem sido apontada por vários autores. No âmbito do território, as crianças são negligenciadas, não obstante sejam partícipes no mundo dos adultos, com quem compartilham e disputam territorialidades. A cidade modernista atesta, com seu modelo funcionalista, a desconsideração para com a dinâmica própria das crianças na apropriação dos territórios. Não obstante isto, as Cidades Educadoras, tem apontado desde 1990 para outros horizontes, em que as diferentes gerações interajam na cidade, com o suporte de uma trama educativa composta por diferentes agentes. A Arquitetura e Urbanismo tem refletido criticamente sobre seu legado na modernidade e contribui para que os princípios da Cidade Educadora sejam difundidos, pensando na potência do sistema de objetos urbanos e arquiteturais para o processo educativo. No Brasil, a incorporação de outros agentes e territórios no processo de formação integral têm se dado por iniciativas locais, as quais antecederam o grande impulso dado pelo programa Mais Educação (2007), desde o qual os territórios educativos são incentivados como uma possibilidade de articulação entre cidade e educação. O artigo finaliza indicando alguns caminhos como o da pesquisa e extensão universitária e da difusão das práticas em TEs, garantindo a continuidade desta rica experimentação, que funciona como estratégia de resistência nos territórios vividos.

Palavras-chave: Arquitetura, Territórios Educativos, Infância.

CONTRIBUTIONS OF ARCHITECTURE AND URBANISM TO THE IDEA OF EDUCATING TERRITORIES IN CHILDHOOD

ABSTRACT

The absence of childhood, either by its denial or invisibility, in academic studies and in the cities, has been pointed out by several authors. In the sphere of territory, children are neglected, even though they are participants in the world of adults, with whom they share and dispute territorialities. The modernist city attests, with its functionalist model, the disregard for the children's own dynamics in the appropriation of territories. In spite of this, since 1990 the Educating Cities have pointed to other horizons, in which the different generations interact in the city with the support of an educational network composed of different agents. Architecture and Urbanism has critically reflected on its legacy in modernity and contributed to the dissemination of the principles of the Educating City, thinking about the power of the system of urban and architectural objects for the educational process. In Brazil, the incorporation of other agents and territories in the process of integral formation has been given by local initiatives, which preceded the great impulse given by the Mais Educação program (2007), since which the educating territories are encouraged as a possibility of articulation between city and education. The article ends

by indicating some paths such as university research and extension and the dissemination of practices in TEs, ensuring the continuity of this rich experimentation, which works as a strategy of resistance in lived territories.

Keywords: Architecture, Educational Territories, Childhood.

CONTRIBUCIONES DE LA ARQUITECTURA Y EL URBANISMO A LA IDEA DE LOS TERRITORIOS EDUCATIVOS EN LA INFANCIA

RESUMEN

La ausencia de la infancia, ya sea por su negación o invisibilidad, en los estudios académicos y en las ciudades, ha sido señalada por varios autores. En el ámbito del territorio, los niños están desatendidos, aunque sean partícipes del mundo de los adultos, con los que comparten y disputan territorialidades. La ciudad modernista atestigua, con su modelo funcionalista, el desconocimiento de las dinámicas propias de los niños en la apropiación de los territorios. Sin embargo, desde 1990 las Ciudades Educadoras apuntan hacia otros horizontes en los que diferentes generaciones interactúan en la ciudad con el apoyo de una red educativa formada por diferentes agentes. Arquitectura y Urbanismo ha reflexionado críticamente sobre su legado en la modernidad y ha contribuido a la difusión de los principios de la Ciudad Educadora, pensando en el poder del sistema de objetos urbanos y arquitectónicos para el proceso educativo. En Brasil, la incorporación de otros agentes y territorios en el proceso de formación integral se ha dado por iniciativas locales, que precedieron al gran impulso dado por el programa Mais Educação (2007), desde el cual se fomentan los territorios educativos como posibilidad de articulación entre ciudad y educación. El artículo termina indicando algunos caminos como la investigación y la extensión universitaria y la difusión de las prácticas en los TEs, asegurando la continuidad de esta rica experimentación, que funciona como estrategia de resistencia en los territorios vividos.

Palabras clave: Arquitectura, territorios educativos, infancia.

Introdução

Este artigo pretende trazer algumas reflexões desenvolvidas em uma tese de doutorado (MATIELLO, 2019), enfatizando aqui as relações entre Territórios educativos, infância e cidade. Busca, assim, contribuir na perspectiva teórico-conceitual a partir, sobretudo, da Arquitetura e Urbanismo, área de formação dos autores, com vistas a aperfeiçoar o campo investigativo sobre as oportunidades educativas da cidade e outros territórios. Iniciamos nesta seção problematizando os principais nexos entre estas ideias, conceitos e relações.

Depois, aprofundamos como os territórios educativos (TEs) tem se apresentado, e como se articulam a alguns princípios do Movimento das Cidades Educadoras, sendo uma alternativa àquela legada pelo Urbanismo Modernista de tratar a infância em meio urbano.

A respeito da infância, debatemos sobre como esta categoria é polissêmica, indicando a abordagem empregada neste trabalho em contraste com a que vinha predominando – a qual tendia a defini-la por sua negação. Alguns limites e possibilidades são apontados com base nas contribuições da Sociologia da Infância, Antropologia da

Infância e Geografia da Infância para compreender como as crianças se apropriam dos territórios, seja em sua relação entre si, bem como com o mundo dos adultos. Desta maneira, percebe-se que são transformadas pelo meio e transformadoras dele, em uma dialética que implica em identificação e aprendizados.

Finaliza-se recuperando as contribuições para que a ideia de TEs seja aprofundada a partir de alguns projetos referência no Brasil, entre eles, alguns em Educação Integral, que ensinaram em sua práxis, a experimentação de outras oportunidades educativas, agregando o que a Arquitetura e Urbanismo vem debatendo sobre o tema.

Já no bojo da Cidade Educadora, movimento que se difundiu a partir da década de 1990 pelos seus congressos e carta de princípios, se deflagraram as possibilidades para que as experiências entre os sujeitos da cidade, a comunidade escolar e de seu entorno – e mais especificamente, por intermédio dos artefatos arquitetônicos e urbanísticos, agentes e territórios – se associassem em um percurso formativo, ao longo de toda a vida.

Em se tratando de jornada formativa, a infância é uma fase essencial na constituição integral dos sujeitos, e neste contexto da Cidade Educadora, embora se defenda a integração intergeracional, o olhar sobre as crianças se volta de modo especial. Afinal, o que a Cidade Educadora oferece às crianças, contrasta com o paradigma moderno que muito influenciou a urbanização atual. Como avaliam Marina Dias & Bruna Ferreira (2015), ao cercear sua criatividade na interação com os espaços públicos, ao difundir o medo nestes espaços e acentuar a infantilização, ao tornar as crianças dependentes dos adultos para vivenciar a cidade, reduziu-se sua capacidade de percepção, e acrescentamos, de se formar integralmente. Por outro lado, a Cidade Educadora, “conforma-se (...) cidade mais democrática, mais agradável e acolhedora, mais segura, que dá margem crescente de autonomia e liberdade às crianças de hoje” (DIAS; FERREIRA, 2015, p. 123).

De maneira pioneira no Brasil, os estudos da arquiteta Mayumi de Souza Lima (1989), resultado de sua trajetória profissional na década de 1980, já defendiam a integração das crianças à cidade, observando com rigor as diferenças sociais que faziam aquelas de classe média serem cada vez mais confinadas ao espaço doméstico ou aos espaços mercantilizados e alijadas do contato com o diferente. De outro lado, estavam as de classes mais pobres, sem opções, muitas vezes em contato com a rua, cujas oportunidades de socialização não iam além da escola.

Por falar em escola, esta foi um dispositivo que com a modernidade, serviu para a disciplina, a ordem e para a reclusão das crianças, isolando-as do espaço da rua, o qual deveria ser funcional, característica que na visão dos arquitetos modernistas, o jogo e a perambulação das crianças punham em xeque. Claudio Ribeiro & Renata Flores (2009), desde o campo da Arquitetura, também reconhecem esta segregação na construção de determinados espaços:

O silêncio dos espaços pensados por um viés da infância só é negado pela produção autoritária de lugares onde a criança deve permanecer. (...) A produção do espaço segue, notadamente nas sociedades capitalistas, sejam elas periféricas ou centrais, uma lógica da predominância adulta, masculina, branca e cristã (RIBEIRO & FLORES, 2009, p. 6).

Às crianças das periferias urbanas, resta uma conformidade com a aridez do espaço do bairro, que também reflete o etnocentrismo indicado por Ribeiro & Flores a partir de grupos privilegiados na sociedade. Para isto, corrobora Francesco Tonucci (1996),

pedagogo atento as relações infância e cidade, as chamadas cidades dormitórios. Estas seriam os bairros resultado da lógica funcionalista do urbanismo modernista, os quais se aplicam bem ao homem padrão, trabalhador, que passa o dia fora, mas não à população de mulheres, idosos e crianças que passam o dia nestas periferias. Ao denominar assim estes bairros, é como se estivesse a cancelar sua sentida ausência de espaços públicos, naturalizando-a, afinal, “ali só se dorme” (TONUCCI, 1996, p. 34).

Não obstante estes esforços críticos quanto à relação entre infância e cidade, que se somam ao que propõe a Cidade Educadora, para Fernanda Müller & Brasilmar Ferreira (2014), a reflexão acadêmica ainda está em desenvolvimento. Isto se deve à negligência, até pouco tempo, da criança no mundo social urbano, bem como porque, quando as Ciências Sociais tratam o indivíduo, o pressupõe como autônomo em face das condições gerais da existência, o que não se encaixaria para a criança.

Ana Delgado & Fernanda Müller (2005, p. 168) reconhecem também que se tem investigado as “escolas, os currículos, a avaliação, os/as professores/as, mas as crianças têm sido pouco observadas como atores principais da sua socialização”. Muitos destes estudos emergentes vão procurar alternativas epistemológicas e metodológicas na abordagem do tema infância, e não raro, vão se usar de técnicas que procuram estimular a fala das crianças, bem como a postura de escuta por parte dos pesquisadores acerca de seu universo, o que inclui metodologias participativas que dão protagonismo às crianças, como sujeitos da investigação.

A ideia de territórios educativos (TEs), como oportunidade de dilatação das alternativas educacionais, aparece neste cenário relacional entre infância e cidade como uma expectativa auspiciosa, dentro da qual defendemos a participação das crianças na sua identificação. Procuramos chamar de ideia, pois como constructo dinâmico, ainda não se trata de um conceito fechado. Os TEs ganham força a partir do Programa Mais Educação¹, editado pelo governo federal em 2007. Com a difusão pelo Ministério da Educação de documentos “inspiradores” de novas práticas, bem como de experiências em vários locais do país, os TEs passaram a ser incorporados na jornada ampliada das escolas dentro de uma proposta de educação em tempo integral, induzida por investimentos oriundos do programa e administrados pela própria escola com os quais se pagaram instrutores, professores, monitores e se adquiriram materiais para as atividades. Passamos agora a aprofundar como as ideias de Cidades Educadoras dão suporte e se articulam aos territórios educativos.

Da Cidade educadora aos TEs: a contribuição da Arquitetura e do urbanismo

¹ O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constituiu-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal faziam a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optavam por desenvolver atividades nos macro campos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Contudo, com a ascensão do vice-presidente Michel Temer o programa foi reestruturado, e desde o início de 2017 passou a dar ênfase no reforço nos conteúdos de português e matemática, o que foi reiterado pelo Novo Mais Educação, programa editado em 2019 no governo de Jair Bolsonaro. Não obstante isto, algumas escolas que já vinham implementando o contraturno, antes mesmo do Mais Educação, têm buscado formas de permanecer ofertando outras possibilidades formativas.

No contexto dos documentos do Programa Mais Educação (MEC, 2007), os TEs não se vinculam institucionalmente ao Movimento das Cidades Educadoras, uma vez que para isto, é necessário inclusive vincular-se à Associação² destas cidades. Embora compartilhe em muito do seu ideário, não estabelece, portanto, uma “filiação”. Há que se destacar, porém, que a incorporação da cidade como agente educativo, no caso dos documentos oriundos do MEC, é iniciativa muito mais da escola como protagonista do que do poder público, diferente do exemplo pioneiro de Barcelona como Cidade Educadora.

Sobre este diferencial, Jaqueline Moll (2013) detalha o “par relacional escola e cidade”, assim explicitado nesta seleção do texto do Mais Educação, trazendo bem evidente a contribuição do território para seu alcance:

1. A corresponsabilização de Todos pela Educação, em que a escola reconhece e ganha outros parceiros no território local e como consequência desta meta.

2. A ampliação dos tempos, dos espaços e dos conteúdos educativos dentro e fora da escola.

Art. 1º § 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais.

Art. 2º Princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação: II. a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas (MOLL, 2013, p. 16) (grifo nosso).

Para Moll (2013), o Mais Educação oportuniza a prática da Educação Integral sob uma ótica de associação entre *educação e território*, binômio dentro do qual as ações educacionais na escola e na cidade não se descolam de seu caráter territorial. Originado neste binômio está o território educativo, que dentro de uma concepção mais ampla de educação, desempenha um papel intencionalmente educador.

Também vale o destaque que os documentos do MEC, embora apresentem como *novos territórios educativos*, também usam indistintamente apenas *territórios educativos*, o que será empregado neste artigo daqui em diante. O próprio termo pode encontrar algumas variações. Guillermo Rios (2012) nomeia diferentemente, de novos cenários educativos, exemplificando as bibliotecas populares, os museus, os sindicatos, os partidos políticos, as organizações não governamentais, as oficinas focalizadas segundo o público (crianças, jovens, adultos, idosos), os clubes, as igrejas, os movimentos sociais etc. Este autor introduz o que chama de pedagogia urbana, uma perspectiva que permite encarar o processo de ensino e de aprendizagem como atributo de múltiplos espaços que ampliam as possibilidades da instituição escolar.

Ainda que se diferencie da Cidade Educadora, a noção de TEs combina-se muito ao que foi elaborado a partir da difusão dos preceitos deste movimento. Como comenta

² Ver mais sobre isto no site da Associação internacional de Cidades educadoras: <http://www.edcities.org/pt/>. Acesso em 01 nov. 2021.

Eulália Vintró (2003), para o pensamento educativo dos últimos 10 ou 15 anos (a contar de 2000), era inquestionável a centralidade da ideia de que a educação fosse baseada unicamente na escola, o que só começou a ser mudado pelo advento e difusão dos princípios da Cidade Educadora, conforme José R. Merlin & Lara F. Sampaio (2011) indicam:

Extrapolando os limites da escola, a educação começa a abarcar a totalidade da cidade que, amiúde, a partir da sociedade do conhecimento, começa a ser pensada como artefato educador informativo, formativo e cívico, a ponto de alguns a vaticinarem transfigurada na maior escola do mundo (MERLIN & SAMPAIO, p. 112).

A própria ideia de transpor os muros da escola é mais antiga que a própria noção de Cidade Educadora, expressão cuja origem é “cidade educativa”, e estava presente no Relatório “Aprender a ser” de Edgar Faure, elaborado em 1973, pela UNESCO (MOLL, 2013), com o objetivo de entender a relação entre educação e processos educacionais, incluindo os sistemas de ensino, a instituição escolar e a sociedade.

Para Maria B. Caballo-Villar (2007), analisando a trajetória da Cidade Educadora, o aprofundamento do binômio escola-território aconteceu a partir dos anos 1980, quando a escola aceita a proposta de território, potencializando as experiências e vivências do mundo exterior, que de início limitavam-se às saídas e visitas, mas que marcou a introdução da reflexão cultural sobre a cidade. Anos mais tarde, em 1990, com a Conferência Mundial de Educação para Todos e o primeiro Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Barcelona (Espanha), bem como a Carta das Cidades Educadoras ali elaborada (reeditada no congresso de ênova em 1994 ³), e a partir de então difundida, o movimento ganha repercussão e passa a congregar uma aliança de cidades em torno de seus princípios. A Carta das Cidades Educadoras não se pretende dogmática, pois “(...) aceita a contradição e propõe processos de conhecimento, diálogo e participação como o caminho adequado à coexistência na e com a incerteza” (sp.). A proposta basicamente propõe a interação entre os processos educativos formais, não-formais e informais que se articulariam em uma trama de instituições e lugares educativos, nos quais os nós mais consolidados são constituídos pelas instituições formais (p. ex.: escola, universidade).

Seja em iniciativas mais remotas ou recentes, a atuação do arquiteto e urbanista, alicerçada durante anos no paradigma modernista, refletiu em muito para o divórcio entre arquitetura e cidade, entre as pessoas e a cidade, entre a infância e a rua. A emergência do papel de mediador, ou “arquiteto-educador”, favorece, por outro lado, uma apropriação crítica a respeito de seu fazer e uma socialização de seu conhecimento perito com os participantes das atividades por ele planejadas. Soma-se assim a outros paradigmas urbanos emergentes, como o de Cidade Educadora, oportunizando uma reflexão essencial a este campo profissional.

De acordo com Vintró (2003, p. 48), a concepção de Cidade Educadora deve transmitir determinados valores e tornar visível a diversidade em seu próprio desenho, a despeito da modernidade racional ter projetado uma cidade especializada com “áreas de recreação e de ócio, áreas universitárias, áreas residenciais, áreas culturais, áreas comerciais (...)”.

³ Uma versão da carta em português encontra-se publicada em CENPEC (2006)

Neste sentido, ainda que a dimensão material seja fundamental para o urbanismo, também as dimensões política, social e relacional se apresentam como fundamentais para o seu êxito na contemporaneidade. No caso da Cidade Educadora, os cidadãos são parte fundamental, sujeitos ativos nos processos. Percebe-se assim que a superlativa dimensão espacial do urbanismo modernista – voltada para *usuários* – daria lugar, na proposta da Cidade Educadora, para se pensar em uma resignificação da dimensão espacial, combinada com a dimensão social, na qual as pessoas são *sujeitos* da cidade, em um papel mais ativo e interveniente.

Daí, incorporando desde a infância, na identificação de TEs, conhecimentos e dispositivos do campo da Arquitetura e Urbanismo, bem como de áreas associadas, de modo que a cidade seja tanto conteúdo como formadora, acreditamos que não deixamos a cidadania para ser exercida apenas na idade adulta, justamente porque o que aprendemos nas relações com a cidade desde a infância irá interferir na forma como nos entendemos como cidadãos. Para Jens Qvortrup (2014), um fato que ilustra a diferença entre as crianças e os adultos, é que as crianças são cidadãs até certo ponto e, mesmo tendo direitos, não dispõem deles da mesma forma que os adultos, por exemplo, como atores na sociedade democrática.

Deste ponto de vista, educar para a identificação de TEs desde a infância *não pode ser uma educação dos adultos para as crianças*, pois servindo-se de um trocadilho com a palavra, estaria se “adulterando” a compreensão que as crianças têm. Identificar TEs acaba por ser um pretexto para que as crianças se apropriem da cidade, e com ela aprendam desde a infância. Desde – para que inicie precocemente – mas também porque se tem a infância como referencial, ou seja, desde sua perspectiva.

Embora haja a iniciativa por parte das escolas em inovar no campo dos novos espaços e tempos da educação integral, os saberes pedagógicos, presos a dimensões curriculares e de conteúdo já pré-estabelecidas, se tornam limitantes. Por outro lado, acreditamos na possibilidade que a Arquitetura e o Urbanismo têm de revelar, com seu repertório teórico e prático, uma gama de possibilidades educativas.

A contribuição dos arquitetos e urbanistas já é bastante consolidada em termos de Arquitetura escolar e oportunidades educativas dentro do território intramuros da escola, e tem se intensificado na oferta de atividades, oficinas e programas para introdução dos conhecimentos da Arquitetura em modalidades mais lúdicas junto às crianças. No próprio campo da Arquitetura escolar, também a produção acadêmica tem já larga produção científica oriunda dos programas de pós-graduação no Brasil. Contudo, há ainda poucas produções de arquitetos e urbanistas, em dissertações e teses que debatam as relações do território com o processo formativo na infância. Destaco as pesquisas que desenvolvidas por Alain Flandes (2017), Ana Beatriz Oulart de Faria (2019) e Guilherme R. Bruno (2020) no PROARQ e de Flora Fernandez (2017) no PROURB (Programa de Pós-graduação em Urbanismo da FAU/UFRJ). Portanto, o tema dos TEs, no que tange à contribuição do campo da Arquitetura e Urbanismo, ainda carece de pesquisadores, embora no campo da *práxis* haja muitos profissionais envolvidos, o que desafia para o aprofundamento teórico e metodológico dos territórios educativos.

Os territórios da Infância: da negação a sua compreensão

A respeito dos estudos sobre a infância, uma leitura que ajudou a compreender o lugar desta categoria foi a do antropólogo Manuel Delgado no prólogo do livro “Territorios de la infancia: Diálogos entre arquitectura y pedagogía”, de Isabel Cabanellas e Clara

Eslava. Ali, Delgado (2015) aponta a marginalização generalizada da infância, seja no aspecto social, seja no aspecto acadêmico. Sua representação social junto ao mundo dos adultos é caracterizada por uma visão de que as crianças são quase sempre os *sem*. Sem inteligência, sem voz, sem direitos, sem sexualidade e, portanto, seres incompletos, do ponto de vista comparativo com os adultos.

Ana Delgado (2018), uma estudiosa da Sociologia da Infância a partir das obras de Manuel Jacinto Sarmiento, também aponta esta negatividade da infância, exemplificando que as crianças não votam, não lhe são imputados crimes, nem pagam impostos, condição que os define pelo contrário do adulto, fato que se soma à visão de algumas áreas que vão da Medicina à Psicologia, as quais acabaram, a partir desta negatividade, definindo padrões a se esperar das crianças.

Também baseando-se em Manuel Sarmiento (2005), Jader Lopes (2008/2009) demonstra como a infância é caracterizada por aquilo que *não é*, herdeira da palavra latina *in-fans* (que não fala). A negatividade também se desdobra na negação do tempo e espaço, entendendo as crianças como sujeitos *a-topos* e *a-temporais*, o que é percebido nos estudos em educação, que reforçam a infância vista como categoria de ausência e incompletude:

Essa perspectiva de ver a criança e de conceber a infância nega seu papel de sujeito social, nega a existência de suas histórias e geografias, nega suas possibilidades de construção, de ação e de diálogo na produção dos espaços e tempos em que se inserem e a coloca na condição de sujeito passivo e, portanto, passível de receber ações que vêm dos outros que compõem seus cotidianos (LOPES, 2008/2009, p. 34).

Assim, para Lopes (2008), a infância é um artefato social, onde tempo e espaço se amalgamam. Tânia de Vasconcellos (2008) comenta a partir da etimologia grega, que nem o *chronos* – tempo sequencial; nem o *Kairós* – tempo demarcado, dão conta da infância. É o *aión*, que não tem ideia de duração, uma eternidade sem fronteira que melhor se adequa. Se o *chronos* é: “(...) assumir a infância como inserida em um tempo cronológico onde ela é lugar de início e incompletude, território de criancinhas” (p.100) o *aión* é uma temporalidade “intensiva, aberta ao surpreendente, ao novo, (...) é uma questão política” (p.100). Por isto, esta autora advoga que se subtraia dos estudos o caráter pejorativo da infância, marcado pelo que lhe falta e que delimita as crianças como um devir⁴, substituindo-o pela sua condição de experiência.

Fernanda Müller (2006) expõe esta limitação sobre a dimensão temporal cronológica e linear ao recuperar o argumento de Allison James & Alan Prout (1997), para os quais o pensamento sociológico tradicional restringia-se à transformação social da criança em adulto, tendo como único critério o crescimento físico. A este ponto, é importante que se precise um pouco a terminologia que utilizaremos. Qvortrup (2014) pontua aspectos conceituais com os quais concordamos, e embora longa, a citação é necessária para distinguir o emprego de alguns termos:

⁴ Empregamos o termo à luz do que coloca Régine Sirota (2001, p. 9) “A criança é, pois, aqui considerada antes de tudo como aquilo que os anglo-saxões denominam um “future being”, um ser futuro, (...) não uma obra realizada e um produto acabado, mas um devir, um começo de ser, uma pessoa em vias de formação” (grifo nosso).

É difícil ser consistente e ordenado na utilização dos conceitos de “criança”, “crianças” e “infância”. Vou, entretanto, tentar utilizá-los da seguinte maneira: por “criança” aqui se entende o sentido psicológico (e biológico) da criança individual, definido em termos de disposições psicológicas (e biológicas), cujos valores se modificam ao longo da infância individual da criança. Essa perspectiva – infância pertencendo “à criança” – significa um período específico ou estágio de seu curso de vida. Por “crianças” entende-se uma pluralidade de crianças como um grupo, ou uma coletividade, mais ou menos coesa, incluindo o conjunto estatístico “crianças”. Por fim, a “infância” é definida em termos sociológicos como uma categoria permanente, isto é, como um segmento estrutural, que é o resultado da ação recíproca entre parâmetros sociais – econômicos, políticos, sociais, tecnológicos, culturais, etc. Ao contrário da infância individual, a infância sociológica é muito mais suscetível a mudanças históricas, enquanto a dinâmica da infância individual pode ser encontrada no desenvolvimento da personalidade (QVORTRUP, 2014, p. 25).

É a partir desta concepção de “infância sociológica” que empregamos o termo infância neste trabalho. Contudo, apesar da emergência da Sociologia da Infância, que para Sarmiento (2005, p. 363) “(...) toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada”, isto não tem sido o suficiente para que as Ciências Sociais tratem a infância de modo menos convencional. Ana Delgado (2018), a partir de Sarmiento, vai mais além, apresentando as crianças não só como objeto, mas como sujeitos, pois como pesquisadoras, produzem conhecimento e saberes que tem a capacidade de conectar redes nos lugares onde vivem, o que em nosso trabalho, é um foco perseguido.

A partir de sua área, a Antropologia, Manuel Delgado (2015) faz o *mea culpa* ao reconhecer que quando muito, esta área investiga as crianças a partir de universos que não são específicos delas, como o doméstico e o escolar e, em relação às Ciências Sociais como um todo, não identifica uma tentativa razoável de “relacionar com sensibilidade a forma como os meninos e meninas constroem uma sociedade singular e complexa entre eles, entre eles e nós, e entre eles e o mundo” (DELGADO, 2015, p.12). De acordo com Clarice Cohn (2005, p. 6), esforços mais recentes da Antropologia da Infância têm procurado reverter esta lacuna, partindo do ponto de vista da criança, dedicando-se a entender “sobre quem e com quem fala”. No entanto, nem sempre foi assim, pois variadas correntes da Antropologia tiveram olhares bem diferentes sobre as crianças:

Enfatizando ora a cultura, a aquisição de competências e a formação de personalidades, ora a inserção na estrutura social, essas análises pressupunham um fim último e uma imutabilidade do processo estudado e conhecido pelo pesquisador, marcado que estava pela reprodução social e transmissão cultural. Era necessário dar um passo adiante, e se fazer capaz de abordar as crianças e suas práticas em si mesmas (COHN, 2005, p. 11) (grifo nosso).

Entre suas práticas, está a forma como vivem, se apropriam dos territórios. Para Manuel Delgado (2015), a chave criativa das formas de apropriar-se da cidade estaria em “reinfantilizar” os contextos cotidianos, e atente-se aí, frisamos, para a carga negativa que

a ideia de infantilizar traria implícita, e que, bem pelo contrário, nada mais é do que restaurar a experiência infantil da vida cotidiana – o amor pelas esquinas, as dobras, os descampados, os esconderijos, os encontros fortuitos, o deslocamento de funções, a brincadeira que as crianças fazem tão bem, em uma deriva pelo território, a qual foi incorporada por surrealistas e dadaístas para que houvesse a percepção de outras espacialidades.

Para Delgado (2015), esta deriva, também utilizada pelos situacionistas, levava à desorientação e ao desvio, inspirando-se na forma com a qual as crianças circulam pelo território e que remete à noção lefebvriana de *momento*: próprio da vida cotidiana, acontecimentos únicos, irrepetíveis, passageiros. As práticas infantis fazem dos espaços cotidianos verdadeiras máquinas de desestabilização e desmentem qualquer coisa que possa parecer sólida. De um espaço de *posições* passa ao fato de *situações*. Em Lefebvre se poderia dizer que o espaço infantil para prática e representação – interação e exercício intensivo da imaginação – é diferente do espaço planejado, “adulterado” pelo adulto e por quem “faz a cidade” – os planejadores.

É comum ver na produção do espaço, na configuração das paisagens, a destinação de espaços para crianças com base nas representações dos adultos sobre a infância (LOPES, 2008/2009), o que pode ser exemplificado nos modelos de escola, de *playgrounds* e demais equipamentos como parques. Citando Jader Lopes e Tania de Vasconcelos (2005), uma obra que também participou, Lopes (2008/2009) nomeia o que chama de *territorialidades de crianças* ou de *geografias construídas pelas crianças* o ato de transformação pela reconstrução e reconfiguração destes espaços designados para elas, fruto da capacidade das crianças de subverter, reescrever, reordenar os territórios que os adultos lhes destinam, pois “(...) as crianças, ao negociarem suas infâncias com o mundo adulto, fazem-no de forma situada, localizada, tornando-se potenciais agentes produtores de espaços, de lugares e territórios” (LOPES, 2008/2009, p. 42). É por isto que Lopes elabora a ideia de “territórios de infância”, pois:

(...) a construção da noção de infância em cada sociedade envolve sempre um conjunto de negociações, de embates, de aproximações e rupturas que implica a ação das crianças, dos adultos, das instituições, dos diversos segmentos sociais presentes em um grupo, que fazem da infância seu espaço de atuação e representação (LOPES, 2008/2009, p. 41).

Para Lopes (2007), o horizonte de espacialidade da criança se expande no contato com todos estes agentes e adquire por esta interação, significância. Cabanellas e Eslava (2015a) afirmam que ao se apropriar do espaço, a criança cumpre com uma necessidade humana de dar e receber para construir sua identidade, em confronto com o outro, e o espaço serve para isto. Ao percorrê-lo, compartilhá-lo, conquistá-lo ou transgredi-lo, a criança elabora sua paisagem interna, fundamental como chave de leitura da paisagem que a rodeia e imprime sua presença no espaço, embora, para nós adultos, não desperte interesse, por vermos como hábito.

Esta reciprocidade é apontada igualmente por William Corsaro (1997) *apud* Fernanda Müller (2006), pois para ele as crianças são responsáveis por suas infâncias e, tanto afetam como são afetadas pela sociedade, o que explicita dois postulados da Sociologia da Infância: que as crianças são agentes ativos, construindo suas próprias culturas; e que contribuem para a produção do mundo adulto, sendo a infância parte da

sociedade. Isto se soma a perspectiva apontada por David Wood (2003) quando investiga sobre como as crianças aprendem e pensam. Para ele, isto não está somente ligado à escolarização, mas é bem mais amplamente alcançado fora da escola, quando brincam, observam, questionam, experimentam, no contato com o outro. Neste ponto, Wood critica Jean Piaget, o qual embora reconheça o papel para o desenvolvimento infantil das experiências sociais e do comportamento intersocial, secundariza esta importância:

A interação da criança com o mundo físico proporciona as principais restrições e as principais contribuições para a inteligência. As crianças constroem seu próprio conhecimento agindo sobre os objetos no espaço e tempo. As interações sociais (particularmente as que ocorrem entre as próprias crianças) podem facilitar o curso do desenvolvimento, ao expor a criança a outros pontos de vista e ideias conflitantes que talvez a incentivem a repensar ou rever suas ideias. Porém, para Piaget, qualquer facilitação social do desenvolvimento só funciona quando o entendimento da criança, baseado em sua inter-relação com a natureza, está num estado apropriado de prontidão para a mudança. Argumentarei que a interação social desempenha um papel mais importante do que essa noção reconhece. Sugiro que o conhecimento das crianças é com frequência produto da “construção conjunta” do entendimento pela criança e por membros mais peritos de sua cultura (WOOD, 2003, p. 33) (grifo meu).

Além desta mútua relação entre sociedade e criança, há também a interação dialética entre *criança e o espaço*, a qual acontece, para Cabanellas e Eslava (2015b) por meio de um “acoplamento estrutural” – termo que emprestam de Humberto Maturana & Francisco Varela (1986) – ao associar o entendimento de mútua e recíproca transformação da criança e do meio, uma vez que o espaço é inseparável da ação sobre ele. Isto dá uma pista para que haja a incorporação de territórios educativos já existentes, em estado potencial, por meio da agência das crianças, na contramão do emprego de estratégias dentro da escola que procuram somente adicionar, negligenciando tudo o que está fora dela e já está dado:

Parece, em suma, que a chave não está em buscar mais objetos, mais soluções, mais necessidades para esses objetos, mais formas e materiais para eles, mas em reestabelecer e encontrar novos vínculos com os objetos que nos rodeiam, renovar nossa forma de percebê-los, utilizá-los, comprá-los, construí-los, tirá-los, de maneira que se recupere uma continuidade quebrada. (...) Já não se trata de mostrar que podemos entender o espaço que nos rodeia, como um contínuo abstrato, mas de estabelecer campos de emoção, campos de continuidade, entre nós, os espaços, os objetos que o habitam, e a infância forma parte deste contexto (CABANELLAS & ESLAVA, 2015b, p. 50).

É neste sentido que defendemos esta otimização dos recursos do território no processo de aprendizado, em que antes de ser algo a ser apresentado às crianças, já faz parte de seu cotidiano, é seu território vivido, em que os saberes da Arquitetura e Urbanismo, possam, por sua vez, ser como um óculos de aumento, ou ainda, um filtro que retira da realidade algumas situações que possam ser problematizadas a partir de suas experiências e incorporados no currículo dos territórios.

Territórios educativos: uma ideia em construção

Souza (2013), a partir da Geografia, dá a entender que o poder comumente se espacializa, ou melhor, se territorializa. Mesmo o poder sobre grupos sociais, são para ele, grupos em conexão com o espaço. O uso intensivo ou ostensivo de práticas espaciais leva a instrumentalização e alteração do território. Isto dá margem para problematizar as interdições a determinados territórios, para as crianças, por conta da violência ou do uso oneroso. Entre as motivações que Souza aponta e que levam ao desejo de territorializar está a de estabelecer relações afetivas e de identidade de um grupo social e seu espaço. A expressão “afetar a cidade (território)” que já temos utilizado em outros trabalhos (MATIELLO, 2015), é prenhe deste sentido, de estabelecer relações de afeto e de identificação. E o inverso também é verdadeiro: deixar-se afetar por ele.

Se a Geografia ajuda sobretudo ao emprestar este conceito de território – que não é exclusivo dela – mas que tem mais arcabouço para conceituar, a formulação propriamente da ideia de Territórios educativo, como já havíamos ensejado na Introdução, tem uma gênese variada. Bebe de fontes diversas, como o cabedal teórico-prático derivado do Movimento das Cidades Educadoras, passando pela concepção de territórios educativos de intervenção prioritária em Portugal, chegando a experiências brasileiras como as difundidas pelo Bairro-Escola da ONG Cidade Escola Aprendiz, tendo sido também aplicado em variadas localidades influenciadas por estas experiências, como no Programa Escola Integrada em Belo Horizonte MG e no Bairro-Escola de Nova Iguaçu-RJ, e mais fortemente propalado pelos documentos oriundos do Programa Mais Educação do Governo Federal, a partir de 2007, o qual não deixou de revisitar aquelas experiências.

Quanto ao que a Cidade Educadora originalmente contribui, já apontamos alguns nexos entre cidade, educação e outros agentes educativos. Quando se faz uma busca ao termo territórios educativos em bases de dados, seja em teses ou periódicos, é comum vir territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP). Helena Barbieri (2003) recupera que este foi um programa de política afirmativa, criado em 1996 pelo Ministério da Educação de Portugal, com base nos “discursos educativos e nos normativos legais do conceito e forma de Território Educativo” (p. 43), focando em “uma intervenção em determinado espaço geográfico, administrativo e social de combate aos problemas de exclusão social e exclusão escolar, preconizando-se o papel dos actores locais e o estabelecimento de parcerias” (BARBIERI, 2003, p. 43). Neste sentido, guarda semelhança enquanto política governamental, mas também diferença, porque no Brasil, não necessariamente se aplicaram a territórios anteriormente diagnosticados como vulneráveis, mas tendo como foco as escolas públicas.

Para Dalila Oliveira & Ana Saraiva (2015, p. 619), na adjetivação de vulneráveis, acoplada à de territórios educativos, percebe-se um foco inovador, do “território como ‘beneficiário’ da política social e educativa” baseando-se em critérios como “a descentralização da educação; a focalização das políticas sociais; o reconhecimento da multidimensionalidade da pobreza; a valoração quantitativa das desigualdades escolares; a emergência da equidade como princípio de justiça social” (ibidem). Desde esta perspectiva, podemos encontrar também alguns pontos de contato com a política governamental do Mais Educação, sobretudo quando se associa o papel de outros agentes educativos e busca pela redução das desigualdades entre crianças e jovens.

Para o Escola integrada, na definição de Paulo Carvalho & Lucia Leite (2016), encontramos características não-estáticas do território e de agência das comunidades:

(...) [o território educativo] suscita a produção de um espaço geográfico educativo marcado por fluidez e maleabilidade. Espaço esse que, ao ser apropriado pela escola, ajuda a identificação dos estudantes com seu espaço de vivência, impulsiona ações coletivas em prol da melhoria do bairro e das condições de vida de seus moradores (CARVALHO & LEITE, 2016, p. 149).

Algumas das definições emanadas destas experiências, já comentadas anteriormente, também conversam com outros conceitos para fundamentar o de territórios educativos. Por exemplo, a ideia de envolvimento de agentes e territórios em uma rede educativa, herdeira original das Cidades Educadoras, encontra mais recentemente o conceito de comunidades de aprendizagem, também incorporado pelo Cidade Escola-Aprendiz, como o apresenta Rosa Torres (2019):

Uma Comunidade de Aprendizagem é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio, para educar a si própria, suas crianças, jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências (TORRES, 2019, p.1).

Com base nesta influência, o Cidade Escola-Aprendiz, conforme Helena Singer (2015, p. 24), atribui aos territórios educativos o papel de uma *articulação intersetorial* para incorporar outras oportunidades educativas por meio de “programas e projetos educativos de áreas diversas, como cultura, esporte, meio ambiente, artes, direitos humanos, comunicação e saúde”, de onde se demanda “que a diversidade cultural do território seja reconhecida, mapeada, valorizada e divulgada”.

Há inclusive a adjetivação de “novos” acoplada a territórios educativos, difundida sobretudo nos documentos elaborados a partir do Programa Mais Educação, que reforça, sem relativizar, a importância dos espaços formais, principalmente a escola.

A busca por fundamentar territórios educativos poderia se estender no sentido de ampliar o panorama, alcançado um espraiamento por áreas que já utilizam de seus preceitos sem que necessariamente utilizem o termo, como é o caso da Educação Patrimonial e da Educação Ambiental⁵, cuja trajetória, inclusive no Brasil tem sido muito competente em fazer os nexos entre patrimônio, memória e natureza com a sociedade, a escola e o território. Mais recentemente estas áreas vem incorporando em alguns casos, o termo territórios educativos⁶.

Entendemos que territórios educativos é um conceito em construção, portanto, ainda em um status de noção ou ideia, e que tem interessado também pesquisadores do campo da Arquitetura e Urbanismo, de um modo especial, aqueles associados ao GAE (Grupo Ambiente-Educação), bem como outros grupos de pesquisa do PROARQ-UFRJ,

⁵ Conforme Maria Barros (2018, p. 34): “De acordo com a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Brasil, 2012) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apontam que, além dos espaços da escola, o trabalho educativo deve levar em consideração o contexto e o entorno em que a escola está inserida como ambiente de aprendizado: os biomas e territórios em que se situam e a diversidade sociocultural dos estudantes” (grifo nosso).

⁶ Por exemplo no trabalho de SIVIERO (2014).

como o SEL-RJ (Sistemas de Espaços Livres no Rio de Janeiro) e o ProLUGAR (Lugares e paisagens), cujos membros têm buscado, por meio de pesquisas teóricas e empíricas, contribuir no aprofundamento do conceito.

É importante lembrar que a “chegada” destes grupos no tema territórios educativos se faz por conexões com a escola e outros espaços educativos, cujas pesquisas de mestrado e doutorado do PROARQ vem há anos tematizando, e que, pode-se dizer, foi passando da sala de aula para o pátio da escola, e do pátio para a cidade⁷. Por isto, para um coletivo de autores destes grupos de pesquisa, se o espaço livre interno ao complexo educacional tem sentido educativo, o que dizer do entorno da escola, considerando as possibilidades de conexão entre o intramuros e o extramuros e prosseguem:

Podemos afirmar que um território educativo, a exemplo da cidade e seu sistema de espaços livres, é um lugar de manifestações, palco das relações sociais, elemento fundamental que potencializa o processo educativo, recreativo, cultural e de integração social (AZEVEDO; RHEINGANTZ; COSTA, 2016, p. 346).

É natural, portanto, que a diversidade de campos teóricos que fomentam as pesquisas dos diferentes grupos de pesquisa, faça dos territórios educativos não só um constructo dinâmico, mas também híbrido de contribuições, como por exemplo, a partir da Teoria Ator-Rede, de Bruno Latour⁸, uma vez que para Azevedo, Tângari e Rheingantz (2016), o território precisa ser compreendido à luz da rede formada pelo agenciamento de atores, sejam eles pessoas ou diferentes artefatos, que implicam em relações de apropriação, identidade e pertencimento, e portanto, constantemente ressignificado no cotidiano. Neste sentido, também este coletivo de autores dos grupos de pesquisa já citados, a respeito dos territórios educativos, complementam: “(...) um espaço ativo e dinâmico, construído social e tecnologicamente, formado por humanos e não humanos, capaz de gerar efeitos educativos e influenciar ações” (AZEVEDO, TÂNGARI e RHEINGANTZ, 2016, p. 23).

Percebe-se que, ao fim, seja pelas influências mais remotas como da Cidade Educadora, seja das mais institucionais como o Mais Educação, ou mesmo das do campo acadêmico, particularmente da Arquitetura, que os esforços de construção do conceito tem sido diversos, o que não nos coloca na posição com este trabalho em querer pretensiosamente encerrar a discussão de forma categórica com um “para nós, territórios

⁷ Uma importante publicação dos pesquisadores do GAE e de outros grupos de pesquisa do PROARQ/UFRJ que retrata uma integração dos temas, além de abarcar este percurso da sala de aula ao pátio é AZEVEDO, RHEINGANTZ; TÂNGARI (2011). Também merece destaque o livro que reuniu as conferências do encontro sobre Territórios educativos promovido pelo GAE em 2015: AZEVEDO; TÂNGARI; RHEINGANTZ (2016). Além disto, a noção de territórios educativos vem sendo explorada no curso de graduação em Arquitetura da FAU/UFRJ em experiências no ateliê de Projeto Arquitetônico III sob supervisão da profa. Vera Tângari, associando a pesquisa também ao ensino e à extensão, e vem sendo discutida em alguns trabalhos como o de FLANDES (2017).

⁸ Especialmente o ProLUGAR, e particularmente, prof. Paulo Afonso Rheingantz, tem trazido este aporte, sobretudo no início das discussões integradas ao GAE a respeito dos TEs, de onde se identificam algumas contribuições advindas da abordagem de Latour. Há possivelmente outros autores que busquem nesta referência os nexos com os aprendizados no território, como é o caso de Bernard Bier (2005, p. 120) para quem também se “pode-se dizer que os atores da educação não se limitam mais aos profissionais da educação, mas também ao mundo das coisas e fatos que nos cercam e participam de nossa aprendizagem”.

educativos é...”. Antes disto, pretendemos dentro de nossa perspectiva de formação contribuir ainda para esta construção.

Considerações finais

Procuramos demonstrar como a Arquitetura e Urbanismo e seu repertório de conhecimentos e instrumentos no processo formativo sobre a cidade tem sido perseguida desde o advento das Cidades Educadoras. Neste sentido, sugere-se que se possa incorporar, a partir da infância, em processos de investigação, mas também de identificação de TEs, conhecimentos e dispositivos do campo da Arquitetura e Urbanismo na construção de uma utopia possível em que a escola e a cidade possam contribuir para uma alternativa educativa e societária.

Sobre a relação da infância e territórios educativos, problematizamos como a negação da infância implicou na desconsideração por parte dos estudos das áreas humanas e sociais – e que mais recentemente tem admitido até que as crianças sejam partícipes dos processos investigativos sobre elas mesmas e suas práticas, relacionando-as a outras formas de se ver categorias como espaço e tempo. Sobretudo sob influência da Geografia da infância, passa-se a considerar a produção de territórios como síntese da interação das crianças com os adultos, em que ambos negociam suas relações. A importância do meio, ou melhor, do território, nos processos de aprendizagem, foi debatida sob a orientação de alguns autores, de onde sugerimos que a participação das crianças na identificação dos TEs, diferentemente apenas da incorporação destes por parte de um planejamento educacional e docente, contribuem para que, já na interação delas com os objetos arquiteturais e urbanos, estejam aprendendo.

Quando ao aprofundamento teórico sobre os TEs, ainda que este artigo procure contribuir desde o campo da Arquitetura e Urbanismo, está claro que muitas áreas poder ter aportes que levem a um desenvolvimento contínuo, autocrítico e alimentado pela práxis de experiências. Embora não tenham sido o foco, a práxis com os TEs vem ocupando estes autores em sua trajetória de pesquisa recente. Assim, abre-se caminho para trocas sobre as experimentações em pesquisa e extensão universitária, por exemplo, bem como de práticas pedagógicas, para as quais indica-se a constituição de redes e repositórios, cuja consulta e multiplicação incentive a perenização dos TEs para além da política pública indutora, como foi com o Mais Educação. Ao incluir o exercício com as crianças e jovens nos TEs como práticas de resistência frente às desigualdades, estes funcionam como estratégias de denúncia e explicitação de outros futuros para a cidade e seus habitantes.

REFERÊNCIAS:

AZEVEDO, G.A.N.; N.; RHEINGANTZ, Paulo A.; COSTA, Rodrigo das N. Educação integral e território educativo: diálogos possíveis em um coletivo complexo. In: AZEVEDO, G.A.N; TÂNGARI, Vera R.; RHEINGANTZ, Paulo A (Orgs.). **Do espaço escolar ao território educativo: o lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade.** Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2016, p. 19-30.

AZEVEDO, G.A.N.; RHEINGANTZ, Paulo A.; TÂNGARI, Vera R. (Orgs.) **O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres.** Rio de Janeiro: PROARQ, 2011.

AZEVEDO, G.A.N.; TÂNGARI, Vera R.; RHEINGANTZ, Paulo A (Orgs.). **Do espaço escolar ao território educativo: o lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade.** Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2016.

BARBIERI, Helena. Os TEIP: o projecto educativo e a emergência de perfis de território. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 20, p. 43-75, 2003.

BARROS, Maria I. A. de. **Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza.** Rio de Janeiro: ALANA, 2018. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf. Acesso em 09 jun 2018.

BIER, Bernard. Des villes éducatrices ou l'utopie du “territoire apprenant”. **Informations sociales**, n. 161, p. 118-124, p. 2010. Disponível em: <http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2010-5-page-118.htm>. Acesso em 10 ago. 2018.

BRUNO, Guilherme R. **As Fôrmas e as formas de pensar e a constituição de territórios educativos**, 2020. Tese (Doutorado em Arquitetura). Programa de Pós-graduação em Arquitetura. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

CABALLO VILLAR, Maria B. **Cidade educadora: nova perspectiva de organização e intervenção municipal.** Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara. El imaginario espacial de la infancia (introducción). In: CABANELLAS, Isabel; ESLAVAS, Clara (Orgs.). **Territorios de la infancia.** Dialogos entre arquitectura y pedagogía. Barcelona: Ed. Grao, 2015a., p. 20-26.

CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara. Los territorios vitales de la infancia. In: CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara (Orgs.). **Territorios de la infancia.** Dialogos entre arquitectura y pedagogía. Barcelona: Ed. Grao, 2015b, p. 27-55.

CARVALHO, Paulo F. L. de; LEITE, Lúcia H. A. Educação integral na cidade: processos de formação de territórios educativos na experiência de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. **Kultur**, v. 3, n.6, p. 129-150, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.6035/Kultur.2016.3.6.5>. Acesso em 23. Mar. 2017.

CENPEC. Carta das cidades educadoras. **Cadernos CENPEC**, v. 1, n.1, 2006. Disponível em: <http://www.cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/165>. Acesso em 10 jan. 2020.

COHN, Clarice. **Antropologia da infância.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005

DELGADO, Ana C. C. Manuel Jacinto Sarmiento: a emergência da sociologia da infância em Portugal. REGO, Teresa C. **Cultura e sociologia da infância: estudos contemporâneos.** Curitiba: CRV, 2018.

DELADO, Ana C. C.; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0935125.pdf>. Acesso em 30 out. 2019.

DELGADO, Manuel. Em busca del espacio perdido (prólogo) In: CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara (Orgs.). **Territorios de la infancia**. Diálogos entre arquitectura y pedagogía. Barcelona: Ed. Grao, 2015. p. 11-17.

DIAS, Marina S.; FERREIRA, Bruna R. Espaços públicos e infâncias urbanas: a construção de uma cidadania contemporânea. **Rev. Bras. Estud. Urbanos Reg.**, v.17, n.3, p.118-133, set./dez. 2015. Disponível em: <https://rbeur.anpur.org.br/rbeur/article/view/5150/4703>. Acesso em 21 jun. 2016.

FARIA, Ana B. G. de **Desenhar escola**: um exercício coletivo do pensamento, 2019. Dissertação (Mestrado em Arquitetura), Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

FLANDES, Alain L. **A Escola e seu Território educativo**: estudo de caso a Ilha do Governador na cidade do Rio de Janeiro.. Dissertação (Mestrado em Arquitetura). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

FARIA, Ana B. G. de. Por outras referências no diálogo arquitetura e educação: na pesquisa, no ensino e na produção de espaços educativos escolares e urbanos. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 99-111, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2588/2497>. Acesso em 16 jan 2014.

FERNANDEZ, Flora M. A. O. **Criança e Cidade**: Construção da paisagem sob a ótica do brincar, 2017. Dissertação (Mestrado em Arquitetura Paisagística). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

LIMA, Mayumi de S. **A Cidade e a criança**. Paulo: Nobel, 1989.

LOPES, Jader J. M. As crianças, suas infâncias e suas histórias: mas por onde andam suas geografias? **Educação em foco**, v. 13, n. 2, p. 31-44, set. 2008/fev. 2009. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/11/Artigo-02-13.2.pdf>. Acesso em 06 fev. 2018.

LOPES, Jader J. M. “É coisa de criança”: reflexões sobre geografia da infância e suas possíveis **contribuições** para pensar as crianças. In: VASCONCELLOS, Tania de (Org). **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: EDUFF, 2008, p. 57-72.

LOPES, Jader J. M. Geografia das crianças, geografia da infância. In: REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita M. **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 43-55.

MATIELLO, A. M. **Infância e cidade**: dispositivos da arquitetura para a identificação de territórios educativos, 2019. Tese (Doutorado em Arquitetura). Programa de Pós-

graduação em Arquitetura. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

MATIELLO, A. M. “Afetar a cidade”: a experiência da formação de professores na educação integral e a incorporação de novos territórios educativos. *In: Seminário Internacional de Educação Integral: observando realidades e construindo compromissos*, 1., 2015, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Teia, 2015, p. 49-65.

MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO). **Portaria Interministerial nº 17/2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2446-port-17-120110&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 05 nov. 2019.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caderno territórios educativos para educação integral**. Série Cadernos Pedagógicos. Brasília: MEC/Mais Educação, 2013. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/04/territorioseducativos.pdf>. Acesso em 07 fev. 2019.

MÜLLER, Fernanda; FERREIRA, Brasilmar N. Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 128, p. 659-674, jul./set., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n128/0101-7330-es-35-128-00659.pdf>. Acesso em 26 jul. 2018.

MERLIN, José. R.; SAMPAIO, Iara. F. Possibilidades educadoras dos espaços públicos e a inserção de objetos gigantes em sítios históricos tombados: o caso de Itu-SP. **Cadernos do PROARQ**. Rio de Janeiro, n. 17, p. 126-140, dez. 2011. Disponível em: <http://cadernos.proarq.fau.ufrrj.br/public/docs/cadernosproarq17.pdf>. Acesso em 04 nov. 2019.

MÜLLER, Fernanda. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educ. Soc.**, v. 27, n. 95, p. 553-573, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a12v2795.pdf>. Acesso em 12 maio 2017.

OLIVEIRA, Dalila A. SARAIVA, Ana M. A. A relação entre educação e pobreza: a ascensão dos territórios educativos vulneráveis. **ETD – Edu. Temat. Digit.**, v.17, n.3, p. 614-632 set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8638257>. Acesso em 23 nov. 2016.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abril, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193530606003.pdf>. Acesso em 11 jun. 2018.

RIBEIRO, Cláudio R.; FLORES, Renata L. B. (In)definindo o espaço da infância. **Revista Teias**, v. 10, n. 20, p. 1-16. 2009. Disponível em: <https://www.e->

publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24075/17044. Acesso em 19 jul. 2016.

RIOS, Guillermo A. As cidades como cenários de uma aprendizagem integradora. Em **Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 163-174, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2593/2504>. Acesso em 07 fev. 2019.

SARMENTO, Manuel J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso em 27 abr. 2018.

SINER, Helena. O bairro -escola: tecnologias sociais para territórios educativos. In: T SINER, Helena (Org.). **Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola**. São Paulo: Moderna, 2015 — (Coleção territórios educativos; v. 2), p. 11-24. Disponível em: https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2015/03/Territorios-Educativos_Vol2.pdf. Acesso em 21 out. 2019.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 7-31, mar. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf>. Acesso em 16 jun. 2018.

SIVIERO, Fernando P. **Um mapa para outros fazeres: Territórios educativos e patrimônio cultural**. Dissertação (Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural). Iphan - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/DissertacaoPEP_FernandoPascuotteSiviero.pdf. Acesso em 09 maio 2019.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Território e (des) territorialização. In: SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. p. 77-110.

TONUCCI, Francesco. **La ciudad de los niños: Un modo nuevo de pensar la ciudad**. Buenos Aires: Losada, 1996.

TORRES, Rosa. M. **Comunidade de aprendizagem: a educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem**. Disponível em: <http://www.fronesis.org> Acesso em: 26 out. 2019.

VASCONCELLOS, Tania de. Infância e narrativa. In: VASCONCELLOS, Tania de (Org.). **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: EDUFF, 2008, p. 93-126.

VINTRÓ, Eulália. Educação, escola, cidade: o Projeto Educativo da cidade Barcelona. In: GÓMEZ-GRANELL, Carmen; VILA, Ignacio. **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 37-55.

WOOD, David J. **Como as crianças pensam e aprendem: os contextos sociais do desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Loyola, 2003.

Submetido em novembro de 2021.

Aprovado em dezembro de 2021.

Autoria

Alexandre Maruricio Matiello

Arquiteto e Urbanista pela UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina, 1999), Mestre em Sociologia Política pela UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina, 2001) e Doutor em Arquitetura pela UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019). Frequentou regularmente o doutorado em Geografia pela UFSC, interrompido em 2009. Atualmente é professor adjunto da UFFS (Universidade Federal da Fronteira Sul) no Campus Chapecó, atuando principalmente no curso de Ciências Sociais (licenciatura). Coordenou este curso de julho de 2014 a junho de 2015 e atualmente é seu coordenador adjunto. Foi coordenador acadêmico no campus Chapecó de junho de 2015 até março de 2016. Atuou por 12 anos na UNOCHAPECÓ (Universidade Comunitária Regional de Chapecó) como professor lotado na Área de Ciências Exatas e Ambientais, atuando predominantemente no Curso de Arquitetura e Urbanismo, curso o qual coordenou de fevereiro de 2010 a outubro de 2013. Coordenou equipes no desenvolvimento de planos diretores. Participa do grupo de pesquisa "Estado, sociedade e políticas públicas" e desenvolve pesquisa sobre conselhos municipais de políticas urbanas. Participa também do GAE - Grupo Ambiente e Educação do Programa de Pós-graduação em Arquitetura da UFRJ . Tem pesquisado e orientado trabalhos sobre territórios educativos e infância. Coordena a área do PIBID Sociologia (UFFS -Campus Chapecó). Integra o Grupo de Estudos em Educação Integral em Santa Catarina e a REDHUMANI - Rede Brasileira por Instituições Educativas Socialmente Justas e Aldeias, Campos e Cidades que educam

E-mail: matiello.alexandre@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2210-3591>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9493860855255203>

Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

Arquiteta e Urbanista. Professora e Pesquisadora no Programa de pós-graduação em Arquitetura (PROARQ), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ-Brasil.

E-mail: gisellearteiro15@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6707-466X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0625817989520541>

OTRAS MARCAS EN LA PARED. HUELLAS DE URBANIZACIÓN Y SUS LECTURAS PARA UNA PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA

GUILLERMO ALBERTO RIOS

RESUMEN

Este artículo se propone la exploración de algunas marcas urbanas tales como graffitis, murales y pichações, entre otros. Ya sea que hayan formado parte de políticas culturales estatales o de manifestaciones de la sociedad civil, este tipo de intervenciones irrumpieron con fuerza en las ciudades latinoamericanas en distintos momentos históricos y se han constituido en verdaderos modos de escribir en las ciudades. Ahora bien, tanto las superficies como las huellas de esta escritura están asociadas, entre otras cuestiones, a la dinámica que el proceso de urbanización ha tenido en cada territorio nacional. Un proceso sobre el que se han configurado los espacios destinados para la construcción de las infraestructuras educativas. De esta manera los edificios escolares están asociados a los procesos urbanos y son atravesados por los modos de habitar una ciudad. En este sentido, las superficies y sus marcas nos proveen de un material que requiere de una lectura específica a los efectos de ser recuperados para la pedagogía contemporánea. Una pedagogía que encuentra en los procesos urbanos un escenario donde expandir la mirada y ensayar nuevas estrategias de aprendizaje.

Palabras claves: graffitis, murales, pichações, urbanización, pedagogía urbana.

OTHER MARKS ON THE WALL. TRACES OF URBANIZATION AND THEIR READINGS FOR A CONTEMPORARY PEDAGOGY

ABSTRACT

This article proposes the exploration of some urban brands such as graffiti, murals and pichações, among others. Whether they have been part of state cultural policies or civil society demonstrations, these types of interventions have erupted with force in Latin American cities at different historical moments and have become true ways of writing in cities. Now, both the surfaces and the traces of this writing are associated, among other issues, with the dynamics that the urbanization process has had in each national territory. A process on which the spaces destined for the construction of educational infrastructures have been configured. In this way, school buildings are associated with urban processes and are traversed by the ways of inhabiting a city. In this sense, the surfaces and their marks provide us with a material that requires a specific reading in order to be recovered for contemporary pedagogy. A pedagogy that finds in urban processes a setting where to expand the gaze and test new learning strategies.

Keywords: graffiti, murals, urbanization, urban pedagogy.

OUTRAS MARCAS NA PAREDE. TRAÇOS DA URBANIZAÇÃO E SUAS LEITURAS PARA UMA PEDAGOGIA CONTEMPORÂNEA

RESUMO

Este artigo propõe a exploração de algumas marcas urbanas como graffiti, murais e pichações, entre outros. Quer tenham feito parte das políticas culturais do Estado ou de manifestações da sociedade civil, esses tipos de intervenções eclodiram com força nas cidades latino-americanas em diferentes momentos históricos e se tornaram verdadeiras

formas de escrever nas cidades. Ora, tanto as superfícies como os vestígios desta escrita estão associados, entre outras questões, à dinâmica que o processo de urbanização teve em cada território nacional. Um processo em que se configuraram os espaços destinados à construção de infraestruturas educacionais. Dessa forma, os edifícios escolares são associados aos processos urbanos e são atravessados pelos modos de habitar uma cidade. Nesse sentido, as superfícies e suas marcas nos fornecem um material que requer uma leitura específica para ser resgatado pela pedagogia contemporânea. Uma pedagogia que encontra nos processos urbanos um ambiente onde expandir o olhar e testar novas estratégias de aprendizagem.

Palavras-chave: grafites, murais, pichações, urbanização, pedagogia urbana.

Marcas urbanas

Con el devenir de las ciudades, sobre todo a partir de los primeros años del siglo XX, las paredes, las calles y los edificios, se transformaron en soportes de imágenes, frases, consignas, etc. Lo mismo ocurrió con los autobuses, los vagones de trenes o metro sobre todo a partir de la irrupción del arte callejero. Un tipo de intervención que estuvo impregnada por la época en la que se produjo; los temas, las palabras significan un tiempo histórico que se expresa en las texturas de las superficies. Asimismo, las prácticas mutaron a partir de la experimentación con diferentes materiales. Desde el engrudo [una mezcla de harina y agua] con el que se adherían a las superficies los carteles impresos, hasta la aparición de los aerosoles [un recurso que expandió las posibilidades expresivas] las técnicas y los medios se modificaron con el accionar de los sujetos dejaron sus marcas en los centros urbanos. Ahora bien, si consideramos la sistematicidad que algunos sujetos imprimieron a este tipo de prácticas, en las cuales se repiten temas y rasgos, podríamos afirmar que se trataría de una producción articulada que nos remitiría a la idea de obra. Esta puede estar firmada, lo que nos permite identificar algún tipo de autoría, ya sea colectiva o individual. A veces la firma es una obra en sí misma, como sucede con los tags.



Figura 1. Yuxtaposición de técnicas. Foto: Marcelo Marcucci, Rosario, octubre de 2021.

Ahora bien, las superficies-soporte que acabamos de enumerar no han dejado de multiplicarse. Esta diversidad de superficies está ligada a la por efecto de los distintos tipos

de intervención. Murales, pintadas, graffitis, pichações y más recientemente la reutilización de la técnica del estarcido, constituyen marcas que, como señaló Claudia Kozak (2004), nos invitan a poner en consideración los distintos modos de escribir en las ciudades. Este tipo de intervenciones a las que, en consonancia con los planteos de Armando Silva (2006) llamaremos *tatuajes urbanos*, están allí, como parte del paisaje citadino, luchando contra el paso del tiempo, los efectos del proceso de urbanización y la naturalización de una mirada que todo lo invisibiliza por efecto de nuestro continuo pasar. La lectura de estas superficies en las que se ha escrito a partir de pinceladas, códigos e imágenes reclama un particular extrañamiento de la mirada. Como ha señalado Kozak (2004):

Detenerse en la letra urbana, recorrer la superficie tatuada de la ciudad permite descubrir esos sentidos, definir el grosor preciso de esas fronteras, considerar su relación con los modos de constituirnos como sujetos de un espacio y hasta leer la segmentación social al uso en lo que fue el siglo que hace poco ha terminado y es hoy nuestro presente. Implica, además, quebrar la mirada apaciguada que se complace en su propia indolencia (p. 13.).

En esta exploración del paisaje urbano contemporáneo resuenan las palabras de Teresa Caldeira (2010) cuando afirma que los muros -ya sean públicos o privados- se han convertido en verdaderos lienzos para estos nuevos pintores y escritores urbanos, en clara referencia a las y los grafiteros y pichadores. Las investigaciones que Calderia desarrolló en la ciudad de São Paulo, Brasil y que implicaron un profundo trabajo de campo, permitieron establecer las relaciones existentes entre los procesos de urbanización y la proliferación de graffitis y pichações. Un fenómeno compartido por otras ciudades latinoamericanas tales como Bogotá, México, Santiago de Chile, Buenos Aires o Rosario, entre otras. Urbanizar, como nos muestran los estudios de Caldeira, Armando o Harvey, solo por nombrar algunos, lejos de cumplir con el objetivo de integrar, han producido una fuerte fragmentación de lo social, motivo por el cual, muchas de las intervenciones plásticas a las que nos referimos, operan como modos de interpelación y resistencia. Al respecto Calderia (2010) señaló:

La mayor parte de los grafiteros y de los *pichadores* son hombres jóvenes provenientes de zonas periféricas que crecieron en condiciones de extrema pobreza, sin posibilidades de acceso a recursos institucionales, desde una buena educación hasta un empleo regular. Muchos de ellos son negros. Mediante sus inscripciones en los más diversos espacios de la ciudad, trascienden sus áreas y condiciones originales. (p.121)

Ahora bien, la irrupción del movimiento de mujeres en algunas ciudades latinoamericanas nos permite reconsiderar los planteos de Caldeira poniéndolos en perspectiva. Sin lugar a dudas, se trata de un movimiento cuya irrupción puede leerse en el paisaje urbano ya que son las mujeres quienes intervienen las calles y las paredes de las ciudades haciendo serie con los grafiteros y pichadores relevados por la antropóloga brasileña.

Como veremos en el siguiente apartado, la proliferación de estos tatuajes urbanos forma parte de los modos de habitar las ciudades así como a las derivas que ha tomado, en cada caso, el proceso de urbanización. Por ejemplo, como señala Armando Silva (2006) la multiplicación de intervenciones en el espacio público configuran un imaginario que se

despliega en los principales centros urbanos de América Latina y que constituye en un modo de confrontar el poder. Si bien, en algunos portan “elementos subversivos en la manera de confrontar añejas élites gobernantes” (Armando Silva, 2006, p. 10). Por otro lado, los gobiernos locales incorporan este tipo de prácticas –sobre todo los murales- como parte de sus de políticas de transformación urbana. En algunos momentos, el proceso de urbanización –sobre todo cuando está solo en manos de las grandes empresas constructoras y se constituye en el centro de los negocios inmobiliarios- pone en tensión el tipo de prácticas que impulsan los gobiernos locales y que acabamos de describir y multiplica la irrupción de intervenciones con un fuerte contenido de resistencia y protesta. De alguna manera, en términos de Silva “ciudadanos, artistas, mandatarios y teóricos, parece, por momentos, que tocásemos la misma materia: qué es ser urbanos en los últimos años de este milenio en las grandes ciudades de nuestro continente (Armando Silva, 2006, p. 11).

Armar el andamio

La comprensión de las dinámicas que acabamos de plantear, así como su recuperación para una pedagogía urbana activa, acorde con los procesos de urbanización en el mundo contemporáneo, como ya señalamos, implica una lectura de la letra urbana. En este sentido, los tatuajes impresos en las superficies de las ciudades son nuestros principales materiales. Como parte de una investigación más extensa que está dando sus primeros pasos proponemos la consideración de dos series compuestas por cuatro intervenciones plásticas. Éstas irrumpieron en el paisaje urbano rosarino en distintos momentos históricos y en territorios diferentes. En términos espaciales se encuentran en el macrocentro y la periferia.

Las series están conformadas por dos propuestas estatales, la primera corresponde a las intervenciones llevadas a cabo por el *Proyecto Museo Urbano Arte a la Vista*, dependiente de la Secretaría de Cultura y Educación de la Municipalidad de Rosario y las desarrolladas por el *Plan ABRE* en el Fondo Nacional de la Vivienda (FONAVI); este último corresponde a un conjunto habitacional impulsado por el gobierno nacional en la década del ochenta del siglo XX localizado en la zona oeste la ciudad. La segunda serie está conformada por un mural que fue pintado como parte de las acciones de visibilización del asesinato de tres jóvenes en la zona sur de Rosario; el hecho fue conocido como el triple crimen de Villa Moreno. Con respecto al otro componente de esta serie recuperaremos por una serie de intervenciones llevadas a cabo por un grupo de artistas nucleadas en una organización que se denomina Agrupación de Mujeres Muralistas de Argentina (AMMURA).

Estas series, cuyos componentes fueron pintados bajo el formato de murales – reservamos el uso del término graffiti para otro tipo de expresiones plásticas- forman parte de una estética y de una política que se entranan con un proceso de urbanización que necesita ser interrogado. Localización territorial, producción [refiere al diseño de la idea, ejecución y recursos] y temas, son algunos de los rasgos que nos permitirán realizar una primera aproximación a nuestra pregunta inicial en torno al sentido de este tipo de intervención y a la tensión entre modernización y segmentación del proceso de urbanización de la ciudad de Rosario en las últimas dos décadas.

El proyecto Museo Urbano Arte a la vista, dependiente de la Secretaría de Cultura y Educación de la Municipalidad de Rosario dio sus primeros pasos en el año 2004. Una de sus consignas fundamentales fue la de *hacer del espacio urbano un escenario de encuentro*

entre el arte y la gente. Se trató de un proceso de reproducción a gran tamaño en las medianeras de los edificios –en su mayoría ubicados en el macrocentro de la ciudad- de obras seleccionadas del patrimonio del Museo de Bellas Artes Castagnino de autoría local y regional. Además de la selección de las obras que se reprodujeron y la elección de los lugares donde llevaron a cabo las intervenciones plásticas, el proyecto requirió un acuerdo entre las y los propietarios de los edificios. Otro de los componentes vitales fue la búsqueda de patrocinadores que proveyeran la pintura y colaboraran en el mantenimiento, así como la coordinación con distintas áreas de gobierno, por ejemplo patrimonio, alumbrado público, control urbano y gobierno. La primera obra seleccionada fue *Retrato* cuya autoría corresponde a Antonio Berni; comenzó a pintarse en el mes de enero de 2005 y se finalizó en abril del mismo año. Se utilizó la medianera del Hotel Majestic sobre la calle Sargento Cabral¹. La reproducción es de grandes dimensiones, 12 x 6 m, la empresa de pintura Tersuave donó el material y la Secretaría de Cultura y Educación financió la mano de obra.



Figura 2. Retrato. Antonio Berni. Foto del autor. Rosario, 2020

Hasta el momento se reprodujeron 16 obras que conforman un recorrido urbano dividido en cuatro circuitos: Aduana, Pellegrini, Centro, Corrientes, Monumento. La intervención en su conjunto se plantea en términos de *museo a cielo abierto* cuyo patrimonio, en este caso las obras, constituyen una *colección*. De alguna manera, el proyecto se inscribe en la tradición muralista, sobre todo en el planteamiento geográfico y pedagógico. En este caso, la reproducción de una obra ligada al patrimonio de uno de los museos más importantes del país podría pensarse como un gesto neovanguardista, sobre todo al salirse de un espacio tradicional. Con respecto a la intencionalidad política y cultural

¹ El Hotel Majestic está localizado en las intersecciones de las calles San Lorenzo y Sargento Cabral.

se podría que la acción formaría parte de la construcción un imaginario urbano íntimamente relacionado con el ideario de belleza que la ciudad moderna debería tener. Las edificaciones del entorno, de neto corte europeo completarían esta idea.

El segundo componente de esta serie está conformada por una de las últimas intervenciones realizadas en el marco del Plan ABRE en el FONAVI localizado en Boulevard Segui y Roullion en la oeste de la ciudad de Rosario. Este Plan fue pensado como una estrategia integral para el abordaje de problemáticas concretas en los grandes centros urbanos de la provincia de Santa Fe y sus áreas Metropolitanas. La elección de estas ciudades partió de un diagnóstico que se hizo desde el Gabinete Social y en el que se identificaron una serie de barrios en los cuales se diagnosticó un crecimiento de la violencia interpersonal y la fragilidad de los lazos sociales así como una infraestructura deteriorada una baja intensidad de la participación ciudadana, así como la fragilidad de la infraestructura y la escasez de espacios públicos, entre otras cuestiones. Entre las intervenciones se contabilizan trece murales que fueron pintados durante los últimos meses del Gobierno de la Provincia de Santa Fe liderado por el Frente Progresista y Social (FPCyS), en el año 2019. El proyecto formó parte de las diferentes acciones que se llevaron a cabo con el objetivo de revertir el estado de abandono que tenía el complejo habitacional en su conjunto así como los lugares comunes. En este marco se organizó un festival junto a una organización conformada por artistas: el colectivo Dobleo Art [en su dirección de Instagram @dobleo.art este colectivo se presenta como una productora cultural dirigida a conectar arte, personas y espacios]. La propuesta consistió en que las y los artistas pintaran murales en las medianeras de los edificios y convertir el barrio en una verdadera galería a cielo abierto.

En simultáneo el Municipio y la Provincia llevaron adelante obras de reestructuración y refacción edilicia. Para dar inicio a las intervenciones plásticas se llevó a cabo una asamblea vecinal. Con el objetivo de implicarse en la vida barrial se utilizaron técnicas participativas, cuyos registros fueron utilizados por las y los artistas para realizar realizaron una serie de diseños que fueron puestos a consideración de las y los vecinos. Finalmente fueron éstos quienes eligieron el mural más apropiado para su edificio. De esta manera se pintaron trece murales que actualmente conviven con otros que ya se encontraban en el barrio.

En consonancia con el primer componente de esta primera serie, la *Galería a cielo abierto* del FONAVI partió de una propuesta gubernamental en el marco de un proyecto concreto pero a diferencia de aquél se impulsa un involucramiento del barrio en el desarrollo de los diseños así como en la elección de la localización de los murales. En uno y otro caso hay una perspectiva que se comparte: la idea de que el despliegue de este tipo de intervenciones forman parte de un plan de embellecimiento del habitat y que esto contribuiría a una mejor apropiación del espacio público. Con respecto a quienes tuvieron a cargo la concreción de los murales hay una diferencia, en el primer caso estuvo a cargo de una empresa y en el segundo fue realizado por un grupo de artistas que constituyeron un colectivo. Este grupo estuvo conformado por muralistas que provenían de distintas ciudades y países: Rosario, Buenos Aires, Montevideo y Amsterdam.



Figura 3. El gauchito gil. Autor: Nicolás Romero. Rosario, 2019. Foto: Agrupación Dobleo Art.

El mural que elegimos para ejemplificar nuestra serie fue pintado por el artista plástico Nicolás Romero. Su propuesta estuvo centrada en el trabajo de las huellas del espacio público, en este caso la plaza del barrio y que “son el resultado de propiedades de la vida social, símbolos que representan a ese mismo contexto.” Estos símbolos, de acuerdo a su mirada, “son también el resultado de la convivencia de diferentes factores, tanto económicos, sociales y culturales que definen prácticas y representaciones” (Informe social sobre las intervenciones del Plan ABRE en el FONAVI de Bvd Seguí y Roullión, Gobierno de Santa Fe, 2018). En el mural podemos encontrar elementos del imaginario popular, como el *Gauchito Gil*, así como elementos de la vida cotidiana que remiten a la naturaleza, el deporte, así como deshechos [basura], entre otros.

Ahora bien, generalmente localizados en los bordes de las ciudades, en este trabajo de exploración que nos propusimos también nos encontramos con otro tipo de intervenciones que no formaron parte de la planificación gubernamental y que irrumpieron en el paisaje urbano impulsadas por la sociedad civil. Las podemos encontrar en paredes - en este caso más bajas como por ejemplo los tapias- y tienen por objetivo hacer visible problemáticas diversas. Por ejemplo la violencia sufrida por algunos de los miembros del barrio –aquí violencia está asociada a la agresión física así como la muerte o la desaparición de los cuerpos- y ponen en acción otros procesos creativos. En este caso, las intervenciones se transforman en *memoriales* y dan cuenta de un hecho traumático que debe ser recordado.

En este sentido, el primer componente de nuestra segunda serie corresponde al mural que se pintó con motivo del asesinato de tres jóvenes militantes en la zona sur de la ciudad de Rosario, un claro ejemplo de lo que estamos afirmando. Jeremías Trasante, Claudio Suárez y Adrián Rodríguez, conocidos como Jere, Mono y Patom de 17, 19 y 20 años respectivamente fueron asesinados la madrugada del 1 de enero de 2012.



Figura 4. Mural pintado por el Movimiento 26 de junio. Rosario, 2012. Foto: Celina Mutti.

Las víctimas se encontraban en la canchita del club Oroño localizado en la zona sudeste de la ciudad de Rosario. El hecho fue conocido como el Triple crimen de Villa Moreno. Los jóvenes eran militantes del Movimiento 26 de junio que, por ese entonces, formaba parte del Frente Popular Darío Santillán (FPDS)². Como señalaron Beretta, Galano y Laredo (2018) “el hecho de que Jere, Mono y Patom fueran militantes sociales propició disputar la definición del problema en el espacio público” (p. 67) y descentrar así el tema de una cuestión de las versiones periodísticas que hablaban de un ajustes de cuentas. Las movilizaciones y marchas en la que confluyeron diversas organizaciones sociales construyeron una lectura del hecho en la que se hicieron visibles las tramas vinculadas al control por el mercado ilegal de drogas a nivel micro-territorial” (p.67). En ese *después* que se despliega a partir de un acontecimiento tal magnitud se produjeron una serie de acciones que requirieron distintos tipos de organización. Entre estas se encuentran distintos tipos de intervenciones en el espacio público. Una de ellas fue la realización de un mural en los alrededores donde se produjo el hecho.

Ahora bien, pintar un mural, es decir construir una imagen que articula otras—en este caso la re-presentación de las víctimas— implica un trabajo de elección que intenta responder, por ejemplo a preguntas en torno a qué y cómo transmitir a partir de un recurso. Sin lugar a dudas, en este proceso hay algo del trabajo de la memoria que se entrelaza con el testimonio de aquello que ha ocurrido. En este caso, importa más lo que se quiere contar que la técnica. El mural parte de un hecho trágico pero la imagen nos devuelve a tres jóvenes sonrientes, uno de ellos, en ese lenguaje de los gestos parecería estar diciéndonos que *está todo bien*. Una leyenda hace serie con esta lectura del gesto: *mientras sigamos luchando ;ellos estarán presentes!*³ Recordemos que la imagen utilizada

² En el año 2013, el Movimiento 26 de junio y el Movimiento Giros conformaron el Frente para la Ciudad Futura. De esta manera constituyeron un partido político que ese mismo año presentó una lista propia en las elecciones a concejales la ciudad de Rosario.

³ Esta presencia también pudo ser percibida por la fotógrafa Celina Mutti Lovera cuando realizaba su trabajo en el lugar donde se pintó el mural y lo fotografió. Esto ocurrió el 21 de enero de 2013, un año después de ocurrido el hecho. Ante nuestro requerimiento de compartir la fotografía para el trabajo le preguntamos si tenía algún registro de lo que le había producido el mural. Esto fue lo que nos contestó: “Estuve viendo el servidor. Y eso me hizo recordar la tarde que fui. Los murales estaban cuidados. No tenían marcas ni los habían sobrepintados. Y eso me llamó la atención. Eso hablaba de la importancia de esos murales para los habitantes del barrio. De cuidar la memoria de esos tres pibes asesinados. Y eso siempre genera tristeza. Generalmente trato de que las notas no me afecten, aunque es difícil. Y esos retratos son muy fuertes. Es casi

para pintar el mural se corresponde una foto de los tres militantes sociales. Gracias a los recursos que nos brindan los medios audiovisuales, esta operación de sentido, por ejemplo se puede ver en el documental *Triple crimen* realizado por el director rosarino Plataneo y que actualmente se puede visualizar en la plataforma Cine.ar.

El cuarto y último componente de nuestra segunda serie la seleccionamos a partir de la consideración del tipo de intervenciones que se propuso de la Agrupación de Mujeres Muralistas de Argentina (AMMURA). Esta organización se constituyó en el año 2018 bajo la impronta del movimiento de mujeres y fue pensada como una red con puntos nodales en varias ciudades del país. Como señaló una de sus integrantes, la artista plástica rosarina Aymarará Sosa, intervenir en el espacio urbano es un acto revolucionario (y esto también implica asumir que “la calle muta, las obras pueden ser modificadas o desaparecer de un día para otro porque la fisonomía de la ciudad cambia constantemente” [Entrevista realizada para el diario local Conclusión, Rosario, 14 enero de 2019]). La impronta de las intervenciones tiende a romper con la idea del arte urbano ligado al vandalismo y asumen que el arte público debe ser disfrutado por el pueblo. Esto implica que, a la hora de realizar una propuesta el punto de vista del observador no pueda ser excluido.

Con respecto a la perspectiva de género que porta el nombre elegido para la Agrupación, Camila Guerra, otras de las referentes locales señaló la necesidad de una lectura que incorpore a las disidencias:

Que Ammura a nivel nacional se identifique solo con mujeres, a nosotras nos hizo un poco de ruido porque sabemos que la cuestión de género no se puede cerrar solamente a la mujer, sino que es mucho más abierto y tiene que ver con todos los géneros que no se encuentren en el varón cis, por eso decidimos darle la impronta de cuál es nuestra postura frente a eso. Si bien nos seguiremos llamando Ammura, es para mujeres y disidencias. [Entrevista realizada a Camila Guerra para el diario local Conclusión. Rosario, 15 de julio de 2019].

Esta perspectiva implica una búsqueda en torno a cómo se presentan y re-presentan a las mujeres en los murales. Tal como podemos ver en el mural elegido para nuestra serie y que corresponde a la primera intervención colectiva en un barrio periférico de Rosario localizado en el sudoeste, se trata de imágenes que remiten a mujeres que se encuentran lejos de los estereotipos sexistas que suelen estar presentes en los murales realizados por varones.

imposible, estando ahí, no pensarlos a los tres en el preciso momento de la masacre. Tratando de sobrevivir.”
[Testimonio de Celina Mutti Lovera, fotógrafa del Diario La Capital, 21/10/20]



Figura 5. Mural realizado por AMMURA en el frente de una casa particular en Barrio Alvear,. Rosario, 2019. Foto: AMMURA.

En la ciudad de Rosario, AMMURA hizo sus primeras intervenciones en el espacio público en el año 2019. A partir de la organización de un festival, la pintada de los murales estuvo asociada a otras actividades tales como charlas, recitales y talleres. Los nombres elegidos para los festivales nos indican que no se trata de una intervención efímera sino de un tipo de actividad y organización con claras intenciones de extenderse en el tiempo. Hasta la fecha se realizaron tres festivales: *Barahunda I y II* y *La Semana del arte urbano La Chicago*.

La primer *Barahunda* se llevó a cabo los días 25 y 26 de mayo de 2019 en el Barrio Alvear, localizado en la zona sudeste de la ciudad. En este caso las organizadoras realizaron un trabajo de articulación con la Biblioteca Mujeres de la Plaza: un espacio que comenzó a funcionar en el año 2009 y que, desde los inicios fue sostenido por un grupo de vecinas de la zona. El tema del festival fueron las mujeres; palabras como energía, naturaleza y, obviamente mujeres, dieron el tono de las intervenciones. *Queremos pintar el mundo que queremos pintar* se convirtió en una de las consignas que inspiraron el trabajo. Tal como relató una de las artistas, esos dos días “pintaron mujeres, la cobertura audiovisual la realizaron mujeres” [Entrevista a Aymaré Sosa, artista plástica y miembro fundadora de AMMURA. Rosario, 23/10/20]. Otro de los conceptos que Aymaré virtió en la entrevista que le realizamos estuvo ligado al sentido de la tarea que emprendieron, “para la Agrupación trabajar en un barrio implica militar el arte público, descentralizarlo; no se trata solo sacar el museo a la calle” [Entrevista a Aymaré Sosa, artista plástica y miembro fundadora de AMMURA. Rosario, 23/10/20]. Esto implicó establecer un contacto directo con las vecinas y los vecinos. El diálogo dio sus frutos ya que éstos les cedieron las paredes que necesitaban para la intervención.

Aprender en el territorio

Los cuatro componentes de nuestras dos series son apenas una pequeña muestra de la superficie tatuada de la ciudad de Rosario. Sin embargo, algo nos pueden decir de las dinámicas políticas y culturales así como los modos de habitar un territorio. Cada uno de los murales se corresponde a proyectos diferentes y ponen en juego distintas miradas en torno a la relación entre arte y política. Por un lado se inscriben en la larga tradición muralista latinoamericana cuya impronta llega hasta el presente. Entre los rasgos más

sobresalientes que hablan de esta inscripción podemos mencionar: localización geográfica –preferencia por los espacios públicos-; las imágenes que se utilizan constituyen un relato que apela a la memoria y a la historia; ruptura con la idea de obra de arte tradicional; intencionalidad pedagógica.

Con respecto a la operación discursiva que se produce a partir de cada intervención no encontramos podríamos decir que se trata de acciones tendientes a *salirse del cuadro*. Es decir, des-marcarse de la institución arte y re-vincular la producción artística con la vida cotidiana de quienes habitan una ciudad. Los ecos de la vanguardia acompañan cada una de las intervenciones elegidas aunque, en algunas de ellas [por ejemplo los componentes 1, 2 de la primera serie y en la 2 de la segunda] vuelvan a aparecer palabras tales como museo, galería, colección, patrimonio. De todos modos la perspectiva política y estética que los proyectos asumen los desancla de la institución arte y resignifica cada una de estas palabras.

Ahora bien, *salir-se del cuadro* también significa la búsqueda de nuevos soportes, en este caso fueron las paredes de los edificios y de los baldíos los que se constituyeron en las telas sobre las que se desplegaron/pintaron las imágenes. La utilización de estos soportes requirió de un proceso de negociación con sus propietarios; aquí hay una diferencia sustancial con los graffitis ya que no requieren de aprobación alguna y el tipo de intervención podría pensarse como una irrupción intempestiva en el espacio público; una situación que muchas veces es interpretada como un hecho de vandalismo.

Las negociaciones también implicaron cierto nivel de participación. En el componente 1 de la primera serie, la aprobación del consorcio de los edificios significó la firma de un contrato temporal. Esta modalidad se puso a prueba en el mantenimiento de los murales –muchos de ellos se encuentran deteriorados y la restauración corre por parte la Municipalidad- así como en la renovación del contrato –algunos consorcios decidieron no renovarlos y alquilarlos a empresas publicitarias-. En el componente 2 de la primera serie, la participación de las y los habitantes del barrio, estuvo centrado en la elaboración de los temas y objetos simbólicos que formaron parte del diseño así como la elección de los lugares donde iban a ser pintados. En el componente 1 de la segunda serie -tal vez más cercano al gesto disruptivo de los graffitis- la utilización de una medianera que da directamente a la calle no implicó una negociación del tipo que estamos señalando, al menos hasta donde llegó nuestra investigación. En el componente 1 de la segunda serie, el diálogo con los vecinos y las vecinas del barrio fue un elemento fundamental, ya que se propuso intervenir directamente en la fachada de algunas casas, esto posibilitó un desarrollo exitoso del proyecto como puede verse en la imagen seleccionada para este trabajo.

Ahora bien, donde estos ecos de la vanguardia a los que nos hemos referido en el párrafo anterior dejan de escucharse cuando el proyecto se liga, de manera insistente, a la idea de belleza. Esto ocurre en el primer componente de la primera serie. Si bien la reproducción -Walter Benjamin nos ha mostrado en varios textos los efectos de esta operación- hace posible la salida de la obra del museo decimonónico, cuando esto se hace en un proyecto que apelación a mano de obra calificada y al ojo experto vuelve a instalar a los sujetos urbanos en una posición de observador. Esto hace serie con la idea de embellecimiento del paisaje urbano fuertemente ligado a una idea moderna de urbanización. Y más aún cuando *este museo a cielo abierto* se encuentra localizado en el macrocentro de la ciudad. Aquí, la política estatal se vale de las intervenciones plásticas para reforzar un imaginario en pleno proceso de transformación urbana. Recordemos que

el período histórico en el que se desarrolló el proyecto se corresponde con el plan de modernización de la ciudad liderada por el gobierno municipal en manos del FPCyS que se inició en el año 1995. Un plan en el que la cultura y el arte tuvieron un lugar destacado. Como parte de ese proceso podemos mencionar la creación del Tríptico de la Infancia y el del Museo de Arte Contemporáneo (MACRO) así como las políticas de descentralización cultural.

Quince años después nos volvemos a encontrar con un Estado que apela a la acción de pintar murales, esta vez en un barrio localizado en la periferia de la ciudad, con el objetivo de transformar un habitat signado por el deterioro de la infraestructura de los edificios que contienen las viviendas así como de los espacios públicos; el incremento de la violencia interpersonal y de la que irrumpe como parte de la disputa territorial. El relato construido en torno a la ciudad moderna y pujante fue impactado por la irrupción de otras ciudades. Para la construcción de esta nueva *galería a cielo abierto* se procedió a poner en diálogo a las vecinas y los vecinos del barrio con un colectivo de artistas. De esta conversación surgieron los temas y los objetos simbólicos que fueron luego formaron parte de un diseño que se puso a disposición de las y los habitantes del barrio para su localización. En esta nueva instancia de urbanización, en el sentido que Armando Silva (2006) plantearía, lo que se puso en juego fue la construcción de un nuevo imaginario social a partir de la re territorialización de una superficie perforada. El encuentro entre artistas y vecinos posibilitó que no se anclara en la reproducción, como en el caso anterior y se realizara, en algún sentido, un pasaje a la producción colectiva.

Es en el componente 1 de la segunda serie donde la superficie tatuada muestra los quiebres en torno a este imaginario de la ciudad moderna. La disputa por el territorio, la criminalidad montada en redes que anudan corrupción policial, narcos, soldaditos, espacios de distribución [bunkers], entre otras cuestiones se hizo presente a través de un acto brutal como fue el asesinato de tres militantes sociales. La expansión de estas redes produjo un tajo en la trama urbana⁴ y no parecería haber algún tipo de sutura a la vista. Como señaló Teresa Caldeira (2010)

Mientras que en las últimas décadas el Brasil se democratizó, se produjo una proliferación de signos y prácticas que promueven la distancia social e impugnan las múltiples formas de desigualdad social que configuran a la sociedad y su paisaje urbano. Muros, graffitis y pichações son algunos de los más importantes. (p.115).

Si prestamos atención al registro fotográfico del mural, gracias a la expansión de la mirada que nos propone el ojo de la fotógrafa, nos podemos asomar a un recorte del paisaje urbano que está muy lejos del escenario donde se despliega el *museo a cielo abierto* en el primer componente de la primera serie. Parafraseando a Caldeira (2010) diríamos que el tipo de murales que se produjeron a partir del triple crimen de Villa Moreno marcó la reinscripción de lo público en la ciudad cuyas políticas gubernamentales no encontraron un modo de intervenir en la disputa territorial que la red de criminalidad había planteado.

⁴ Un gesto que Lucio Fontana utilizó para violentar una superficie tensada y que bien puede ser utilizada como metáfora de lo que aconteció en el espacio público aquella madrugada de 2012.

Finalmente, podríamos decir que las dos series que hemos construido hablan de presencias y de ausencias, de proyectos que implicaron distintas miradas de la superficie urbana como lugar de inscripción de las articulaciones entre política y poética. Un tipo de intervención que requiere de una mayor exploración y que ofrece un texto vivo para la pedagogía contemporánea.

Bibliografía

Beretta, D., Galano, P. y Laredo, F. (2018). *Cartografía de políticas públicas de juventudes: reflexiones a partir de sus configuraciones en Rosario*. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.

Caldeira, T. (2010). *Espacio, segregación y arte urbano en el Brasil*. Buenos Aires: Katz.

Kozk, C. (2004). *Contra la pared. Sobre graffitis, pintadas y otras intervenciones urbanas*. Buenos Aires. Libros del Rojas.

Lefebvre, Henri. (2007). *El derecho a la ciudad*. Madrid, Capitán Swing.

Silva, A. (2006). *Imaginarios urbanos*. Bogotá. Tercer Mundo.

Documentos

Informe social sobre las intervenciones del Plan ABRE en el FONAVI de Bvd Seguí y Roullión, Gobierno de Santa Fe, 2018.

Gobierno de Santa Fe. Plan ABRE. Política social integral en barrios. Documento. Versión digital en: https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/download/251241/1319911/file/Libro_PlanAbre2018-1.pdf Último acceso 22/10/20.

Diaris

Diario Conclusión. https://www.rosarioplus.com/en-noticias/locales/mujeres-muralistas-pintan-su-revolucion-en-rosario_a5f4ad4f012b5372badfc9c2d, Último acceso 20/10/20

Diario Conclusión. <https://www.conclusion.com.ar/espectaculos/barahunda-de-paredes-pinceles-y-empoderamiento/07/2019> Último acceso 21/10/20

Submetido em novembro de 2021.

Aprovado em janeiro de 2022.

Autoria

Guillermo Alberto Rios

Doctor en Ciencias Sociales (UNER) Magister en Ciencias Sociales (UNL) Lic. en Ciencias de la Educación (UNR). Miembro del Centro Latinoamericano de Investigación en

Historia Oral y Social (CLIHOS) y de la Asociación de Historia Oral de la República Argentina (AHORA). Trabajó en los niveles primario, secundario y superior. Coordinador del área Pedagogía Urbana, Asociación Internacional de Ciudades Educadoras sede América Latina (1999-2005). Secretario de Cultura y Educación de la Municipalidad de Rosario (2015-2019). Actualmente se desempeña como Director Ejecutivo del Complejo Astronómico Municipal de Rosario. Se especializa en el estudio de temáticas ligadas a la historia reciente, los movimientos sociales y la pedagogía urbana. Es docente de la maestría Educación, Imagen y Lenguajes contemporáneos en la UNR y del Diplomado Internacional Educación en cultura de paz, ciudadanías y derechos humanos (Universidad Modelo de Mérida, México y Universidad de la Serena, Chile). Recientemente ha publicado el libro "Hora de abrir los ojos. El proceso de sindicalización docente en la provincia de Santa Fe, 1969-1976".

E-mail: guillermoriosar@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6172-4278>

Lattes: não se aplica.

EL DISCURSO DE LA CIUDAD COMO CURRÍCULO DE LA VIDA COTIDIANA.

JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ

RESUMEN

Afirmar que la ciudad es un discurso sitúa el punto de partida en el análisis de las relaciones que los saberes producidos y divulgados en las experiencias de la vida cotidiana de la ciudad mantienen con el poder. Abrir así la reflexión permite contemplar opciones, caminos, itinerarios de vida diferentes, opciones y caminos por los que construimos y nos construyen significados; opciones y caminos, entonces, de aprendizaje. Decir que la ciudad es currículum, es señalar una práctica de significación que selecciona y ordena formas de conocer cruzadas por relaciones de poder. Pero siendo el currículum un concepto tan agitado por epistemologías diferentes, se hace necesario identificar aquí con que noción trabajamos. En primer lugar, entiendo el currículum como un dispositivo cultural que selecciona y ordena saberes; en segundo lugar, es el campo de experiencia y posibilidad para el aprendizaje con esos saberes, desde esos saberes. En tercer lugar es un espacio o campo social en conflicto, porque concentra las luchas e intereses enfrentados por la construcción del significado; en este sentido, el currículum es también un dispositivo cultural cruzado por relaciones de poder. En cuarto lugar, el currículum es un modo de hablar, un lenguaje con el que se nombra la experiencia social pero también con el que se construye la experiencia contextual y subjetiva de cada cual; y es por todo esto, finalmente, que decimos del currículum que es discurso poniendo en relación prácticas institucionales con lenguajes cruzados por relaciones de poder. Decir entonces que la ciudad es currículum es decir que la ciudad es producto pero también y más fundamentalmente es proceso, experiencia, construcción, proyecto y posibilidad de subjetivación y producción de saber. Continente, pero también contenido: la ciudad-continente es habitada por sujetos, saberes, poderes, culturas y representaciones diversas. El modo en que se establecen relaciones complejas entre estos elementos produce significaciones, fuerzas de subjetivación que facilitan o dificultan las composiciones potencializadoras del sujeto en el territorio urbano. Se señalan en el texto algunas iniciativas relacionadas con mi trabajo de formación de educadores y educadoras sociales, intentando desarrollar programas de investigación sobre la ciudad. Nos propusimos una aproximación conceptual a la experiencia de la ciudad, con objeto de identificar lo que pudieran constituir grandes núcleos problematizadores de lo que venimos llamando el currículum de la ciudad.

Palabras clave: investigación sobre la ciudad; currículum; experiencias de la vida cotidiana

La ciudad como discurso

Afirmar que la ciudad es un discurso sitúa el punto de partida de la reflexión en el análisis que las relaciones que los saberes producidos y divulgados en las experiencias de la vida cotidiana de la ciudad mantienen con el poder. El discurso, en el sentido planteado por Foucault (2005) nos permite identificar los efectos que nuestra relación con diferentes dispositivos institucionales, culturales, económicos, ... ejercen sobre la comprensión del

mundo y sobre las ideas con las que construimos y expresamos esa comprensión. Por otra parte, toda la vertiente teórica conocida como Análisis Crítico del Discurso (Van Dijk, 1999; Schmidt, 2008,) refuerza la idea que las construcciones ideológicas están relacionadas con nuestras acciones y con aquellas acciones políticas que las regulan. Por tanto, la ciudad como actividad discursiva despliega todo un programa ideológico de reproducción de las relaciones de poder y los dominios ya sea de tipo económico, cultural, o político y social. Esta es la tesis de partida.

“No hablo de la ciudad sino de aquello en lo que a través de ella nos hemos convertido”, decía Rainer-María Rilke en su *Diario Florentino*. Como el poeta que paseara su infancia por la ciudad de Praga, la propuesta aquí es abrir la reflexión sobre el modo en que los itinerarios de vida diferentes construidos en la experiencia de la ciudad son caminos con los que se construyen significados; opciones y caminos, entonces, de aprendizaje. Por eso hemos dicho en otros lugares (Martínez Bonafé, 2010; 2015) que la ciudad es curriculum.

El discurso como un programa de aprendizaje

Julia lleva puesto un vestido fabricado en México, importado por una empresa textil de Granollers, cuyo precio se exponía en cuatro monedas diferentes, y comprado en una tienda que dispone de ese mismo modelo en sucursales distribuidas por las principales ciudades del planeta, con un logo fácilmente identificable por ciudadanos con culturas, lenguas, costumbres y economías muy dispares. La tienda está instalada en un shopping mall, una gran superficie comercial que repite su estrategia arquitectónica en otros shopping mall de ciudades pertenecientes a continentes distantes miles de kilómetros.

La niña camina hacia su casa, en el extrarradio de la ciudad, donde acaban de inaugurar otro gran centro comercial con el nombre de Plaza Mayor. Se detiene ante el último graffiti de sus colegas del instituto, y al ver que la luz del sol se perdió en el crepúsculo, evita pasar por una plaza solitaria con grandes columnas que dejan invisible una porción importante del espacio. Viene observando contrariada los nombres de las calles, porque no pudo identificar ninguno dedicado a una mujer. Al pasar junto al parque observa que en un rincón apartado un par de mendigos colocan unos cartones sobre la hierba a modo de colchón. Camina deprisa porque llega con retraso a una reunión del grupo de jóvenes del barrio que han constituido una coordinadora en defensa del parque, amenazado por una recalificación urbanística que lo convertiría en un par de altas torres dedicadas a oficinas. Al fondo se escucha, constante y monótono, el ruido de los motores de los vehículos que inundan la rondas que circunvalan la ciudad.

Este era uno de los escenarios que utilizamos en el aula para dialogar sobre el modo en que constantemente estamos aprendiendo (alfabetizándonos) en un determinado discurso independiente o desconectado del marco curricular oficial que el Ministerio prescribe para cada etapa educativa. Un escenario para pensar los aprendizajes de la vida cotidiana. El texto acaba diciendo:

Pues nada, como no hay “material curricular” en la vida cotidiana, si quieren Uds., a Julia le compramos unos cuantos libros de texto y le ponemos un montón de ejercicios para que los haga cuando acabe la reunión.

Toni es el maestro de Julia. Es profesor interino, porque en la Comunidad donde trabaja hace años que no se convocan oposiciones. Era un buen estudiante, tanto en el Bachillerato como en la Facultad, a juzgar por las notas obtenidas en los exámenes. Así que

ahora a Julia y al resto de la clase las machaca a exámenes. Así lo hicieron con él y así aprendió que funcionaba eso de enseñar. A Toni le cuesta mantener la atención del alumnado. Enseña Geografía e Historia, pero el programa es muy extenso y el ritmo de avance es lento. El alumnado se entretiene a menudo en anécdotas o sucesos de lo cotidiano, y pretenden trasladar sus conversaciones y preocupaciones al territorio del aula, y a Toni le gustaría atenderles, pero no da tiempo. El temario es el temario y él no lo ha inventado. Ha acudido a algún curso de formación permanente que organiza el Ministerio, pero siempre hay un tipo soltando el rollo, reproduciendo el formato tradicional de las aulas, uno que habla mientras los demás sentados atienden en silencio. Parece que tampoco eso le ayuda mucho.

Si en el escenario anterior el discurso de la ciudad aparecía como un potente currículum basado en las experiencias de la vida cotidiana, también aquí aparece implícito otro currículum, otro modo de entender el aprendizaje más basado en el éxito en las pruebas de medición de resultados que en la capacidad de reflexión sobre la propia experiencia vital. Es otro currículum, en este caso fundamentado en una antigua tradición escolástica.

Un viernes por la tarde Toni se encuentra a Julia charlando con su pandilla a las puertas de un gran centro comercial. La saluda y le pregunta como lleva la preparación del examen. «Me ha preguntado mi madre, y ya me lo se todo», le responde Julia.

Cuando Toni entra por la puerta de aquel centro comercial empieza a entender dónde está el otro currículum, ese potente creador de significados con los que también construimos nuestra identidad. Aquí, mientras la pandilla pasea por las calles y galerías del shopping mall, entre empujones, risas, amores y discusiones adolescentes, su relación queda mediada por la omnipresencia de la mercancía. Y desde la mercancía Julia y sus amigas aprenden una teoría del cuerpo, del amor, del consumo, de la sexualidad, de la vivienda, de la familia, del viaje, de la salud, de la alimentación, del vestido, en fin, de los múltiples aspectos de la vida cotidiana, enlazados por un discurso integrador escrito por el capitalismo de consumo. Mientras Toni (la escuela) fragmenta la realidad en lecciones y temas disciplinares, la calle, sin embargo, integra y pone en relación múltiples saberes prácticos.

Si las catedrales fueron los libros de texto de la Edad Media, el Centro Comercial es el libro de texto de nuestra época. Un espacio en la ciudad visitado por personas diferentes que aprenden conceptos, procedimientos y actitudes valorativas sobre el mundo. Como en los otros currículos, los escolares, dispositivos pedagógicos y de poder, también aquí hay ausencias intencionadas. El mundo que aprendemos a vivir por estas calles es el mundo del capitalismo espectacular y del hiperconsumo: el reino de la mercancía. Sin embargo, en ese dominio espectacular surge también, a la vuelta de la esquina, su contestación. Ahora mismo un grupo de jóvenes de la PAH (Plataforma de Afectados por la Hipoteca) se enfrenan a la policía que viene a proteger al funcionario que pretende ejecutar el desahucio de una familia pobre.

Como la escuela no ha querido todavía leer la calle como texto alfabetizador, y hacerlo, como sugería Freire, con las herramientas conceptuales y procedimentales de la crítica, Toni y Julia se encuentran un lunes más a la entrada de instituto sabiendo que les esperan pocas emociones y mucho sin sentido. Aunque no se por qué les cuento esto. Cuando mi padre me preguntaba por cómo me iba en la escuela, siempre hacía referencia al día de mañana. «Estudia, porque de lo contrario no serás nada el día de mañana», decía. Quizá se trate de eso, de esperar amuermados al día de mañana.

A ver si le explican a Julia, entonces, para qué sirve el presente.

Qué nos enseña la ciudad como programa de investigación

Pero siendo el curriculum un concepto tan agitado por epistemologías diferentes, se hace necesario identificar aquí con qué noción trabajamos. En primer lugar, entiendo el curriculum como un dispositivo cultural que selecciona y ordena saberes; en segundo lugar, es el campo de experiencia y posibilidad para el aprendizaje con esos saberes, desde esos saberes. En tercer lugar es un espacio o campo social en conflicto, porque concentra las luchas e intereses enfrentados por la construcción del significado; en este sentido, el curriculum es también un dispositivo cultural cruzado por relaciones de poder. En cuarto lugar, el curriculum es un modo de hablar, un lenguaje con el que se nombra la experiencia social pero también con el que se construye la experiencia contextual y subjetiva de cada cual; y es por todo esto, finalmente, que decimos del curriculum que es discurso poniendo en relación prácticas institucionales con lenguajes cruzados por relaciones de poder. Decir entonces que la ciudad es curriculum es decir que la ciudad es producto pero también y más fundamentalmente es proceso, experiencia, construcción, proyecto y posibilidad de subjetivación y producción de saber.

Contenido, pero también contenido: la ciudad-contenido es habitada por sujetos, saberes, poderes, culturas y representaciones diversas. El modo en que se establecen relaciones complejas entre estos elementos produce significaciones, fuerzas de subjetivación que facilitan o dificultan las composiciones potencializadoras del sujeto en el territorio urbano. Como intentaremos desarrollar más adelante, la ciudad produce saberes en los que se muestran las tensiones y conflictos por dar significado a las experiencias de la vida.

Lo que señaló a continuación son algunas iniciativas relacionadas con mi trabajo de formación de educadores y educadoras sociales, intentando desarrollar programas de investigación sobre la ciudad. No tenemos, todavía, estudios suficientes para desarrollar una comprensión precisa del texto cultural de la ciudad como proyecto de educación. Del texto cultural como campo de batalla en la producción de la subjetivación. En nuestro caso, nos propusimos una aproximación conceptual a la experiencia de la ciudad, con objeto de identificar lo que pudieran constituir grandes núcleos problematizadores de lo que venimos llamando el curriculum de la ciudad. Para la identificación de los diferentes campos problematizadores –los alfabetismos de la ciudad- recurrimos a un diálogo cruzado de nuestra propia investigación con los análisis elaborados desde el urbanismo, la sociología crítica, la psicología social, la psicogeografía y el psicoanálisis, la antropología urbana o los estudios culturales (Amendola, Sennet, Delgado, Lipovetsky, Debord ...) Tales análisis nos permiten formular mapas conceptuales que actúan como herramientas para definir e identificar ámbitos y procesos de socialización en la experiencia urbana. Nos detendremos en algunos de ellos, dejando constancia de un campo que obviamente no agota la extensión y contenido de este capítulo.

El primero está inspirado en el proyecto Recorridos por Zonas Precarias <http://www.upv.es/upl/U0549790.pdf> consistía en *Salir a la calle para aprender a leer e interpretar la precariedad* (este era el título del proyecto). La estancia y observación participante en determinado punto del territorio de la ciudad facilitaba el aprendizaje de la lectura e interpretación, para, finalmente, dar a conocer el análisis a través de alguna forma o producción artística.

Paulo Freire nos ayudó a entender que la lectura es un ejercicio de interpretación crítico y creativo, que esa interpretación nos ha de ayudar a entender lo que pasa y lo que nos pasa, y que esa lectura del texto es inseparable de la lectura comprensiva y crítica del contexto. Básicamente, ese ejercicio lector provoca, facilita, hacerse preguntas. Aprender a leer es ir a la parte de detrás del texto, interpretar lo que hay más allá de él. Las calles y plazas de la ciudad y lo que en ellas discurre son textos que articulan formas discursivas, lo que, como señalamos al inicio, sitúa el punto de partida de la reflexión en el análisis de las relaciones que los saberes producidos en esas experiencias callejeras mantienen con el poder.

A mi modo de ver el aprendizaje de la lectura en el sentido que venimos proponiendo requiere del análisis del discurso. El concepto de discurso, tal como señalaba anteriormente, pone en relación las prácticas institucionales con las formas de hablar, de decir. El poder genera significados con los que acabamos conformando un modo de comprensión de la realidad que tiene que ver con el modo en que se nos dicen, se nos nombran, las cosas pero también del modo en que otras se nos ocultan, se silencian.

Salgo del aula con los y las estudiantes y caminamos por la ciudad. Nuestra atención se dirige hoy a ese espacio arquitectónico -la planta baja- que pone en relación inmediata lo público y lo privado. ¿Quién ocupa y “coloniza” ese espacio? ¿Qué actividad económica regula las relaciones humanas? ¿No es cierto que, en ocasiones, la calle parece entrar en el espacio privado? ¿O será al contrario? ¿Qué estrategia arquitectónica produce la confusión entre lo público y lo privado? La transparencia, los espacios diáfanos, ... Caminar por la acera de la calle nos devuelve un paisaje urbano regulado económica y culturalmente por el comercio. Es ciertamente una constante histórica de las ciudades, pero la morfología de la arquitectura urbana actual, la normativa municipal, peatonalización, etc, legitima esa colonización conformando un determinado discurso que pone en relación el mobiliario y la distribución espacial, etc con la naturalización como un forma de uso social (el consumo) y no otras.

El curriculum flaneur

Todos los estudios coinciden en las profundas transformaciones del espacio urbano, y su relación con los cambios culturales y las prácticas sociales. Las grandes avenidas, los callejones estrechos, las plazas y jardines, los edificios emblemáticos, constituyeron durante mucho tiempo un programa cultural en el que identificábamos clases sociales, altas y bajas culturas. La Valencia renacentista o el Madrid de los Austrias, por ejemplo, muestran –todavía- itinerarios reglados capaces de ordenar jerárquicamente símbolos, valores, culturas. De alguna manera la ciudad legitimaba un curriculum tejido con los mimbres culturales de las clases dominantes. En la Viena fin de siècle –dice Amendola- todos los edificios del Ring están repletos de intenciones legitimadoras: “El teatro de la ópera no podía no ser barroco, el ayuntamiento gótico, el parlamento y la universidad clasicistas. Por medio de la cita estilística la reconocibilidad y la colocación en el sistema de los significados y las funciones urbanas estaban aseguradas” (Amendola, G. 2000, pag.75) Sin embargo, en la ciudad contemporánea, tanto en sus formas pero mucho más en su vida cotidiana, se producen otro tipo de significados gobernados por nuevos conceptos: la sobrecarga de estímulos, la cultura de superficie, la hibridación o la fragmentación remiten a experiencias urbanas posmodernas que hacen más compleja la relación del sujeto con el significado. El espacio se vuelve ambiguo e indeterminado (la plaza mayor o el centro de la

ciudad pierden el sentido original y profundo del encuentro); los lugares originados por el metarrelato –los muelles de un puerto, por ejemplo-, se fragmentan en un collage desmitificador y episódico –quizá un moderno centro comercial o un centro de ocio-; la entrada al suburbano es un abarrotamiento cultural étnico y social; el presente es, en fin, un bazar de signos, un permanente espectáculo gobernado por la mercancía (Debord, G. 1999) en el interior del cual nos movemos a la vez que somos movidos. ¿Cómo identificar los nuevos significados construidos en relación con las nuevas formas de interacción con el espacio urbano?

En mi caso, en el trabajo docente con los y las estudiantes y en los proyectos de investigación, nos fue muy útil un concepto y una práctica atractiva para pensar la experiencia deconstructiva de la ciudad como posibilidad de curriculum. Nos referimos al “flâneur”, personaje que comenta Baudelaire, y más tarde recupera Walter Benjamin para hacer referencia al paseante sin rumbo, urbanita que experimenta la ciudad sin ninguna intención más allá del deambular o callejear de un modo diletante. Me interesa esta imagen porque permite pensar el curriculum flaneur como la experiencia particular a través de la cual el sujeto construye y deconstruye significados en su relación con la ciudad, una relación sin rumbo ni objetivo prefijado, una experiencia de voyeurismo y callejeo a la deriva en la que se experimenta el conflicto de un proceso de subjetivación gobernado por una relación espectacular con la mercancía. En efecto, lo que es interesante de la recuperación del flaneur por Benjamin, o el concepto de deriva en la Internacional Situacionista, es una forma particular de ser ciudadano espectador a la vez que lector, resistente a formar parte de la multitud, con capacidad y voluntad para la lectura crítica de las formas de alienación presentes en el territorio urbano. Desde esta figura puedo pensar la ciudad como un lugar en el que mirar y en el que mirarnos, un texto que hay que traducir, una experiencia constantemente modificada por nuestros propios pasos en ese territorio experiencial. Y, como muy bien encarna hoy la figura del skater, un potencial espacio en blanco, sobre el que practicar el goce de nuestros graffittis. El curriculum flaneur.

Desde la mirada flaneur iniciamos las *prácticas de deriva*, dentro de un Taller que llamamos «Educar la mirada/Documentar la ciudad» con el que hemos caminado por diferentes lugares de nuestra ciudad, al lado del profesorado y del alumnado de diferentes estudios de grado de las universidades valencianas. Empezábamos acotando un espacio urbano de la ciudad (en nuestro caso, un barrio de la ciudad de València) concretando un lugar desde el que iniciábamos el recorrido y al cual poder volver después de dos o tres horas de paseo (normalmente hemos hecho uso de los espacios de colectivos y asociaciones locales). Los grupos, a menudo numerosos, se dividen en otros más pequeños de no más de cinco personas. Cada pequeño grupo se compone de alumnos de diferente procedencia académica, y va tomando su rumbo, alejándose y cruzándose con los otros, andando a la deriva por todo aquello que el barrio puede ofrecer, entendiendo el paseo no como una visita sino como una oportunidad para dejarnos llevar por la intuición y el deseo colectivo, en el trazado psicogeográfico de nuevas trayectorias y experiencias. Cada cual observa y comenta lo que encuentra significativo, aquello que le sorprende o provoca, empleando toda la capacidad de sus sentidos y su pensamiento, sin la obligación de apuntar nada, pero con la complicidad de un cuaderno en el que guardar la necesidad expresiva. En la hora fijada volvíamos al espacio en que nos habíamos citado realizábamos una puesta en común de la experiencia por parte de todos los participantes. Allí comentamos la experiencia vivida, ampliando nuestras percepciones a través de las

diferentes miradas interpretativas para, finalmente, escribir individualmente nuestra experiencia.

También “Comboi a la fresca” y “Desayuno con viandantes”, son prácticas sociales de salir y estar a la calle para pensar juntos y juntas políticas de transformación. En la ciudad de Valencia un grupo de personas y colectivos organizaban encuentros con el objetivo de crear redes entre personas y colectivos, al tiempo que canalizar dinámicas urbanas mediante nuevos discursos y prácticas transformadoras tratando de ampliar el círculo para llegar a la ciudadanía. Se proponía un formato que consistía en la colaboración a distancia entre colectivos (locales y foráneos, local-local o foráneo-foráneo) durante los meses previos a la convocatoria. Las propuestas, acciones o talleres desarrollados se presentaban durante la semana del encuentro. El trabajo realizado quedaba materializado en un catálogo de propuestas colaborativas y participativas. con esa finalidad se convocaba a personas y colectivos que desde diferentes ámbitos miradas y dimensiones podían colaborar en la construcción y gestión participativa de proyectos de ciudad. Equipos transdisciplinarios que intentaban visibilizar y difundir su trabajo compartiendo y construyendo una red social con otros colectivos.

Los escenarios y relatos con los que pensar la experiencia de la ciudad son múltiples y variados. Los contenidos implícitos de un centro comercial, el aprendizaje de las políticas del tiempo medido a los pies de un semáforo, los campamentos de chabolas en el conurbano de la ciudad, la retórica y la estética de las manifestaciones sindicales, la estética y subculturas de las tribus urbanas produciendo manifestaciones diferentes sobre la música o el vestido, los movimientos de población que recuperan y revalorizan áreas urbanas con la nueva ocupación por grupos sociales superiores -gentrificación- o su efecto contrario, la devaluación y el deterioro social como consecuencia de políticas urbanas excluyentes hacia sectores sociales económicamente deprimidos, el urbanismo del miedo: cámaras, controles, cercas de protección, servicios privados de seguridad, o mirada desde el género la llamada arquitectura del miedo: soledad, mala iluminación, los llamados espacios trampa, columnas, accesos difíciles, caminos estrechos, túneles, que constatan que muchos espacios de la ciudad son lugares de temor especialmente para las mujeres pero no solo; y finalmente, esa geopolítica de ciudad que pretende ocultar bajo formas espectaculares la presencia de la pobreza cómo producción estructural del capitalismo que concentra en las grandes ciudades el éxodo del mundo rural extenuado, o los llamados bajos fondos... en fin, una cartografía urbana que es en si misma una forma de vivir y por tanto, una forma de narrar, de representar, y de producir identidad social. Esto, que ya fue magistralmente expresado por Charles Baudelaire o Walter Benjamin constituye para nosotros un objeto de estudio al considerarlo como curriculum, es decir, una estructura de conocimiento y de dispositivos culturales con los que interactúa el sujeto urbanita y construye/le construyen su identidad. Sin embargo, los currícula (escolares y extra-escolares) vienen instalándose en una racionalidad dominante que desperdicia y da la espalda a una estrategia de elaboración del conocimiento que parte del reconocimiento del sujeto y su capacidad para problematizar su experiencia.

La reivindicación de la experiencia

Considerar la ciudad como curriculum, en el sentido que he intentado desarrollar, plantea todavía otras cuestiones.

La racionalidad occidental ha venido edificándose sobre el privilegio de una forma de conocimiento científico cartesiano y positivista, asentado en las dicotomías: naturaleza/cultura; natural/artificial; mente/materia; vivo/inanimado; observador/observado; subjetivo/objetivo... Y como consecuencia de esta epistemología, la pedagogía y la escuela han venido enfrentando estos y otros pares dicotómicos: niños y programas; prácticas y teorías; maestros e investigadores, conocimiento y experiencia,...Ciudad y Escuela. El mundo del currículum no escapa a este modelo y, además de fragmentar la experiencia cultural en la escuela en múltiples disciplinas académicas, fragmenta y separa esa experiencia escolar de la experiencia vital ciudadana.

Sin embargo, ese modelo curricular está en crisis. La autoridad disciplinaria se hunde con la tarima del aula; la fragmentación disciplinar da el salto mortal desde el aburrimiento cotidiano al sinsentido permanente. Para decirlo como Edgar MORIN (1999), para amueblar bien la cabeza hoy son necesarios otros saberes, con otra organización y otro sentido.

El problema del conocimiento y las oportunidades y experiencias de relación del sujeto con el conocimiento, plantea ahora una nueva mirada sobre el currículum como espacio en el que se dirime el combate por el reconocimiento de la experiencia. Esa nueva mirada no puede contemplar ya la ciudad como un espacio extracurricular, porque, si como hemos venido apuntando, gran parte de las relaciones entre conocimiento, poder e identidad social se producen en la ciudad, una teoría del currículum que contemple esa triple y estrecha relación como experiencia educativa, tiene que comprender e intervenir dentro de esa relación, porque ese es un espacio privilegiado de producción de formas de saber y formas de subjetividad. El acercamiento a una teoría del currículum desde el postestructuralismo y los estudios culturales –donde encuentro una importante contribución de Tadeu DA SILVA (1995, 2001a, 2001b)- nos permitiría escapar de una concepción estática, preelaborada e idealista del conocimiento producido en la ciudad, para entender mejor esta producción en términos de una relación viva, política e histórica entre sujetos que experimentan la ciudad. Para decirlo de otro modo, el currículum de la ciudad no es una *lista de contenidos* de la ciudad sino una actividad social cruzada por relaciones de poder, donde son posibles diferentes y controvertidas producciones de identidad y subjetivación; una experiencia en la que nos vamos haciendo como sujetos concretos, particulares y específicos. La ciudad, la ciudad que vivimos más de la mitad de la población del planeta, es una poderosa narración sobre nosotros y sobre el mundo, sobre nosotros y los otros distintos y diferentes, sobre lo que fue, lo que está siendo y sobre lo que va a ser; una narración cruzada de significados y repleta de conflictos y luchas por el significado.

Bibliografía

Amendola, G. **La ciudad postmoderna**. Madrid, Celeste Ediciones, 2000.

Foucault, M. **El orden del discurso**. Barcelona, Tusquets, 2005.

Martínez Bonafé, J. **La ciudad como contenido del currículo**. En Sacristán Gimeno(Coord), Los contenidos. Una reflexión necesaria Madrid, Morata, 2015.

Martínez Bonafé, J. Ausencias relevantes en la teoría del currículum. **Investigación en la escuela**, N° 100, ISSN 0213-7771, págs. 1-9, 2020.

Morin, E. **La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento.** Buenos Aires: Nueva Visión, 1999.

Schmidt, V. A. Taking ideas and discourse seriously: explaining change through discursive institutionalism as the fourth new institutionalism. **European Political Science Review**, 303-326, 2008. Disponível em:

<https://www.uv.uio.no/iped/english/research/projects/solbrekke-formation-and-competence-building/pictures-and-downloads/discursive-institutionalism.pdf>

Van Dijk, T. A. El análisis crítico del discurso. **Anthropos**, Barcelona, (186), septiembre-octubre, 23-36, 1999. Disponível em:

<http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%20lisis%20cr%20del%20discurso.pdf>

Submetido em novembro de 2021.

Aprovado em dezembro de 2021.

Autoria

Jaume Martínez Bonafé

Fue Maestro de escuela en sus diez primeros años de trabajo como docente. Es Doctor em Filosofia y Ciencias de la Educación con Premio Extraordinario por la Universidad de Valencia y professor titular – jubilado – en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la misma universidad.

E-mail: bonafe@uv.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9015-7241>

Lattes: não se aplica

CIÊNCIA MÓVEL, EDUCAÇÃO INTEGRAL E CIDADES QUE EDUCAM

CARLOS WAGNER COSTA ARAÚJO

MARCOS ANTONIO PINTO RIBEIRO

JAQUELINE MOLL

RESUMO

O presente artigo faz parte de uma pesquisa de doutorado desenvolvida por um de seus autores. Visa analisar a educação científica, em especial projetos Itinerantes Ciência Móvel nas perspectivas da Educação Integral no contexto das Cidades que Educam, a partir das experiências do Museu de Ciência Ricardo Ferreira. A pesquisa teve como eixo norteador os seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica; busca e coleta dos dados; mapeamento; monitoramento; análise descritiva dos dados e discussões, associadas a uma pesquisa quali-quantitativa. Assim, buscou-se mapear o estado do conhecimento sobre o tema pesquisado, analisar e compreender como os autores vêm tratando o tema em dissertações, teses e artigos. Assim como, interfaces, desdobramentos teóricos, metodológicos, para entender conceitos e movimentos como o Ciência Móvel, em territórios educativos interligados à Educação Integral. Ao final constatou-se que os projetos Ciência Móvel têm potencialidade para desenvolver uma educação científica na perspectiva da Educação Integral, na vinculação com as possibilidades pedagógicas nas Cidades que Educam.

Palavras-Chave: Ciência Móvel; Cidades que Educam; Educação Integral.

MOBILE SCIENCE, INTEGRAL EDUCATION AND CITIES THAT EDUCATE

ABSTRACT

This article is part of a doctoral research developed by one of its authors. It aims to analyze science education, especially Mobile Science Itinerant projects in the perspective of Integral Education in the context of Educating Cities, based on the experiences of the Ricardo Ferreira Science Museum. The research was guided by the following methodological procedures: literature review; search and collection of data; mapping; monitoring; descriptive analysis of data and discussions, associated with a quali-quantitative research. Thus, we sought to map the state of knowledge about the researched topic, analyze and understand how the authors have been treating the topic in dissertations, theses and articles. As well as interfaces, theoretical and methodological developments, to understand concepts and movements such as Mobile Science, in educational territories linked to Integral Education. In the end, it was found that the Mobile Science projects have the potential to develop scientific education from the perspective of Integral Education, in connection with the pedagogical possibilities in the Cities that Educate.

Keywords: Mobile science; Cities that Educate; Integral education

CIENCIA MÓVIL, EDUCACIÓN INTEGRAL Y CIUDADES QUE EDUCAN

RESUMEN

Este artículo es parte de una investigación doctoral desarrollada por uno de sus autores. Tiene como objetivo analizar la educación científica, especialmente los proyectos Itinerantes Científicos Móviles en las perspectivas de Educación Integral en el contexto de Ciudades Educadoras, a partir de las experiencias del Museo de las Ciencias Ricardo Ferreira. El objetivo es mapear el estado del conocimiento sobre el tema investigado, analizar y comprender cómo los autores han venido tratando el tema en disertaciones, tesis y artículos. Así como interfaces, desarrollos teóricos y metodológicos, para comprender conceptos y movimientos como la Ciencia Móvil, en territorios educativos vinculados a la Educación Integral. Al final, se encontró que los proyectos de Ciencia Móvil tienen el potencial de desarrollar la educación científica desde la perspectiva de la Educación Integral, en conexión con las posibilidades pedagógicas en las Ciudades que Educam.

Palabras Clave: Ciencia móvil; Ciudades que Educam; Educación integral.

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende fazer uma discussão sobre os projetos Ciência Móvel, a partir das ações e itinerâncias do Museu de Ciência Ricardo Ferreira - MCRF, na perspectiva da educação e cultura científica considerando-se as possibilidades e amplitudes da Educação Integral e das Cidades que Educam. Em relação ao Ciência Móvel apresentamos o estado do conhecimento, assim como relatos das itinerâncias para o desenvolvimento da popularização da ciência e educação científica no contexto do Semiárido nordestino. Neste sentido, buscamos apresentar referenciais teóricos, particularidades, singularidades, desafios e contradições para contribuir com o debate sobre a temática.

Os projetos Ciência Móvel que viajam pelo interior ou pelas periferias brasileiras, podem promover qualidade de vida das cidades e pessoas, além de movimentar as redes de educação. Estas atividades associadas a um processo intencional de Educação Integral, atreladas às histórias e às culturas dos territórios poderão dar mais sentido aos lugares e aos moradores que construíram e constroem esses espaços. As cidades podem ensinar e aprender, sendo, ao mesmo tempo, educadoras e educandas, ampliando perspectivas e desnaturalizando lugares comuns. A ausência de políticas públicas e a falta de planejamento em muitas das cidades brasileiras, expõem e ampliam as desigualdades.

No século XXI, as informações e o conhecimento circulam com muita rapidez. É notório, no dia a dia, que a legitimidade da ciência é posta em dúvida, por uma parcela da população, paradoxo que se aprofunda durante a pandemia COVID-19 (ARAÚJO, 2019; 2021).

Nas últimas décadas houve aumento expressivo de projetos com características de unidades móveis, para ampliar e contemplar um público, que vai além do atendido

diariamente nas instituições escolares e acadêmicas, centros e museus de ciência e similares. Neste contexto, o MCRF de forma pragmática e com o espírito de “fazimentos”, vem divulgando a ciência, dentro e fora dos muros da escola, provocando o seu público, com perguntas associadas ao método científico, bem como, o funcionamento da ciência e suas controvérsias. Nas atividades: os vírus, átomos, bactérias, fungos, fenômenos da natureza e aspectos culturais, são apresentados e ou construídos através de perguntas, interatividade e experimentação, em conformidade com a Pedagogia da Pergunta (FREIRE, 1985).

As reflexões expostas neste texto buscaram ancoragem no conceito de Educação Integral, que tem locus privilegiado nos espaços escolares, mas que vai além deles, potencializando-se enquanto estratégia pedagógica nos territórios educadores em Cidades que Educam. Os espaços científicos culturais: museus de ciência, planetários, praças, zoológicos e parques no Brasil, estão em sua maioria concentrados nos grandes centros urbanos. Portanto, consideramos um desafio urgente, romper com esta muralha, para oportunizar aos moradores do interior, o acesso à divulgação científica, para a inclusão social e melhoria da qualidade de vida. Os programas Ciência Móvel vêm percorrendo milhares de quilômetros atendendo milhões de pessoas, com o desafio da popularização da ciência, na tentativa de superar estas barreiras.

CONTEXTO DO CIÊNCIA MÓVEL NO BRASIL

O PROMUSIT – Projeto Museu Itinerante da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul foi o pioneiro na utilização de um caminhão para promover a popularização da ciência para além dos muros da sua instituição e se constituiu, no Brasil, em um modelo a ser seguido (FERREIRA, 2014). Além disso, O Ministério da Ciência e Tecnologia e Inovações - MCTI, sob a orientação direta do Departamento de Popularização e Difusão da Ciência, Tecnologia e Inovações - DEPTI, em conjunto com a Academia Brasileira de Ciência - ABC, lançou o Edital “Ciência Móvel”, em 2004. Das 48 propostas enviadas, somente foram contemplados 9 projetos.

Cabe aqui ressaltar que a formação humana integral não se faz em uma única fonte de conhecimento, mas várias. Navegar neste oceano é ir de um ponto a outro no ritmo próprio de cada um, para que seja autônomo na construção do conhecimento.

O MUSEU DE CIÊNCIA RICARDO FERREIRA – MCRF

A toada composta e imortalizada por Luiz Gonzaga “Vida de Viajante” retrata os desafios de fazer o Ciência Móvel no interior brasileiro. As experiências vivenciadas pelo Museu de Ciência Ricardo Ferreira estiveram em sintonia com a estrofe da música:

“Minha vida é andar por esse país. Pra ver se um dia descanso feliz. Guardando as recordações das terras onde passei. Andando pelos sertões e dos amigos que lá deixei. Chuva e sol, poeira e carvão. Longe de casa, sigo o roteiro. Mais uma estação. E alegria no coração.” (GONZAGA, 2021)

Os desafios e ousadias fazem da itinerância momentos únicos e singulares. Os sertanejos ao longo da história viajaram de “Pau de Arara”, fugindo da seca, em busca de uma vida melhor ou em romaria para pagar promessas. Neste contexto, o MCRF, nasce em 2012, dentro de uma escola pública estadual de tempo integral de Petrolina - Pernambuco. O MCRF talvez seja o único do Brasil que funciona dentro de uma escola. A proposta, depois

de 02 anos passou a fazer parte do Projeto Político Pedagógico - PPP da escola. Os integrantes do MCRF encaram a proposta enquanto educação integral, onde estão interligados a física, arte, química e biologia, associados ao cotidiano e realidade dos alunos.

O espaço visa pensar e construir experimentos de ciências através de perguntas numa estreita relação com Temas Geradores, como o desenvolvimento de atividades a partir dos diálogos problematizadores presentes no dia a dia dos educandos, associados a uma questão real e social, para em seguida promover a educação científica, formação humana integral, tendo o ensino de ciências investigativo, experimental e não bancário (FREIRE, 1974).

Assim, o MCRF vem norteando suas atividades e ações na *Pedagogia da Pergunta* de Paulo Freire (FREIRE, 1985) e no modelo de escola democrática de Anísio Teixeira, precursor do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, mais conhecido como Escola Parque, de Salvador/BA, concebida, em 1950, por Anísio, em um do ideário de educação em tempo integral e democrática (MOLL, 2012).

A proposta educativa do MCRF está fundamentada em Teixeira (2007), para o qual a educação necessita de uma estreita relação entre teoria e prática. O educador acredita que as hipóteses teóricas só teriam sentido se inseridas no contexto diário do estudante. Nesta perspectiva, a ação do discente precisa estar atrelada às atividades da vida real e ao seu cotidiano. Ainda enfatiza que o ensino deve se dar pela ação e não pela instrução. Assim surge a ideia de que a educação deve ajudar a resolver problemas concretos da vida (TEIXEIRA, 1977). Já Freire (1985) argumenta que uma educação autoritária é a pedagogia da resposta, uma educação bancária. Sem perguntas o professor autoritário possui mais respostas do que problemas e questionamentos. Uma educação libertadora alimenta-se de perguntas, desafios permanentes, criatividade e descobertas.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E CIDADES QUE EDUCAM: DESAFIOS CONCEITUAIS E VIVENCIAIS

Ao longo da história brasileira, as políticas públicas para democratizar e ampliar a Educação Integral tiveram as suas bases teóricas, epistêmicas e metodológicas pautadas nas experiências dos Parques Infantis de Mário de Andrade, as experiências das Escolas Parques implantadas pelo Educador Anísio Teixeira, na Bahia e Distrito Federal, os Centros Integrados de Educação Pública de Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro, no Programa Mais Educação, coordenado por Jaqueline Moll (2007-2013) e as Políticas Indutoras de Popularização da Ciência, a partir do início de editais, lançados 2004, (TEIXEIRA, 1977, 2000; RIBEIRO, 1997; FREIRE, 1985, 1997; MOREIRA, 2006; MOLL, 2012).

A Educação Integral responde a perspectiva de que o potencial humano em todas as suas dimensões (estética, ética, cultural, cognitiva, social, etc) pode ser desenvolvido. Porém, essa perspectiva de educação só pode ser vista no sentido global, como o viver humano, onde vida e educação se interligam. Os tempos da vida interagem com os tempos de escola, para que saberes sejam redimensionados e conectados à realidade dos estudantes, professores e família.

E, neste sentido, os espaços científicos culturais são necessários para a construção humana e um caminho para a educação integral, que vem sendo cada vez mais ampliada e defendida enquanto formação humanista. No entanto, não adianta mais tempo do mesmo, “mais dose do mesmo” (ARROYO, 2012, p. 33). É preciso superar os estreitamentos e

ampliar os espaços físicos e simbólicos da ação educativa. É preciso uma integração e uma relação estreita entre a escola, a educação integral, as linguagens e símbolos. Concordamos com o conceito de Moll (2017, p. 65) “[...] a concepção de Educação Integral [...] compreende a integralidade dos processos educativos, ampliando tempos, espaços, sujeitos e oportunidades educativas, dentro e fora da escola”. “(...) o lugar da escola na convivialidade e na educação das novas gerações, esta reflexão procura colaborar para sua reconceitualização e reinvenção no contexto de novas configurações sociais e culturais da contemporaneidade” (MOLL, 2012, p. 08).

Para a autora, esta “concepção exige a superação da separação entre educação formal, não formal e informal, de modo que passemos a pensar em sistemas integrados de educação[...]” (MOLL, 2017, p. 65). No modelo atual prepondera uma separação e isolamento entre a escola e o ‘mundo lá fora’.

Em uma Educação Integral as atividades propostas devem estar alinhadas a uma visão questionadora, investigativa na qual a observação, a experimentação, a análise de resultados, sejam estimuladas, para que o ensino e o aprendizado sejam muito mais do que o acúmulo de informações. Em outras palavras que sejam surpreendentes, instigantes e desafiadoras descobertas educativas. É perceptível que os projetos Ciência Móvel estão em sintonia com estes propósitos.

Isso posto pergunta-se: O Ciência Móvel pode ser analisado na perspectiva da Educação Integral?

Como ampliar mais tempo na educação para ultrapassar o limite temporal de um turno? Seria um turno extra? Mais tempo da mesma escola (ARROYO, 2012)? Mais educação da mesma educação tradicional, livresca e bancária? Cabe ressaltar que no sistema vigente, as escolas são, em larga escala, excludentes, opressoras, avaliativas, contribuindo para a evasão e o fracasso dos jovens. Nesse contexto, o treino, a memorização e o condicionamento são frequentemente utilizados enquanto prática docente. Mais tempo neste mesmo diapasão seria um martírio tanto para os/as estudantes, quanto para os professores e as professoras.

As crianças se formam e se constroem em um ambiente cultural. Na vida e na escola os indivíduos vão se formando de forma integral sem as divisões curriculares impostas pelos sistemas de ensino. Convém observar que os processos criativos, em muitos momentos, são reprimidos por uma racionalidade imposta e reducionista em um momento de muito estímulo midiático disponível, cujas mudanças pouco alteram os processos formativos.

Para provocar uma reflexão destinamos este artigo às pessoas que fazem perguntas. Não defenderemos as respostas definitivas para o processo de formação.

A Educação Integral é a vida da criança em formação, seja na escola ou no mundo. É no contexto das perguntas ao mundo que as rodeia, que as crianças se formam, bem como sua forma de experimentar diariamente a vida. Caminhar pela praça, rua, observar a casa, o dia, a tarde, a noite, sentir o clima, alimentar, lavar as mãos, ouvir os sons, contemplar as cores são estímulos e situações diárias que nos educam de forma integral. Este viver está ligado à escola pois segundo Fischer (2013, p.17) “escolas pulsam vida! E vida linda, curiosa, desafiadora e geracional”.

As experiências e ousadias de programas de Educação Integral em gestões populares, como o Programa Mais Educação (programa do governo federal desenvolvido de 2007 a 2016), tem sido uma fonte inspiradora e duradoura em determinados estados e municípios da federação, como uma ação indutora para provocar políticas públicas.

A formação Humana e Integral está vinculada também, e principalmente, às formas do ser humano sentir, compreender e aprender o mundo. Nesse aprender está a cultura que explicita e abarca formas e expressões individuais e coletivas resultantes das experiências, comunicadas, transmitidas, reconstruídas historicamente através de símbolos para gerações seguintes.

Arroyo (2000) nos lembra que o pensamento de Freire e a educação popular surgiram colados às realidades e desenvolveram-se em uma íntima relação conectada à coletividade, de recriação da cultura e da vida. Compreende-se, portanto, nesta circunstância, que a emancipação das cidades e a compreensão de sua ação e territórios educativos, requer engajamento na construção de diálogos comprometidos com a pluralidade de sua(s) realidade(s) e na promoção de processos democraticamente edificadores de socialização de seus saberes.

O Ciência Móvel propõe-se estar contextualizado nos temas e problemas que as cidades vivenciam. As Cidades Educadoras são territórios que podem estimular o conhecimento. Mas, para que isso ocorra, de fato, necessitam de intencionalidades, planejamentos, diálogos entre os territórios e o Ciência Móvel, para tentar aguçar os sentidos, as emoções e o prazer de estar nestes espaços, para que a interatividade não seja superficial e as opiniões sejam reflexivas e questionadoras.

Infelizmente as cidades, de modo geral, estão mais preocupadas com os objetos utilitários, como os automóveis, que são priorizados em detrimento das pessoas.

Somos desafiados a reconstruir simbolicamente as cidades, para que possamos fazer isto materialmente, O ideal é que esses territórios sejam espaços/ambientes que provoquem a imaginação, onde bairros, ruas e praças sejam descobertas, contempladas, visitadas, preservadas e compreendidas, após a ida do Ciência Móvel e de outras possibilidades no campo das artes, da cultura, dos esportes, das ciências. O conhecimento só se faz através da curiosidade, podendo ser um caminho para a mudança social e para a construção do conhecimento.

Um projeto itinerante em Cidades que Educam pode promover perguntas, onde a dúvida possa ser o mote, para estimular o desejo de mais informações e da pesquisa, promovendo um movimento para aprender de forma integral. Estas ideias necessitam de planejamento e investimento, tal como foram as Escolas-parque, pensadas e construídas por Anísio Teixeira, na cidade de Salvador/BA e no Distrito Federal, nos anos 50 e 60, a partir da ideia de Educação Integral.

As Cidades que Educam são espaços para a mudança educacional, onde os ambientes devem ser pontos de encontros, de incentivo à investigação, que podem ser desafiados através de exposições organizadas, seminários, palestras, prosas, reuniões, cursos, música e oficinas. Espaços que educam, são espaços que conversam e dialogam com pessoas. Os territórios educativos podem estimular, provocar e instigar tanto jovens estudantes, quanto moradores de uma cidade, enquanto estratégia para favorecer a educação científica e a formação integral das pessoas. De acordo com Moll: Aprende-se o tempo todo, ao longo de toda vida, de muitas maneiras e em todos os lugares. Esta perspectiva questiona profundamente a forma e organização escolar, novos contextos espaço-temporais (...). Qualquer lugar passa a ser considerado em seu potencial educativo. Eis o território educativo! (MOLL, 2017, p. 65)

As cidades brasileiras são territórios educativos e deseducativos. Nestes ambientes, as contradições são expostas pelas desigualdades econômica e social, conflitos, violências, separações, singularidades, particularidades e belezas. O Ciência Móvel viaja nestes

contextos. A formação da nação brasileira, tarefa inconclusa, passa necessariamente pela Educação Integral e pela intencionalidade dos espaços que vão além da escola.

Nesta perspectiva é essencial pensar em processos educativos que além de fomentar a explicitação e a indução de diferentes territórios educativos promova seu entrosamento e articulação. Tendo em mente que, ir em busca por conhecer e saborear diferentes saberes requer despreensão e grande disposição para, inclusive, (re)construir conhecimentos, teorias e fundamentos. Segundo Freire (1974, p. 79) “Ninguém educa ninguém, tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens, se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Entendemos que as Cidades que Educam estão repletas de conhecimento, ciência, tecnologias e desafios e faz-se necessário repensar e contextualizar a educação nestes ambientes, englobando conhecimentos e saberes. Neste sentido, concordamos com Teixeira (1977, p. 27) para quem “A ciência trouxe consigo uma nova mentalidade. Primeiro, determinou que a nova ordem de coisas de estável e permanente passasse a dinâmica”. Ainda para o mesmo autor: as mudanças e transformações são permanentes. Não há nada fixo e estático. “A experimentação científica é um método de progresso literalmente ilimitado” (TEIXEIRA, 1977, p. 27).

Para o educador baiano “Numa democracia, nenhuma obra supera a de educação” Teixeira (1977, p. 27), onde tudo pode estar junto e misturado, sem hierarquias conteudistas e separatistas impostas pelos currículos e reformas educacionais. A educação é a vida e a vida é a educação, nas quais o presente, passado e futuro, compõe processos contínuos. A vida é uma ponte interminável. Vai-se construindo e destruindo. O que vai ficando para trás com o passado é a morte. O que está vivo vai adiante (RIBEIRO, 1997).

Vale ressaltar, que uma proposta de cidade que educa pode permitir aos estudantes uma relação mais estreita e contato em sua formação integral a partir de suas vivências culturais, identidades, valores, histórias, para que de fato a ciência e estes conhecimentos façam parte da cultura. As situações cotidianas a serem vivenciadas nas escolas e nas cidades perpassam pela ciência, educação científica, cultura compondo o currículo largo de uma Educação Integral, pautada e associada à interação da escola com os territórios. Esta ideia concreta deve ser pensada na perspectiva de integração dos estudantes com as oportunidades educativas oferecidas (MOLL, 2012).

São necessárias políticas indutoras de Estado e mobilização social para provocar as Cidades que Educam, fazendo com que os moradores sejam menos negacionistas. Para tanto, que haja investimento em educação científica, que provoque posturas reflexivas e críticas, de modo que os moradores desenvolvam progressivamente suas ideias científicas e possam aprender a investigar e construir seu conhecimento e compreensão do mundo que os rodeia. Uma Cidade que Educa deve estimular as crianças, jovens, adultos e idosos a formularem perguntas e hipóteses; coletarem dados; raciocinarem e analisarem; construir conclusões e discutirem os resultados, percebendo a realidade em processo.

Esta proposta de método educativo está em consonância com os ensinamentos freirianos que defendem uma aproximação dos temas academicistas ao cotidiano do educando, oportunizando que estes não sejam apenas consumidores de ideias e teorias, mas que se tornem sujeitos críticos, cocriadores de seu processo educativo e possíveis formuladores de novos conhecimentos. Paulo Freire afirma, na perspectiva do processo educativo dialógico, que “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (FREIRE, 2010, p. 12).

Uma Cidade que Educa estimula os estudantes e habitantes ao desenvolvimento de ideias e compreensões científicas, desencadeando uma postura exploratório-investigativa sobre o mundo em que vivem.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nossa pesquisa teve como eixo norteador os seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica; busca e coleta dos dados; mapeamento; monitoramento; análise descritiva dos dados e discussões, associadas a uma pesquisa quali-quantitativa, que promove um debate, discussão e elucidação sobre o Ciência Móvel, para o período em análise. Ao longo do texto apresentaremos tabelas e gráficos, que revelarão o estado do conhecimento, produções científicas, discussões sobre público, impactos e contradições dos projetos Ciência Móvel, no território brasileiro. Também abordaremos as conexões com a perspectiva da educação integral em cidades que educam.

Nas tabelas e gráficos estarão o mapeamento das produções científicas sobre o tema “Ciência Móvel” no território brasileiro, caracterizado como um estudo bibliométrico (HAYASHI et al., 2008). Um olhar para o todo pode permitir a compreensão de aspectos relacionados à produção e para avaliação do conhecimento científico de uma área. Assim analisar as suas produções “por meio da identificação dos autores, obras do exame de teorias e metodologias que fundamentam esse campo de conhecimento” (HAYASHI, 2018, p. 01). Esta metodologia pode permitir compreender as interfaces, relações e diálogos, bem como o desvendar da produção de uma área de conhecimento. Posteriormente, com a leitura de textos e documentos selecionados, serão discutidos aspectos que caracterizam as singularidades, particularidades e trajetórias do Ciência Móvel.

As contribuições do Ciência Móvel para a Educação Científica estão intimamente ligadas às ações de popularização da ciência em centros e museus de ciência. Portanto, o estado da arte e do conhecimento favorecem os estudos e a investigação, o que permitirá um olhar para os avanços, validade e relevância das pesquisas (BARCELOS, 2020). Estes estudos ainda possibilitam um balanço da produção científica de uma determinada área. Apesar dos conceitos de “estado da arte” e “estado do conhecimento” serem distintos dialogam entre si. Romanowski contribui para essa compreensão:

Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções [...] O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de ‘estado do conhecimento’ (ROMANOWSKI, 2006, p. 39-40)

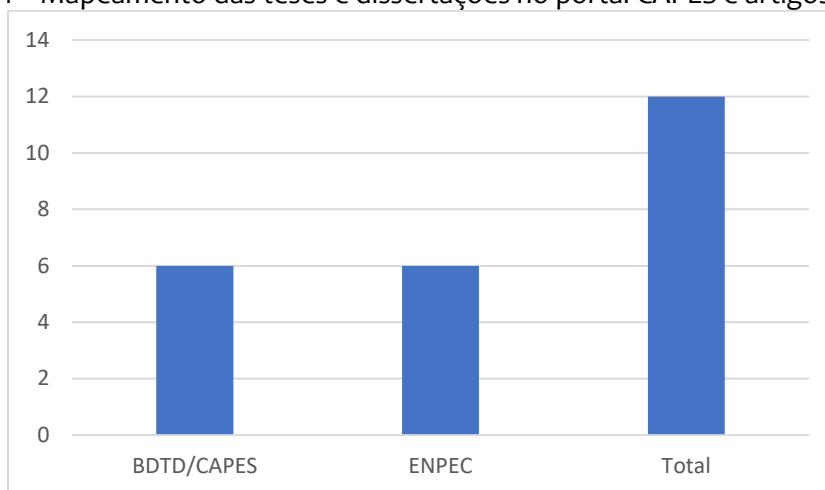
Portanto, para traçar o estado do conhecimento sobre Ciência Móvel, foi desenvolvida uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, com mapeamento de dissertações e teses desenvolvidas nos últimos 10 anos. O tempo foi delimitado pela indisponibilidade dos documentos em PDF, no catálogo, anteriores a 2010. Foi feito o acesso para mapear, compreender, analisar e traçar um panorama da produção científica brasileira sobre o tema.

Nesta perspectiva, selecionamos produções com alinhamento, sintonia ao objeto da pesquisa e durante a investigação fizemos recortes utilizando os seguintes descritores: “Ciência Móvel” AND “Ciência Itinerante”. Após a busca nos repositórios, foram realizadas leituras, análises dos resumos e sumários dos trabalhos para caracterizar aspectos teóricos, metodológicos, epistêmicos e conceitos sobre os projetos Ciência Móvel.

O QUE DIZ O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O CIÊNCIA MÓVEL

A análise da produção acadêmica sobre o Ciência Móvel revelou que há carência e insuficiência de artigos, dissertações e teses que tenham analisado e estudado o Programa na perspectiva teórica, metodológica, apesar das ações serem recentes enquanto política indutora de educação científica. Na revisão foram encontrados apenas seis trabalhos, sendo três teses e três dissertações na BDTD/CAPES.

Figura 1 – Mapeamento das teses e dissertações no portal CAPES e artigos ENPEC.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados no Portal CAPES e ENPEC (2021).

Posteriormente, iniciamos uma busca no *Google Scholar*, com os mesmos descritores, para ampliar os dados, com o mesmo recorte temporal. Os trabalhos analisados no *Google Scholar*, com maior impacto, foram Ferreira (2007, 2015), com 19 citações, Rezende (2005) com 09 citações, Schwenck (2011) com 06 citações; Silva (2009) com 08 citações e Mano (2017) com 01 citação. Neste mesmo caminho, mergulhamos nos anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC no período de 1997 a 2019, encontramos 06 artigos relacionados à temática.

Para finalizar, durante a trajetória, recorreremos ao repositório ARCA da Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ que tem como missão: “reunir, hospedar, preservar, disponibilizar e dar visibilidade à produção intelectual da Fundação Oswaldo Cruz”, com relatórios, monografias, anais em congressos, capítulos de livros, artigos”. Cabe ressaltar que esta pesquisa ficou delimitada aos portais de periódicos CAPES, *Google Scholar* e ENPEC, em função da abrangência e diversidade de projetos no território brasileiro. Nos quadros 01 e 02 apresentamos os resultados do mapeamento.

Quadro 01: Banco de teses CAPES e pesquisa *Google Scholar*

Autor/ano	Título	Base de dados/IFES	Modalidade
SCHWENCK, B.	Ciência Móvel: a Mediação	BDTD - CAPES	Dissertação

(2011)	Informacional nas Exposições de um Museu Itinerante		o
XAVIER, D. W. (2012)	Museus em Movimento: Uma Reflexão Acerca de Experiências Museológicas Itinerantes no Marco da Nova Museologia	Universidade Lusófona	Dissertação
PINTO, S. P. (2014)	A Construção de do Discurso da Mediação Humana em Atividades Itinerantes de Divulgação da Ciência	BDTD - CAPES	Tese
FERREIRA, J. R. (2014)	Popularização da Ciência e as Políticas Públicas no Brasil (2003-2012)	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	Tese
BRAVO, I. D. N (2018)	A Física em Espaços Não Formais de Ensino: Uma Proposta de Divulgação Científica na Cidade de São Mateus Norte do Espírito Santo	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES	Dissertação
ROCHA, J. N. (2018)	Museus e Centros de Ciências Itinerantes: Análise das Exposições na Perspectiva da Alfabetização Científica	Universidade de São Paulo - USP	Tese

Fonte: Adaptado do Portal CAPES, Google Scholar e ENPEC (2021).

Quadro 02: Artigos apresentados no ENPEC

Autor (a)	Título do Artigo	Instituição
SOUZA, J. S. (2011)	Caminhão Com Ciência: contribuições para o ensino não formal no Sul da Bahia	Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC
ROCHA, M. A. P.M (2011)	Análise da Mediação em um Museu de Ciências Itinerante	FIOCRUZ/MUSEU DA VIDA
JOUCOSKI, E. (2011)	A construção dos jogos didáticos de cartas colecionáveis como instrumento de divulgação científica no programa de extensão LabMóvel http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/vii_enpec/resumos/R0338-1.pdf	Universidade Federal do Paraná – UFPR
MAMAN, A. S. (2015)	Planetário Móvel: Divulgação científica em um Espaço de Ensino não Formal	Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES
THEODORIO, J. A. (2019)	Modelando Neurônios – Criação de um Modelo de Neurônio Motor para um Museu de Ciências	Instituto Federal do Espírito Santo – IFES

SOARES, M. (2019)	A Relação Público-privada em Museus de Ciência: Uma Análise Preliminar no Museu da Vida	FIOCRUZ/MUSEU DA VIDA
----------------------	---	-----------------------

Fonte: O Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) (1997 a 2019).

Realizado o mapeamento, foram analisadas e discutidas categorias discursivas que elucidam a apropriação das pesquisas sobre Ciência Móvel, a partir do estado do conhecimento, que pode contribuir para a constituição do campo teórico de uma área pesquisada, apontando o movimento e inovações das pesquisas, lacunas, disseminação, identificando os problemas, soluções e contribuições da proposta pesquisada (ROMANOWSKI, 2006, p. 39).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir apresentaremos uma síntese das 06 pesquisas, a partir dos resumos das teses e dissertações, buscando fidedignidades possível. A dissertação da autora Schwenck (2011) buscou analisar como a mediação informacional é construída e entendida pelos mediadores nas exposições itinerantes, além do exercício de compreender acerca de sua concepção, desenvolvimento de conteúdo, atividades desenvolvidas e interações de seus atores com a educação formal neste processo. Ao final, a autora revelou que há uma baixa frequência dos professores da educação básica, quando o Ciência Móvel vai ao município do interior em função de vários problemas administrativos e pedagógicos, dentre eles a falta de professor substituto nas escolas. Propõe, também, que haja uma relação mais estreita entre mediadores e público, nos aspectos culturais e sociais.

A autora Xavier (2012), investigou na sua dissertação o fenômeno da Itinerância na Museologia e seu contexto histórico, buscando uma reflexão acerca desta metodologia dentro dos princípios da Nova Museologia. Faz uma importante contribuição para as experiências itinerantes, antes de 2000, além de propor um projeto Laboratório Itinerante de Museologia Popular para o município de Canoas, Rio Grande do Sul. Ao final, evidencia que a itinerância tem a sua museologia, com o intuito de perceber as suas especificidades, suas limitações e os recursos que podem ser utilizados para o aperfeiçoamento da utilização dessa metodologia.

A pesquisa realizada por Pinto (2014) teve por objetivo discutir a construção do discurso da mediação humana em atividades itinerantes de dois projetos Ciência Móvel: vida e saúde para todos e Caravana da Ciência. Assim como compreender como os discursos produzidos pelas instituições de divulgação sobre bases teóricas da ciência, experiências, atividades realizadas dentro da instituição, entre outros, são (re)contextualizados e incorporados por seus mediadores. A autora ainda faz um resgate histórico das atividades de Divulgação Científica. Ressalta que diante das questões educacionais e, principalmente, do ensino de ciências, iniciativas como o Ciência Móvel favorecem a aproximação da ciência com a sociedade.

A pesquisa documental de FERREIRA (2014), Popularização da Ciência e as Políticas Públicas no Brasil (2003-2012), avaliou as políticas públicas implantadas, na criação e estruturação do Departamento de Popularização e Difusão da Ciência e Tecnologia, no âmbito do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação, entre elas o Ciência Móvel. O autor ainda constatou que apesar dos investimentos, o processo das desigualdades regionais persiste, e ainda concluiu que a política pública para a popularização da ciência no Brasil é

ainda muito recente e necessita de um maior fortalecimento de suas estruturas, de políticas regulatórias e da consolidação de meios oferecidos para o desenvolvimento do campo. Ao final, argumentou que os desafios e superação da educação não formal só ocorrerão quando forem assimilados pela sociedade e pelo Estado, como promotora de cidadania e diálogo das pessoas com a ciência ao longo das suas vidas.

O trabalho de BRAVO (2018) disserta sobre realização de uma exposição científica, itinerante e interativa em um espaço não formal de ensino na cidade de São Mateus, norte do estado do Espírito Santo. A atividade foi realizada a partir do Ciência Móvel – caravana da ciência, da Universidade Federal do Espírito Santo, que iniciou a itinerância em junho de 2018, com a exposição “Que onda é essa?” A pesquisa realizou um estudo sobre a relação público/exposição para a revisão e melhoria das atividades.

A Tese da ROCHA (2018) faz uma análise da Alfabetização Científica nos centros e museus de ciência no Brasil, destacando os projetos Itinerantes (Promusit), do Museu de Ciência e Tecnologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - MCT-PUCRS; o Ciência Móvel – Vida e Saúde para Todos, da Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ; a Caravana da Ciência, do Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CECIERJ; e o Museu Itinerante PONTO UFMG, da Universidade Federal de Minas Gerais. A autora revelou que existem três tendências sobre como os indicadores e seus atributos são contemplados nas exposições. A primeira tendência indica que as experiências estudadas possuem, com relação ao Indicador Interação, forte potencial para a sua promoção, sendo que as interações física e estético-afetiva acontecem de forma aprofundada e a interação cognitiva de forma superficial. A segunda tendência aponta que as exposições possuem forte potencial para a promoção do Indicador Científico, privilegiando a expressão de conteúdos científicos gerais, como leis, conceitos e teorias, sobre os temas abordados, contudo, não favorecem a discussão sobre pesquisas científicas – contemporâneas e em andamento – e seus resultados, tampouco contribuem para fomentar discussões sobre o processo de produção do conhecimento e o papel e características dos cientistas. Por fim, a terceira tendência é relativa a possuírem pouco potencial para a promoção dos Indicadores Interface Social e Institucional e, quando o fazem, esses aparecem de forma superficial. Por fim, fez uma discussão sobre os desafios enfrentados pelos museus e centros de ciências itinerantes, sendo eles: 1) político e financeiro; 2) a divulgação científica na prática; 3) a itinerância na prática e 4) avaliação e pesquisa.

Os artigos analisados fazem um relato qualitativo e quantitativo, durante e depois da itinerância com pontos positivos e negativos do projeto, além da contribuição para a educação formal e não formal, assim como o Ciência Móvel enquanto instrumento para democratização da cultura científica nas periferias e cidades do interior.

A emergência destes “pequenos museus” em escolas não demanda institucionalidade, mas a construção de experimentos reais e concretos para serem expostos e fazer itinerância, dando sentido à ciência no cotidiano, onde o participante pode mexer, malinar e bulir. O que distingue um “pequeno museu escolar” de um centro de ciência é a simplicidade, a autonomia, o envolvimento e pouco investimento e. No simples está a complexidade. No MCRF os estudantes são os principais atores e protagonistas da construção do conhecimento, numa mistura de saberes e falas com características locais. O espaço emergiu como resultado de mobilização social, educacional e de formas político-organizativas, distinguindo-se das grandes políticas indutoras de Estado. O projeto caracteriza-se enquanto “espaço comunitário”, o que difere dos grandes

projetos arquitetônicos, associados e inspirados para uma sociedade do consumo.

O movimento provocado pela itinerância de saberes e possibilidades de conhecimento do Ciência Móvel aponta para o alargamento dos espaços e das experiências pedagógicas nas cidades por onde ele passou. Aproximando ciência e vida, construindo oportunidades de interação com temas desconhecidos e mobilizando estudantes e outros participantes teceram trilhas de educação integral e cidades que podem educar em diferentes espaços.

A ampliação da experiência formativa, tradicionalmente e pobremente oferecida em nossa sociedade, constitui desafio estrutural para todos que tem compromisso com contextos sociais mais justos e equilibrados.

A ideia dos inéditos viáveis, presentes na obra de Paulo Freire e encarnada nas escolas-parque, nos Centros Integrados de Educação Pública - CIEPS e no Programa Mais Educação, anima também a perspectiva trazida pelo Programa Ciência Móvel que permite prospectar, para tempos de democracia plena, experiências que modifiquem a vida das pessoas.

CONCLUSÃO

Podemos concluir, neste artigo que o Ciência Móvel no Brasil tem características peculiares com o contexto histórico. Os projetos itinerantes deste tipo são atividades recentes, apesar das ações indutoras de popularização da ciência, promovidas pelo Estado brasileiro, no período de 2003 a 2016. O financiamento e institucionalização é um desafio diário. Em revisão da literatura encontramos um debate conceitual sobre Ciência Móvel, em centros e museus de ciência. Estas unidades móveis são recursos didáticos que promovem contribuições para a educação científica e formação da sociedade.

O Ciência Móvel, em uma perspectiva investigativa, de Educação Integral, em Cidades que Educam pode ser um exercício de formar cidadãos, com provocações científicas, sociais, culturais e políticas. No entanto, o sucesso destes processos depende das intencionalidades dos atores envolvidos. Os projetos apresentam um potencial para a educação científica, fazendo parte das discussões conceituais da divulgação científica, enquanto popularização, disseminação e difusão da ciência. O compartilhamento da experiência do MCRF, com a abordagem da pedagogia da pergunta, fornece mais uma possibilidade para ampliar o debate. A distopia que estamos vivendo nas cidades brasileiras revela que precisamos, mais do que nunca, das utopias para que a ciência possa fornecer caminhos e possibilidades.

Este artigo faz parte de uma pesquisa mais ampla, que visa aprofundar em aspectos da ciência em interfaces com a Educação Integral na perspectiva de uma Cidade que Educa, tendo os centros e museus de ciência, a educação científica enquanto espaço para este enfrentamento. Como parte inicial deste projeto, buscou-se fazer um estado de conhecimento sobre Ciência Móvel, sendo necessário a continuidade do debate e reflexão mais aprofundada sobre as contribuições da Educação Integral e Cidades que Educam à divulgação científica em centros e museus de ciência, educação científica e consequentemente sobre o ensino de ciências no Brasil.

A proposta do MCRF vem contribuindo para provocar nos jovens da escola pública o desenvolvimento de saberes, valores e habilidades, através de experiências significativas. Além de estimular a criatividade, pensamento crítico e reflexões sobre a ciência, o que pode abrir novos caminhos e possibilidades, compondo o amplo campo da Educação

Integral. Um Museu dentro de uma escola e fora dela pode colaborar para a troca de experiências, intercâmbios e desencadear processos educacionais de aprendizagens, assim como fazer de fato a popularização da ciência.

AGRADECIMENTOS

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq
Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco - FACEPE

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. W. C. **A Pedagogia da Pergunta, o Ensino de Ciências Baseado em Investigação e suas Contribuições para a Educação Científica em Pernambuco**. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

ARAÚJO, C. W. C.; RIBEIRO, M. A.P; BATISTA, L. S. A.; JESUS, A. A. **Elaboração de projeto para popularização da ciência**. 2021. 234 f. Editora CWCA. Petrolina. 2021.

ARROYO, M. G. Apresentação. In: **Pedagogia do Movimento Sem-Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de junto e digno viver. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.

BARCELOS, R. G. **A Educação Integral e a Iniciação Científica: Interfaces e Desenvolvimento Pleno**. 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

BRAVO, I. N. **A física em espaços não formais de ensino: uma proposta de divulgação científica na cidade de São Mateus norte Do Espírito Santo**. 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ensino da Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2018.

CIDADES EDUCADORAS. **Carta das Cidades Educadoras**. Declaração de Barcelona, 1990.

ESPAÇOS URBANOS E CIDADES EDUCADORAS CADERNO DE DEBATE Nº 5 Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) Delegação para América Latina

FERREIRA, J. R.; SOARES, M.; OLIVEIRA, M. Ciência móvel: um museu de ciências itinerante. **X Reunión de La Red de Popularización de La Ciencia y La Tecnología en América Latina y el Caribe (RED POP - UNESCO) y IV Taller “Ciencia, Comunicación y Sociedad”**. Costa Rica, 2007.

FERREIRA, J. R. **Popularização da ciência e as políticas públicas no Brasil (2003-2012)**. 2014. 185 f. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas – Biofísica), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FISCHER, N. B. Tempos e Saberes: interações possíveis nos ciclos da escola e da vida. In: MOLL, J. (Org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 17-28.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. Disponível Em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_por_uma_pedagogia_da_pergunta.pdf. Acesso em 20 fev. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GONZAGA. L. **A Vida de Viajante**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/luiz-gonzaga/82381/>. Acesso em: 01 set. 2021.

HAYASCHI, M. C. P. I. Estudo Bibliométrico dos Balanços da Produção Científica em Educação Especial na Revista Brasileira de Educação Especial (1999-2017) (**Revista brasileira educação especial**. vol.24 no. spe Bauru 2018). Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382018000500135&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 02 de mar. 2021.

HAYASHI, M. C. P. I. et al. História da educação brasileira: produção científica na biblioteca eletrônica SCIELO. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 102, 2008. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000100010&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em 02 de mar. 2021

JOUCOSKI, E. (2011) **A construção dos jogos didáticos de cartas colecionáveis como instrumento de divulgação científica no programa de extensão LabMóvel**. Disponível em http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viii/enpec/resumos/R0338-1.pdf. Acesso em 21 de abr 2021.

MANO, S; DAMICO, J. S. (org.) **Viajando com o Ciência Móvel**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz / Casa de Oswaldo Cruz / Museu da Vida, 2017. (Cadernos Museu da Vida; 6). 52p.

MAMAN, A. S. (2015). Planetário Móvel: Divulgação científica em um Espaço de Ensino não Formal. Disponível em: http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/lista_area_04.htm. Acesso em 23 abr. 2021.

MOLL, J. **Territórios Educativos e Educação Integral no Brasil**. In: Aprendiz: 20 anos de história e reinvenção. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2017, 116 p.

MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.

MOREIRA, I. C. **A inclusão social e a popularização da ciência e tecnologia no Brasil.** *Inclusão Social*, v. 1, n. 2, 2006.

PINTO, S. P. **A construção do discurso da mediação humana em atividades itinerantes de divulgação da ciência.** 2014, 138 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

RIBEIRO, D. **Confissões.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

REZENDE, S. Conhecimento e inclusão social. **Revista Inclusão Social**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 6-7, out./mar., 2005. Disponível em: <http://revista.ibict.br> Acesso em 21.02.2021

ROCHA, J. N. A divulgação científica na malha rodoviária. **Ciência e Cultura**. vol.67 no. 2 São Paulo Apr./Jun 2015

ROCHA, J. N.; MARANDINO, M. Museus e centros de ciências itinerantes: possibilidades e desafios da divulgação científica. **Revista do EDICC** (Encontro de Divulgação de Ciência e Cultura), v. 3, Abr/2017.

ROCHA, J. N. **Museus e centros de ciências itinerantes: análise das exposições na perspectiva da Alfabetização Científica.** 2018. 449 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

SCHWENCK, B. **Ciência Móvel: a mediação informacional nas exposições de um museu itinerante.** 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, L. F.; SOARES, J. B.; Correia, N. S.; Shinomiya, G. K.; Oliveira Junior, Z. T. (2009) Caminhão com Ciência: um Projeto de Divulgação Científica Pioneiro no Sul da Bahia. In. **XVIII SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA.** Vitória.

SOUZA, J. S. SIQUEIRA, M. **Caminhão Com Ciência: contribuições para o ensino não formal no Sul da Bahia** (2011). Atas do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências e I Congresso Iberoamericano de Investigación em Enseñanza de las Ciencias, 2011.

TEIXEIRA, A. S. **Pequena introdução à filosofia da educação: escola progressiva ou a transformação da escola.** 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

TEIXEIRA, A. S. **Educação não é privilégio.** São Paulo: Nacional, 1977.

THEODORIO, J. A. **Modelando Neurônios – Criação de um Modelo de Neurônio Motor para um Museu de Ciências.** 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) -Instituto Federal do Espírito Santo – IFES, Vitória, ES, 2018.

XAVIER, W. D. **Museus em Movimento: uma reflexão acerca de experiências museológicas itinerantes no marco da nova museologia.** 2012, 152 f. Dissertação (Mestrado em Museologia) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2012.

Submetido em novembro de 2021.

Aprovado em janeiro de 2022.

Autoria

Carlos Wagner Costa Araújo

Possui graduação em Bacharelado e licenciatura em História pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES (1995). Especialização em Jornalismo e Divulgação Científica pelo NJR/NJR/USP. Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde - UFRGS, Doutorado em Educação em Ciências (em andamento). Professor do Colegiado de Ciências da Natureza/UNIVASF-Senhor do Bonfim-BA (2009-2015). Diretor Núcleo de Ciências/UFES (1996-2004). Diretor do Espaço Ciência e Cultura/UNIVASF (2004-2012). Assessor de Popularização da Ciência da UNIVASF (2009-2012). Presidente da Associação Brasileira de Centros e Museus de Ciência - ABCMC (2012-2015). Sócio Fundador do Museu de Ciências Ricardo Ferreira - MCRF - 2012. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologia Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: divulgação científica, popularização da ciência, educação científica. Consultor da CAPES (2008-2011) para elaboração de especialização nos Anos Iniciais. Coordenador do Polo ABC na Educação Científica: Mão na Massa no Vale do São Francisco, desde 2004. Comitê de Avaliação de Projetos de Extensão da UFPE (2009-2014). Avaliador de Projetos para a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia - Ministério da Ciência Tecnologia e Inovação - MCTIC (2016). Consultor de Projetos para Centros e Museus de Ciência Maranhão - MUSCA e Casa Trevo em Campo Formoso/BA (2016). Consultor da UNESCO - 2017 em Políticas Públicas para Juventude na Secretaria Nacional de Juventude - SNJ. Avaliador do Prêmio Inovação Tecnológica na Escola Nacional de de Administração Pública - ENAP. Bolsista PAV no Comitê de Divulgação Científica do CNPq (2018 - 2021). Coordenador da Oficinas de Projetos para popularização da Ciência – CNPq.

E-mail: wagneraraunivasf@gmail.com

ORCID:

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9448671548050674>

Marcos Antonio Pinto Ribeiro

O pesquisador é atualmente, mestrando do Programa de Pós-Graduação Educação Em Ciências: Química da Vida e Saúde da UFRGS. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO. Graduado em licenciatura em Física pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2001). Professor de Física do Estado de Pernambuco com Especialização em Ensino de Matemática. Pesquisador bolsista do Espaço Ciência e Cultura/UNIVASF (2006-2012). Coordenador Científico do Espaço Ciência da UNIVASF (2006-2012). Diretor e Sócio Fundador do Museu de Ciências Ricardo Ferreira - MCRF - 2012. Representou o Brasil 7th Latinamerican Expo-Sciences ESI-AMLAT 2014, Medellin-Co. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologia Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: divulgação científica, popularização da ciência e educação científica. Coordenador do Pólo ABC na Educação Científica: Mão na Massa no Vale do São

Francisco, desde 2004. Em 2014 foi agraciado com o prêmio: "Qualidade do Ensino e gestão da Sala de Aula", do estado de Pernambuco. Desde 2014 é Consultor dos Projetos de Centros e Museus de Ciência do Estado do Maranhão - MUSCA e Casa Trevo em Campo Formoso/BA (2016). Coordenador do projeto Museu de Ciência Ricardo Ferreira financiado pela FACEPE. Orientador de quatro bolsistas de iniciação científica.

E-mail: marcosapribeiro@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8442-0632>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5448014599540282>

Jaqueline Moll

É professora titular da Faculdade de Educação e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: química da vida e saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen. cursou Graduação em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Erechim; Especialização em Alfabetização pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Especialização em Educação Popular pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tendo realizado parte dos estudos na Universidade de Barcelona, e Pós-Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Seu campo de trabalho e pesquisa educacional tem ênfase na área de políticas públicas e práticas pedagógicas, dialogando e construindo formas de intervenção nos temas da alfabetização, educação de jovens e adultos, fracasso escolar, pedagogias urbanas, relações entre escola e cidade, educação integral e ensino médio.

E-mail: jaquelinemoll@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5465-178X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5636898381563825>

DESAFIOS PARA UMA CIDADE SER EDUCADORA COM, PARA E POR TODOS: CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES

DANIELA DOS SANTOS
TELMO MARCON

Resumo

O artigo de natureza bibliográfica e documental objetiva discutir as possibilidades e condições para uma cidade ser efetivamente educadora. Para tornar-se efetivamente educadora uma cidade precisa atender não apenas critérios gerais e abstratos, mas efetivar no cotidiano práticas que assegurem a participação e a vivência dos cidadãos na vida socioeconômica e cultural visando uma cidade com, para e por todos. Para dar conta dessa discussão serão analisados alguns pressupostos da dialética, especialmente os conceitos de contradição e totalidade, fundamentais para compreender a complexidade da cidade na contemporaneidade, bem como, os limites e possibilidades de efetivação da cidadania. Na sequência, serão analisados alguns princípios que identificam uma cidade como educadora. Nas considerações finais apontam-se alguns desafios que dificultam a sua efetivação, como a mercantilização da cidade; a necessidade da formação de cidadãos democráticos; o atendimento das condições básicas de vida da população, mas também possibilidades da cidade constituir-se como espaço educativo.

Palavras-chave: Cidade educadora. Contradição. Totalidade.

CHALLENGES FOR A CITY TO BE AN EDUCATOR WITH, FOR AND FOR ALL: CONTRADICTIONS AND POSSIBILITIES

Abstract

The article of a bibliographic and documentary nature aims to discuss the possibilities and conditions for a city to be effectively an educator. To become effectively an educator a city needs to meet not only the general and abstract criteria, but to effect in daily practices that ensure the participation and experience of citizens in socioeconomic and cultural life aimed at a city with, for and for all. To account for this discussion, some assumptions of dialectics will be analyzed, especially the concepts of contradiction and totality, fundamental to understand the complexity of the city in contemporary times, as well as the limits and possibilities of effective citizenship. Next, some principles that identify a city as an educator will be analyzed. In the final considerations, some challenges that hinder its effectiveness are pointed out, such as the commodification of the city; the need for the training of democratic citizens; the care of the basic living conditions of the population, but also possibilities of the city to constitute itself as an educational space.

Keywords: Educating city. Contradiction. Entirety. Citizenship.

RETOS PARA QUE UNA CIUDAD SEA EDUCADORA CON, PARA Y PARA TODOS: CONTRADICCIONES Y POSIBILIDADES

Resumen

El artículo de carácter bibliográfico y documental tiene como objetivo discutir las posibilidades y condiciones para que una ciudad sea efectivamente educadora. Para convertirse efectivamente en un educador, una ciudad debe cumplir no solo con los criterios generales y abstractos, pero para efectuar en la vida cotidiana prácticas que

aseguren la participación y experiencia de los ciudadanos en la vida socioeconómica y cultural, apuntando a una ciudad con, por y para todos. Para dar cuenta de esta discusión se analizarán algunos supuestos de la dialéctica, conceptos de contradicción y totalidad, que son fundamentales para entender la complejidad de la ciudad en los tiempos contemporáneos, así como, los límites y posibilidades de una ciudadanía efectiva. A continuación, se analizarán algunos principios que identifican a una ciudad como educadora. En las consideraciones finales se señalan algunos retos que dificultan su implantación, como la mercantilización de la ciudad; la necesidad de formar ciudadanos democráticos; el cuidado de las condiciones básicas de vida de la población, pero también posibilidades de la ciudad para constituirse como un espacio educativo.

Palabras clave: Ciudad educadora. Contradicción. Totalidad.

1. Reflexões introdutórias

Pensar a cidade parece ser algo simples. De alguma forma temos vínculos mais ou menos intensos com uma ou mais cidades. Podemos até residir numa delas. É muito provável que tenhamos cruzado por várias cidades e não estranha que possamos falar das cidades conhecidas em viagens ou passeios breves. No entanto, um olhar mais atento nos leva a identificar que as cidades são muito mais complexas do que podem parecer num primeiro olhar. Considerando essa perspectiva, não seria possível pensar a cidade a partir de alguma metáfora? Que tal a metáfora da floresta?

Quando olhada de longe, a floresta apresenta-se como um todo estruturado que traduz beleza e harmonia. Ao nos aproximarmos podemos identificar um conjunto de elementos não perceptíveis nesse olhar mais geral. São plantas diferentes em estilos, cores, tamanhos de folhas. Existem alturas e diâmetros diferentes. Umas sufocadas por outras que se sobrepõem. Existem múltiplas espécies de pássaros e de animais com cores, tamanhos, cantares. Na floresta reproduzem-se inúmeras espécies de plantas que produzem frutos e podem ser deliciosamente saboreados por humanos e pelos próprios animais. Invisíveis a esse olhar distante brotam vertentes de água que correm em meio às pedras, até formar cascatas. A complexidade vai se revelando na medida em que nela adentrarmos e percebermos um conjunto de realidades não identificadas na distância.

A floresta é, também, misteriosa e cheia de labirintos. Há que se ter cuidados ao adentrar para não perder os caminhos de retorno. Dessa forma, é preciso prudência, paciência e orientação. Mais do que isso: é preciso ir descobrindo por onde é possível iniciar a empreitada para que ela possa trazer mais satisfação e possibilidades de ser conhecida e contemplada. Certamente existem guias que conhecem os detalhes desse campo específico e, por isso, podem ajudar a desfrutar de tudo o que de bom existe, bem como, os cuidados necessários para superar os obstáculos que dificultam o andar.

O que essa metáfora tem a ver com cidade? Pode parecer um pouco estranho, mas é possível encontrar um conjunto grande de confluências, especialmente do ponto de vista epistêmico e metodológico. Uma cidade quando olhada à distância também se apresenta como um todo com traços gerais, mas extremamente genéricos e vagos. Quem já olhou uma cidade do alto durante uma viagem de avião pode confirmar essa percepção. Mas, na medida em que dela nos aproximamos teremos possibilidades de observar um conjunto muito grande de elementos não identificados na distância: casas, os traçados das ruas, os meios de deslocamento, as pessoas com diferentes estilos, cores, alturas. São casas de tamanhos variados, algumas excessivamente grandes e luxuosas, outras cobertas de zinco ou

plástico. Carros existem de diferentes marcas, tamanhos, preços. Alguns andam a pé, outros utilizam transporte público. Poucos se arriscam andar de bicicleta em meio às disputas por espaços e velocidades. Existem quebra-molas e sinalizações para brevar o excesso de velocidade, nem sempre bem sucedidos. Crianças famintas brincando no chão de barro, ao lado de luxuosos restaurantes. Multiplicam-se igrejas com credos, origem e projetos diversificados. Ao lado de algumas delas, pode-se encontrar bancos ou lotéricas. Andando um pouco é possível cruzar com uma faculdade com uma sala alugada para atender a burocracia de alguma faculdade com cursos à distância. Num lugar central pode-se visualizar um outdoor eletrônico que faz propaganda de empresas, produtos, preços. Rumando ao centro da cidade é possível encontrar emissoras de rádio, televisão e jornais.

A lista de elementos perceptíveis não para por ali. No entanto, eles não são apreendidos de um modo espontâneo. É preciso educar os sentidos para que as contradições possam ser identificadas e reconhecidas, ou seja, não são processos naturais. O senso comum tende a apreender da realidade aquilo que é mais espontâneo e que se dá a ver de modo imediato. Essa é a crítica epistêmica que Santos (1989) faz ao senso comum. Daí a necessidade, diz o autor, de duas rupturas epistemológicas: a primeira é condição para a instauração do espírito científico e a segunda ruptura é a condição para “recuperar todo o pensamento que não se deixou pensar pelo paradigma e que foi sobrevivendo em discursos vulgares, marginais, subculturais (...). Uma vez feita a ruptura epistemológica, o ato epistemológico mais importante é a ruptura com a ruptura epistemológica” (1989, p. 36). Essa segunda ruptura permite problematizar o dogmatismo da ciência e superar tentativas de hierarquizar experiências e realidades que resultem na exclusão de conhecimentos por serem constitutivos do senso comum. Dessa forma, a percepção espontânea é, também, portadora de saberes. Para Santos (1989, p. 40),

O senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão de mundo assente na ação e no princípio da criatividade e das responsabilidades individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma de confiança e dá segurança (...). O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. O senso comum é indisciplinar e metódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder cotidiano da vida. Por último, o senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade.

O caráter paradoxal do senso comum traduz-se, no presente caso, na apreensão de elementos constitutivos de uma cidade tanto naquilo que pode ser trivial e óbvio, quanto dos elementos que não se dão a ver de forma imediata. Nesse sentido, o mais importante aqui é o que não visualizamos ao adentrar uma cidade. O mesmo vale para a metáfora da floresta: ela será apreendida pelos diferentes sujeitos de modos distintos.

Que pressupostos epistêmicos e valores ético-culturais orientam nossas percepções sobre as cidades? Nosso olhar é sempre mediado por referenciais, sejam conscientes ou não. De que forma o espírito do capitalismo (WEBBER, 1987), o novo espírito do capitalismo (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009) ou a cultura do novo capitalismo (SENNETT, 2006) perpassam as relações sociais, econômicas e culturais das cidades? Essas

dimensões somente são apreendidas com determinado nível de profundidade o que implica numa apreensão daquilo que não é imediato, mas mediado por uma reflexão profunda. Como as práticas sociais de diferentes grupos que vivem numa determinada cidade reproduzem e legitimam discriminações e negam o reconhecimento de tantos outros grupos sociais (SOUZA, 2021)? Como a infância é compreendida e reconhecida socialmente nos espaços da cidade? E as relações de gênero? Como se estruturam as organizações sociais, sindicais e partidárias? As interrogações multiplicam-se.

Com base nessas reflexões iniciais, pode-se inferir que a cidade é uma totalidade contraditória. O que aparece como um todo estruturado é constituído de múltiplas realidades, algumas das quais visíveis e outras invisíveis e de difícil percepção. É aqui que entra em pauta o problema teórico e epistêmico: por onde vamos começar? Por onde iniciar a caminhada sem nos perdermos entre as múltiplas trilhas possíveis? Que pressupostos epistêmicos dão conta dos complexos processos e práticas sociais e simbólicas? Sem o mínimo de explicitação e compreensão dessas questões é impossível pautar a cidade como educadora. Vê-se, assim, que não basta enunciar intenções de uma cidade acolhedora sem compreendermos profundamente como ela se constituiu e as relações de dominação nela existentes, sejam simbólicas, visíveis ou opacas (BOURDIEU, 2011). Dessas considerações introdutórias fica evidente que não temos apenas uma cidade, mas muitas cidades coexistindo temporal e espacialmente. Pode-se dizer, assim, com Maria Alice Rezende de Carvalho que temos “Quatro Vezes Cidade” (1994), ou seja, muitas cidades na cidade.

2. A cidade: totalidade e contradições

Uma breve mirada pela história das cidades permite identificar profundas transformações no decorrer dos tempos. Um panorama mais geral pode ser encontrado na obra de Lewis Mumford: *A cidade na história: suas origens, transformações e perspectivas* (1982); no caso brasileiro pode-se destacar o trabalho de Victor Leonardi: *História da indústria e do trabalho no Brasil* (1982) no qual o autor ajuda a entender a constituição da indústria, do trabalho e a formação das cidades. Mas não é esse o foco que se pretende aprofundar aqui. O que se objetiva é fundamentar alguns pressupostos epistêmicos que possam contribuir na apreensão dos complexos elementos e contradições que transversalizam a constituição e o desenvolvimento das cidades. As categorias de totalidade e contradição ganham, nesse contexto, centralidade.

Para aprofundar as categorias de totalidade e contradição e seu lugar no âmbito da dialética existem muitas possibilidades. Uma delas é focar a compreensão que Marx (1984, p. 422-430) e a tradição marxiana desenvolveram, especialmente a obra de Karel Kosik: *Dialética do concreto* (1976). Kosik retoma as contribuições de Marx partindo do pressuposto que a realidade não se dá a ver imediatamente, ou seja, “a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade” (1976, p. 10. Grifos do autor). Reportando-nos à metáfora da floresta, pode-se dizer que a práxis utilitária e imediata corresponde aos elementos que são perceptíveis por todos, ou seja, tudo o que não implica em maiores esforços teóricos e metodológicos e que está disponível aos nossos sentidos de forma imediata.

O desafio, no entanto, está em ultrapassar a dimensão fenomênica da realidade e adentrar as estruturas e inter-relações mais profundas, o que implica num movimento que não é imediato, mas, mediado pela atividade do pensamento que tem a função de estabelecer as conexões entre as partes para compreendê-las dentro de um todo. Nas palavras de Kosik, “compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível” (1976, p. 12). Por isso, a essência não é de uma natureza predefinida que basta um simples olhar para apreendê-la. Como diz Marx ao criticar a economia vulgar, a ciência seria supérflua “se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (MARX, 1986, p. 217). Ao contrário, a essência é compreendida como a estrutura mais profunda em cada fenômeno que não se dá a ver de modo imediato e nem diretamente.

Para Kosik, “o fenômeno não é radicalmente distinto da essência, e a essência não é uma realidade pertencente a uma ordem diversa da do fenômeno” (1976, p. 12). Dessa compreensão decorre uma perspectiva dinâmica que reforça a tese de que em cada contexto é preciso ultrapassar o mundo fenomênico para que haja uma compreensão contextualizada dos próprios fenômenos em questão, no caso, da cidade. Assim, tanto os aspectos fenomênicos quanto a essência transformam-se, ou seja, não há uma essência predeterminada e dada para sempre. A cidade é, nesse sentido, resultante das transformações que nela ocorrem e das relações de poder existentes. Não há como avançar num diagnóstico minimamente qualificado sem levar em consideração a gênese, o desenvolvimento e as características assumidas no tempo presente. O pensador marxista Raymond Williams fundamenta uma perspectiva interessante ao dizer que todo fenômeno precisa ser compreendido numa tríplice dimensão: os elementos dominantes (hegemônicos), os residuais e os emergentes (2011, p. 43-68). Em outras palavras, essa perspectiva implica em compreender a gênese dos processos e o que se tornou dominante, bem como as transformações que ocorreram que reproduzem traços do passado, mas, também, os elementos novos que entram em ação, ou seja, os emergentes. Na constituição das cidades certos elementos tornaram-se dominantes¹, outros foram sendo transformados pelos sujeitos e outros novos entram em ação em cada contexto histórico. Assim, a cidade é resultante de múltiplos embates, a começar pelas narrativas da sua origem. Toda cidade tem uma gênese. Que elementos as narrativas destacam desses processos e o que se tornou hegemônico? Como os distintos sujeitos nela presentes constituíram relações de poder, como bem observam Elias e Scotson (2000), na obra: *Os estabelecidos e os outsiders*? Quem conquistou maior poder e produziu as representações que se tornaram dominantes? Como as relações concretas entrecruzam as dimensões materiais e simbólicas da dominação?

Como já observado, uma das categorias centrais da dialética é a de totalidade. Como compreendê-la para não cair num vazio? Essa discussão remete, segundo Kosik, a pergunta sobre o que é a realidade? Em primeiro lugar, observa Kosik, totalidade não envolve todos os fatos, mas, significa a

¹ Existem muitas formas de dominação simbólica numa cidade. Uma delas que está muito presente diz respeito aos nomes de ruas, parques, obras públicas. Emplacar o nome de um personagem para uma rua, por exemplo, traduz o poder que um determinado grupo tem sobre outros. A pesquisa de Uczai e Marcon sobre a formação da cidade de Chapeco a Oeste de Santa Catarina ajuda a compreender como se efetivam essas disputas (2003, p. 81-104).

realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade (...). A dialética da totalidade concreta não é um método que pretenda ingenuamente conhecer *todos* os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro ‘total’ da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade. A totalidade concreta não é um método para captar e exaurir *todos* os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade; é a teoria da realidade como totalidade concreta (1976, p. 35-36. Grifos do autor).

Essa citação permite uma compreensão mais ampla, complexa e não imediata do que é a totalidade. Nesse sentido, ela demanda um cuidado permanente visto que toda postura dogmática ou fundamentalista também trabalha com uma perspectiva que pretende ser de totalidade, ou melhor, é uma *pseudo totalidade*. O risco é tomar um aspecto do real como sendo o todo. A reconstrução que Kosik faz do pensamento de Marx vai numa outra direção. No processo investigativo não há uma perspectiva teleológica, ou seja, algum ponto absoluto de chegada. A perspectiva dialética concebe a realidade como um todo estruturado o que é muito diferente de uma visão totalizadora. As inter-relações entre as múltiplas dimensões que se entrecruzam num determinado fenômeno não são apreendidas de imediato. Ao contrário, resultam de um processo que tem como mediação o pensamento, os pressupostos epistêmicos e metodológicos. No entanto, não é o pensamento que cria a realidade, mas é ele que ajuda a apreender as conexões existentes a partir da materialidade dos fatos. No pensamento dialético, diz Kosik (1976, p. 42. Grifos do autor), “o real é entendido e representado como um todo que não é *apenas* um conjunto de relações, fatos e processos, mas também sua *criação*, estrutura e gênese. Ao todo dialético pertence a criação do todo e a criação da unidade, a unidade das contradições e a sua gênese”.

Para Cury (1987, p. 35), a “totalidade não é um todo já feito, determinado e determinante das partes, não é uma harmonia simples, pois não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização a partir das relações de produção e suas contradições”. Nesse sentido, diz o autor, a totalidade não pode ser pensada sem a contribuição de outras categorias como a contradição.

As reflexões de Kosik instigam a pensar que os fenômenos não são evidentes por si mesmos e nem se dão a ver de modo imediato, como já observado. Daí, diz o autor, “o pensamento dialético parte do pressuposto de que o conhecimento humano se processa num movimento em espiral, do qual cada início é abstrato e relativo” (1976, p. 41). Nesse horizonte de compreensão, a dialética define como ponto de partida a totalidade concreta que “significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo” (1976, p. 40). O trabalho do pensamento num processo investigativo permite ascender, diz Kosik, “do abstrato ao concreto”. Isso significa que todo o início é abstrato, mas a materialidade tem de dar sustentação para a concretude. Daí a conclusão que o concreto é o real pensado.

O todo que se apresenta no princípio da investigação tem de ganhar materialidade no desenvolvimento da própria investigação. Dessa forma, as inter-relações e imbricações entre as diferentes dimensões que se condensam em determinados fenômenos, como as cidades, só podem ser percebidas ao final do processo investigativo. O passo seguinte, diz

Marx, é a exposição que é um movimento já mediado pelas categorias emergentes da própria pesquisa. É nesse momento que o todo e as partes articulam-se.

O problema é que os pressupostos teóricos não asseguram um resultado efetivamente dialético. Resultante de um movimento de tensões entre a realidade empírica e a reflexão, a dialética tem de dar conta dos múltiplos elementos que se entrecruzam, contraditoriamente num mesmo fenômeno, sem estabelecer um ponto absoluto de chegada. Se assim for, nega-se a dialética enquanto movimento permanente de apreensão da realidade. Por outro lado, há sempre riscos em absolutizar a dimensão fenomênica como sendo a essência, aqui compreendida como movimento permanente de busca das estruturas mais profundas.

Essas breves reflexões colocam um conjunto de desafios para pensar a cidade. Assim, ela precisa ser pensada enquanto resultante de uma história que é sempre disputada por representações e relações de poder, mas não determinada por esse passado. Há novos elementos emergentes em cada contexto que transforma as histórias das próprias cidades. Tudo isso, desafia a pensar a cidade não como um todo harmônico como se apresenta ao ser olhada a distância, mas ela resulta de múltiplas contradições muitas delas mais visíveis e outras tantas, invisíveis. Não é possível desconsiderar essas complexas relações quando se pensa uma cidade educadora.

3. Princípios de uma cidade educadora

O movimento das Cidades Educadoras teve início em Barcelona/Espanha, em 1990, com o *I Congresso Internacional de Cidades Educadoras*. Naquele momento, gestores traçaram um objetivo comum que foi de trabalhar nos diversos projetos em curso nos seus municípios de maneira conjunta, a fim de melhorar a qualidade de vida dos cidadãos, bem como, no desejo emergente de reconfiguração das cidades no contexto mundial. Esses objetivos tornaram-se princípios educativos que foram incorporados na primeira Carta das Cidades Educadoras. A Carta foi revisada várias vezes desde o seu lançamento em Barcelona, em 1990, sendo a última revisão ocorrida em 2020. Hoje a rede conta com mais de 500 cidades membros em 34 países, sendo 21 delas no Brasil.

A Carta está ancorada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); na Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965); no Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966); na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); na 4ª Conferência Mundial sobre a Mulher celebrada em Pequim (1995); na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001); na Carta Mundial pela Direito à Cidade (2005); na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006); no Acordo de Paris sobre o Clima (2015) e na Agenda 2030 sobre o Desenvolvimento Sustentável (2015).

Em seu preâmbulo expõe o espírito de cooperação entre as cidades-membro, respeitando suas singularidades territoriais, prezando pela formação integral de todos seus habitantes, incentivando a construção de uma cidadania “livre, responsável e solidária”, onde as pessoas convivam com as diferenças, tenham a capacidade de reflexão e diálogo na busca de solução de seus conflitos. A Carta define que uma Cidade Educadora tem de constituir-se num espaço capaz de “desenvolver a consciência da comunidade e as competências necessárias para organizar a vida em comum em condições de igualdade e justiça” (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 2020). Para dar uma visão mais ampla dos

critérios usados para definir uma cidade educadora, apresentamos na tabela 1, os vinte princípios, e suas respectivas ações, que devem nortear a atuação dos governos locais com base num roteiro comum:

Tabela 1 – CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS 2020: princípios e ações

PRINCÍPIOS DA CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS 2020	
PRINCÍPIOS	AÇÕES
SEÇÃO: O DIREITO À CIDADE EDUCADORA	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA AO LONGO DA VIDA	<ul style="list-style-type: none"> - Extensão ao direito fundamental a educação; - Compromisso de formação integral ao longo da vida;
POLÍTICA EDUCATIVA AMPLA	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção de todas as formas de educação (formal, não formal, informal); - Políticas educativas amplas, transversais e inovadoras, inspiradas nos princípios de justiça social, igualdade, cidadania democrática, sustentabilidade, qualidade de vida, etc.
DIVERSIDADE E NÃO DISCRIMINAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Educação que combata qualquer forma de discriminação; - Políticas que promovam a diversidade, valorizando a cultura local como elemento integrador e fator de coesão social.
ACESSO À CULTURA	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção do direito à cultura a todas as pessoas; - Apoio a iniciativas de cultura popular, promovendo o sentimento de pertencimento e participação.
DIÁLOGO INTERGERACIONAL	<ul style="list-style-type: none"> - Combate ao preconceito etário; - Promoção de projetos comuns e partilhados entre gerações, promovendo a proximidade e cooperação geracional.
SEÇÃO: O COMPROMISSO DA CIDADE	
CONHECIMENTO DO TERRITÓRIO	<ul style="list-style-type: none"> - Formular projetos e políticas tomando por base o seu impacto educador e estudos da realidade.
ACESSO À INFORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Garantir o direito à informação, disponibilizando recursos acessíveis em sua linguagem, bem como em seu acesso. - Criar instrumentos de proteção de dados, visando a proteção a privacidade, intimidade e a autonomia.
GOVERNANÇA E PARTICIPAÇÃO DOS CIDADÃOS	<ul style="list-style-type: none"> - Governança colaborativa; - Promoção da participação de todas as gerações na gestão municipal e vida comunitária;
ACOMPANHAMENTO E MELHORIA CONTÍNUA	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de indicadores educativos, sociais e ecológicos, visando a implementação mais assertiva das políticas municipais.
IDENTIDADE DA CIDADE	<ul style="list-style-type: none"> - Valorização do patrimônio material e imaterial da cidade;

	<ul style="list-style-type: none"> - Preservação da memória histórica da cidade, promovendo o sentimento de pertencimento de seus habitantes.
ESPAÇO PÚBLICO HABITÁVEL	<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento dos espaços promovendo a convivência e integração da comunidade;
ADEQUAÇÃO DOS EQUIPAMENTOS E SERVIÇOS MUNICIPAIS	<ul style="list-style-type: none"> - Garantia de equipamentos e serviços urbanos adequados todos.
SUSTENTABILIDADE	<ul style="list-style-type: none"> - Adoção de estilos de vida e de consumo justos, resilientes e sustentáveis; - Proteção de bens comuns que garantam a vida das gerações atuais e futuras;
SEÇÃO: AO SERVIÇO INTEGRAL DAS PESSOAS	
ROMOÇÃO DA SAÚDE	<ul style="list-style-type: none"> - Acesso universal aos cuidados à saúde; - Construção de espaço que favoreçam a convivência geracional e o envelhecimento ativo, que promovam estilos de vida saudáveis, incluindo o físico e o emocional;
FORMAÇÃO DE AGENTES EDUCATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Função educativa, compartilhamento de saberes.
ORIENTAÇÃO E INSERÇÃO LABORAL INCLUSIVA	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a relação educação-trabalho; - Criar estratégias de inclusão de grupos em situação de desigualdade inseridos na economia não formal;
INCLUSÃO E COESÃO SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Combate a violação de direitos, exclusão, marginalização e violência de gênero; - Promoção da coesão social entre os territórios da cidade; - Proteção e inclusão dos migrantes, refugiados.
CORRESPONSABILIDADE CONTRA AS DESIGUALDADES	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperação entre gestão municipal, sociedade civil, ONGs, organizações sem fins lucrativos, empresários e outras iniciativas privadas no combate às desigualdades.
PROMOÇÃO DO ASSOCIATIVISMO E DO VOLUNTARIADO	<ul style="list-style-type: none"> - Formação ampla sobre à vida associativa, participação, corresponsabilidade cívica, direitos humanos e valores democráticos; - Promoção do associativismo colaborativo, e voluntariado nas mais diversas áreas
EDUCAÇÃO PARA UMA CIDADANIA DEMOCRÁTICA E GLOBAL	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de uma cidadania democrática e global; - Promover a conscientização e o sentimento de pertencimento de cada cidadão a cidade e ao planeta.

Fonte: Elaborado pelos autores com base na Carta das Cidades Educadoras (2021)

Ao analisar a Carta, observa-se que para além de um documento orientativo, ela aponta caminhos de ressignificação de processos, de políticas públicas e de espaços educativos. Pauta uma formação ampla, integral e integrada de todas as gerações. Pesavento na obra: *O Imaginário da Cidade* (2002, p.8), propõe o estudo da Cidade partindo de suas representações. A autora entende que, na contemporaneidade, a Cidade se apresenta como um desafio visto que nela “as coisas acontecem”. A cidade torna-se um

objeto de reflexão e de estudo do imaginário social, ou seja, “um sistema de ideias e imagens de representação coletiva com a capacidade de criar o real”. Refletindo sobre a “capacidade de criar” que propõe Pesavento e diante dos complexos desafios/contradições da cidade contemporânea, é possível reverter as lógicas de dominação existentes, suas representações e criar novos processos formativos? Que práticas são capazes de transformar a cidade real em cidade educadora?

Para Moll (2008, p.13), a reinvenção da prática educativa implica no “reencontro com a vida”, ancorado na instituição escolar, articulado com “outros espaços, outras políticas e equipamentos públicos”. O movimento das Cidades Educadoras e sua Carta de princípios apresenta como caminho possível, os “reencontros com a vida”. Assim, a cidade no seu todo deverá oferecer de forma intencional experiências significativas para todas as gerações, bem como favorecer as articulações com a escola em busca de novos sentidos aos conteúdos clássicos da educação escolar e à própria experiência escolar. A Cidade se transforma, assim, em sujeito, agente e conteúdo da Educação. (MOLL, 2008, p. 14)

A concepção de Cidade Educadora remete ao entendimento da cidade como território educativo que favorece a aprendizagem permanente. Tem personalidade própria e, além de suas funções tradicionais, assume a intencionalidade e a responsabilidade na formação de todos. Essa concepção de educação propõe um projeto de Cidade em consonância ao Direito Fundamental a educação, de uma nova dimensão educativa que inclui os espaços formais e não formais (CABEZUDO, 2004). Nesse sentido, ainda na década de 1930, Anísio Teixeira (2007, p.66-67), ensinava que a formação dos sujeitos tem de ir além da memorização de conteúdos e deve possibilitar “hábitos de pensar, de fazer, de trabalhar, de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão”. Esses “hábitos” precisam ser praticados na Cidade e concebidos como espaços potentes de práticas educativas visando a formação dos sujeitos. Assim, a Cidade Educadora em sua plenitude, pode constituir-se num verdadeiro espaço de aprendizagem, de transformação dos territórios, de participação social e de ação política. Dessa forma, o território transforma-se em pedagogia urbana, um espaço destinado às práticas educacionais com/para e por todos. Como diz Bernet (1990, p.16): “quando aprendemos de e na cidade aprendemos simultaneamente a conhecê-la e a usá-la”.

A construção do conceito de território educativo em relação à escola é uma via de mão dupla, segundo Bia (2015, p. 95), ou seja, “a escola se abre para a cidade, e a cidade entra efetivamente na escola. Isso envolve espaço físico, currículo, formação dos educadores e profissionais e gestão intersetorial. É necessariamente uma conjunção de forças múltiplas”. Para tanto, é imprescindível que a cidade promova processos onde os sujeitos sintam-se pertencentes e corresponsáveis, ampliando sua dimensão pedagógica. A cidade precisa assumir sua vocação educativa nas relações que é capaz de gerar em seu território, bem como, de fazer de cada ação política uma oportunidade de encontro, de mobilização social, contribuindo para a edificação de uma cidadania ativa e de alta intensidade. (TASCHETO, 2019, p.28)

Pensar na cidade como território pedagógico é claramente um desafio que implica na contribuição direta dos agentes envolvidos com suas intencionalidades educativas. Tornar uma Cidade Educadora é atribuir-lhe um papel imprescindível nas ações pensadas dentro de suas potencialidades e limites. Além disso, implica em desenvolver capacidades humanas para o convívio, para a cooperação e a formação de sujeitos dialógicos e emancipadores. Carlos (1997, p. 67), propõe uma análise da Cidade “por dentro”, ou seja, pensar sobre a sua natureza pela dimensão humana que se reflete e se reproduz no

movimento/modo de vida e que tem em sua base o processo de constituição dos sujeitos, para a autora “a cidade, enquanto realização humana é um fazer-se intenso, ininterrupto”. A realização implica em converter em realidade o que ainda não é, mas que tem potencialidade para ser, pensar a Cidade Educadora como realização humana, importa em processos garantidores de políticas socioeducativas que promovam o Direito a uma Cidade Educadora, vista como extensão do Direito Fundamental à Educação. Para Villar (2001, p. 23-24), “a cidade deve pôr-se à disposição de todos os cidadãos e não só daqueles a quem a escola permite”. Sua compreensão é de que “a Cidade deve deixar de ser um mero recurso pedagógico da escola para converter-se num verdadeiro agente educativo, numa fonte de aprendizagem, de sabedoria e convivência”.

Nesse contexto, a gestão democrática é um dos caminhos inovadores. Como pondera Bia (2015, p. 99), cabe ao gestor o papel de criar programas e dispositivos para garantir uma gestão participativa e compartilhada, bem como, as avaliações, discussões e decisões das áreas diversas. O ato de uma cidade tornar-se membro da Associação Internacional de Cidades Educadoras-AICE, implica num conjunto de compromissos que o município assume e compromete-se a incorporar em suas políticas públicas. A gestão participativa é um dos compromissos previstos na Carta, portanto a Cidade Educadora se responsabiliza pela construção de processos de emancipação dos sujeitos potencializadores da democracia participativa.

O Direito a uma Cidade Educadora decorre do próprio Direito à Cidade. Harvey (2015) diz que a maioria das pessoas vive como expectadores na cidade e isso resulta na falta de democracia, na participação que se minimiza em vozes que não são ouvidas. As Cidades devem ser pensadas para as pessoas e com as pessoas. Elas devem ser retomadas pelos sujeitos e retiradas daqueles que a usam para a exploração e o lucro privado.

Nesse sentido, a Carta Mundial pelo Direito à Cidade (2004) aponta como princípio básico a participação de todas as pessoas na elaboração, na definição e implementação de políticas públicas e na construção do orçamento da Cidade, sempre pautado pelo interesse público. A participação se torna essencial para evitar que políticas públicas violem os interesses da coletividade. O Direito à Cidade deve ser visto como um mecanismo de proteção da população, como um direito coletivo interdependente dos direitos humanos.

Para Tonucci (2016) é necessário envolver a Cidade como um todo, de forma intersetorial. O que foi feito até hoje pelos gestores públicos não resolveu problemas básicos como a participação democrática, bem como, a limitação do poder de interesses corporativos e privados. Nessa perspectiva, Villar (2001, p. 39) ressalta que todos os profissionais da educação, mas também os demais gestores devem mediar o projeto de Cidade Educadora:

No projecto da Cidade Educadora, a Administração Local deve assumir a sua responsabilidade nos planos de desenvolvimento integral do território, propondo, apoiando, catalisando esforços e liderando a rede de relações e funções que tornem operacionais as iniciativas acordadas e com o protagonismo de todos. As necessidades de desenvolvimento cultural e de participação requerem a presença dos diferentes agentes que participem numa política territorial determinada para constituir assim um tecido social amplo, que se consolide como fator de desenvolvimento cultural e educativo. A educação, ao gerar processos que fomentam a vida associativa, a participação e a capacidade de integrar as diversas realidades culturais, tem, pois, que incorporar-se nos conteúdos das

políticas culturais. [...] A Cidade Educadora configurasse na medida em que todos os espaços e atividades da cidade adquiram uma significação educativa.

Portanto, um dos grandes desafios que as Cidades Educadoras enfrentam é como transpor a lógica setorizada para uma perspectiva intersetorial de políticas públicas na qual a Educação dialogue com os demais setores. A Carta das Cidades Educadoras prevê a intersetorialidade como princípio norteador da gestão municipal. Essas competências implicam numa política educativa ampla que contemple a educação formal, não formal e informal. Assim, conforme preconiza a Carta, é imprescindível que as políticas e os diferentes setores de uma gestão municipal assumam uma dimensão pedagógica e que as Cidades reconhecidas como educadoras não apenas pactuem compromissos locais, mas promovam seus princípios com, para e por todos, implementando políticas socioeducativas que assegurem os Direitos Humanos Fundamentais, entre eles, o direito à Educação e à Cidade.

4. Considerações finais

Ao concluir essas breves reflexões sobre os desafios e possibilidades que uma cidade educadora nos coloca, dois pontos merecem ser retomados: a necessidade de fundamentar uma base teórica, epistêmica e metodológica para entender e pensar a complexidade envolvendo a cidade; um segundo ponto diz respeito ao que é possível avançar na perspectiva de uma cidade solidária, democrática e cidadã, frente aos desafios da concorrência, dos interesses privados e corporativistas. É ingenuidade pensar que apenas a boa vontade e disposição de gestores transforma as cidades competitivas em cidades educadoras.

É fundamental uma compreensão teórica sobre a complexidade que envolve a cidade, independente do seu porte. Evidente que cidades com populações mais numerosas há uma propensão para a ampliação dos problemas. É no contexto dos limites reais e das possibilidades que a ideia da cidade educadora precisa ganhar materialidade. Ao mesmo tempo em que são gestadas múltiplas experiências educativas de entreajuda, de solidariedade e partilha, convivem nas cidades tendências fortes de mercantilização dos espaços, a falta de atendimento das condições básicas de vida de parte da população, além dos limites nas experiências de democracia participativa.

A Carta das Cidades Educadoras aponta para um conjunto de compromissos voltados aos direitos humanos, à convivência entre diferentes grupos étnicos, sociais, de gênero, religiosos e políticos. Sem levar em consideração a complexidade das cidades fica difícil qualquer projeção que seja efetivamente educadora. Daí a necessidade de ampliação dos espaços de formação e do reconhecimento do caráter formativo que uma cidade educadora pode assumir em diferentes dimensões a fim de promover a formação integral e integrada de todos. Nesse movimento é fundamental superar os limites de uma escola que continua sendo para poucos, não somente no sentido de acesso, mas também sobre quais aprendizados oferece.

Uma cidade educadora tem de constituir-se num espaço desejado e querido pelas pessoas. Tem de existir espaços de convivência, de encontro, de trocas de experiências. Em síntese, precisa dar conta da pluralidade sociocultural existente na sociedade. A cidade não é um ente metafísico que está além das contradições sociais, econômicas e culturais

existentes na sociedade. É dentro de uma totalidade contraditória que podemos ir construindo espaços democráticos, de cidadania e de alternativas para uma vida concorrencial e desumana. A cidade necessita humanizar-se.

Referências bibliográficas

- ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS. *Carta das Cidades Educadoras*. Disponível em: <https://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf>. Acesso em: 29 out. 2021.
- BERNET, Jaume Trilla. “Introdução”. In: E. A. *Educadores, La Ciudad Educadora = La Ville Éducatrice* Barcelona. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1990. p. 06-21.
- BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. *O novo espírito do capitalismo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 15.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. *A Cidade*. São Paulo: Contexto, 1997.
- CARTA MUNDIAL PELO DIREITO À CIDADE. Disponível em: <https://polis.org.br/direito-a-cidade/referencias/>. Acesso em: 22 out. 2021.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos [para uma teoria crítica do fenômeno educativo]*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- GADOTTI, Moacir. PADILHA, Paulo Roberto. CABEZUDO, Alicia. *Cidade Educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2004. p. 11-14.
- HARVEY, David. SE A CIDADE FOSSE NOSSA. *David Harvey fala da importância de uma cidade pensada para seu povo*. Publicado no Canal Se o Estado do Rio Fosse Nosso. 2015. 2:55 min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PW_ejJORotM. Acesso em: 22 out. 2021.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LEONARDI, Victor. *História da indústria e do trabalho no Brasil*. São Paulo: Ática, 1982.
- MARX, Karl. Auto-avaliação: porte e significado de *O Capital*: posfácio à 2ª edição. In: FERNANDES, Florestan (Org.). *Marx Engels: história*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1984, p. 422-430.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política - o processo global da produção capitalista*. Volume III, Livro Terceiro, Tomo 2. 2.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

MOLL, Jaqueline. *Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral?* Salto para o Futuro. Educação Integral. 2008. p. 11-16. Disponível em: http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4_TV_Escola_Educacao_Integral.pdf. Acesso em: 22 out. 2021.

MUMFORD, Lewis. *A cidade na história: suas origens, transformações e perspectivas*. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

PESAVENTO, Sandra Jatahi. *O Imaginário da Cidade*. Visões literárias do urbano. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. São Paulo: Graal, 1989.

SENNETT, Richard. *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SINGER, Helena. Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola. *Do espaço escolar ao território educativo: entrevista com Bia Goulart*. Vol. 1. São Paulo: Moderna, 2015. p.93-100.

SOUZA, Jessé. *Como o racismo criou o Brasil*. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

TASCHETO, Márcio. *Da cidade universitária à cidade como oportunidade pedagógica: Extensão, currículo e território*. Espaços Urbanos e Cidades Educadoras/Caderno de debate n. 5. p. 27-31. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/wp-content/uploads/sites/46/2019/08/C.-DEBATE-V-portugues.pdf>. Acesso em: 23 out. 2021.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

TONUCCI, Francesco. *É partindo da infância que se constrói uma cidade para todos*. Entrevista concedida a Raiana Ribeiro. Portal Aprendiz. 2016. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2016/10/04/tonucci-e-partindo-da-infancia-que-se-constrói-uma-cidade-para-todos/>. Acesso em: 24 out. 2021.

UCZAI, Pedro; MARCON, Telmo. O fazer-se da cidade de Chapecó: disputas pelas memórias, praças e bairros. In: RAMPINELLI, Waldir José (Org.). *História e poder: a reprodução das elites em Santa Catarina*. Florianópolis: Insular, 2003, p. 81-104

VILLAR, Maria Belén Caballo. *A Cidade Educadora*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. 5.ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e materialismo*. São Paulo: Edunesp, 2011

Submetido em novembro de 2021.

Aprovado em janeiro de 2022.

Autoria

Daniela dos Santos

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade de Passo Fundo. Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Direito da Faculdade Meridional. Professora na Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis da Universidade de Passo Fundo.

E-mail: danielasantos@upf.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9931-6352>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1148431203145827>

Telmo Marcon

Doutor em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1999). Pós-doutorado em educação intercultural pela UFSC. Professor e pesquisador na Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo atuando na graduação e no PPGEDU (mestrado e doutorado) na linha de políticas educacionais. É líder do grupo de pesquisa no CNPq: Movimentos sociais populares, Estado e Políticas públicas.

E-mail: telmomarcon@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9110-3210>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7659184664426945>

CIDADE EDUCADORA: QUESTÕES TEÓRICAS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS E CURRICULARES

ELANY CRISTINA BARROS DA SILVA
GENILTON ODILON RÊGO DA ROCHA

RESUMO

O presente texto resulta de uma pesquisa de mestrado que tem como temática a cidade educadora. O objetivo desse artigo é apresentar uma discussão teórica sobre a cidade educadora como possibilidade pedagógica e curricular para diferentes áreas do conhecimento, especialmente para a educação básica. Partimos da contextualização do conceito de cidade educadora, destacando seus princípios e levantando reflexões sobre as potencialidades da adoção desta perspectiva para o ensino na educação básica. A pesquisa bibliográfica que resultou na escrita deste artigo selecionou os textos de Arroyo (2013), Cabezudo (2004), Gadotti (2006), Freire (2018), Sacristán (2017) e Pacheco (2001) que foram analisados e cujos resultados são aqui discutidos. Conclui-se que a perspectiva da cidade educadora apresenta grande potencialidade na promoção de novas possibilidades pedagógicas e curriculares na educação básica, pois os princípios educativos nela contidos possibilitam o redescobrimto da cidade e a ampliação da noção de espaço de aprendizado.

Palavras-chave: Cidade Educadora. Currículo. Educação.

EDUCATIONAL CITY: THEORETICAL ISSUES AND PEDAGOGICAL AND CURRICULUM POSSIBILITIES

ABSTRACT

This text is the result of a master's research whose theme is the educating city. The aim of this article is to present a theoretical discussion about the educational city as a pedagogical and curricular possibility for different areas of knowledge, especially for basic education. We start from the contextualization of the concept of the educating city, highlighting its principles and raising reflections on the potentialities of adopting this perspective for teaching in basic education. The bibliographical research that resulted in the writing of this article selected texts by Arroyo (2013), Cabezudo (2004), Gadotti (2006), Freire (2018), Sacristán (2017) and Pacheco (2001) that were analyzed and whose results are here discussed. It is concluded that the perspective of the educating city has great potential in promoting new pedagogical and curricular possibilities in basic education, as the educational principles contained in it enable the rediscovery of the city and the expansion of the notion of learning space.

Keywords: Educating City. Resume. Education.

CIUDAD EDUCATIVA: TEMAS TEÓRICOS Y POSIBILIDADES PEDAGÓGICAS Y CURRICULARES

RESUMEN

Este texto es el resultado de una investigación de maestría cuyo tema es la ciudad educadora. El objetivo de este artículo es presentar una discusión teórica sobre la ciudad educadora como posibilidad pedagógica y curricular para diferentes áreas del conocimiento, especialmente para la educación básica. Partimos de la contextualización del concepto de ciudad educadora, destacando sus principios y planteando reflexiones sobre las potencialidades de adoptar esta perspectiva para la docencia en educación básica. La investigación bibliográfica que resultó en la redacción de este artículo seleccionó textos de Arroyo (2013), Cabezudo (2004), Gadotti (2006), Freire (2018), Sacristán (2017) y Pacheco (2001) que fueron analizados y cuyos resultados son aquí discutido. Se concluye que la perspectiva de la ciudad educadora tiene un gran potencial para promover nuevas posibilidades pedagógicas y curriculares en la educación básica, ya que los principios educativos contenidos en ella posibilitan el redescubrimiento de la ciudad y la expansión de la noción de espacio de aprendizaje.

Palabras clave: Ciudad Educadora. Reanudar. Educación.

Introdução

A cidade educadora, segundo o que estabelece o documento Carta das Cidades Educadoras, é um programa de planejamento e administração pública que tem por princípio a ideia de que a cidade pode ser um espaço educativo para a sua população. A cidade educadora pode ser pensada como um complexo educacional popular, cuja ideia é a de transformação de todos os espaços e equipamentos em um espaço de “educação inclusiva, de formação permanente e de humanização das relações sociais” (GADOTTI, 2004, p. 139). Assim, a cidade, na perspectiva da cidade educadora, constitui-se em um espaço educativo, não apenas para um grupo específico, mas para a totalidade de seus habitantes. É esse caráter educativo das cidades que nos chama a atenção, as possibilidades de utilizar esse potencial educativo da cidade como possibilidade pedagógica a ser adotada em diversas áreas do conhecimento, principalmente na educação básica. O objetivo desse artigo é apresentar as possibilidades pedagógicas e curriculares da cidade educadora. Na primeira parte fazemos uma breve apresentação da concepção de cidade educadora e, em linhas gerais, das teorias curriculares. Posteriormente, discorreremos sobre a cidade educadora como possibilidade pedagógica e curricular no Brasil.

A Cidade Educadora

O conceito de cidade educadora consolidou-se na década de 1990, durante o I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, quando um grupo de cidades, representadas por seus governos locais, colocou como objetivo comum trabalhar conjuntamente em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos habitantes, a partir do envolvimento ativo no uso e na evolução da própria cidade, e a aprovaram a

Carta das Cidades Educadoras (CCE), onde são descritos os princípios básicos que caracterizam uma cidade que educa.

Esse documento foi revisto e ratificado em 1994, durante a realização do III Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado em Bolonha. Este movimento foi formalizado com a constituição da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), constituída como uma estrutura permanente de colaboração entre os governos locais comprometidos com a CCE. Consta nesse documento a determinação de que as cidades que se pretendem educadoras deverão conceder “prioridade absoluta ao investimento cultural e à formação permanente de sua população”, bem como ter como “um objetivo e uma responsabilidade a educação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes”. A CCE define, assim, a forma como deve proceder a cidade que almeja tornar-se educadora, enfatizando que caberá a cidade “oferecer generosamente todo o seu potencial” para ser compreendida por todos os seus habitantes, mas, para isso, deverá “ensiná-los a compreendê-la”.

A CCE apresenta vinte princípios para que uma cidade desenvolva o seu papel de educadora. Sobre esses princípios, Gadotti destaca que:

A satisfação das necessidades das crianças e dos 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 da sua cidade, nos valores que está fomenta, na qualidade de vida que oferece, nas festas que organiza, nas campanhas que prepara, no interesse que manifesta por eles e na forma de os escutar”. (GADOTTI, 2006, p. 134).

Consideramos esses princípios fundamentais para o desenvolvimento de atividades educativas que integrem o conhecimento e a vivência do meio urbano, suas características, vantagens, problemas e soluções, aos saberes geográficos, tornando esse aprendizado mais significativo e útil no processo de produção do conhecimento.

A cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. A vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só. Mas a cidade pode ser “intencionalmente” educadora. Uma cidade pode ser considerada uma Cidade Educadora, 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 – crianças, jovens, adultos, idosos – na busca de um novo direito, o direito à cidade educadora. (GADOTTI & PADILHA, 2004, p.128)

No Brasil, 22 cidades¹ integram a Rede de Cidades Educadoras, as quais assumiram o compromisso de desenvolver os princípios essenciais ao impulso educador da cidade, pautado no princípio de que “o desenvolvimento de seus habitantes não pode ser deixado ao acaso”. Nesta perspectiva, a cidade educadora

É aquela que converte o seu espaço urbano em uma escola. Imagine uma escola sem paredes e sem teto. Neste espaço, todos os espaços são salas de aula: rua, parque, praça, praia, rio, favela, Shopping, e também as escolas e as universidades. Há espaços para a educação formal, em que aplicam conhecimentos sistematizados, e a informal, em que cabe todo tipo de conhecimento. Ela integra esses tipos de educação, ensinando todos cidadãos, do bebê ao avô, por toda a vida (CABEZUDO, 2004, p. 13).

Assim, a cidade deve ser um lugar adaptado para a infância, tendo em vista que a “experiência urbana constitui um fator educativo e formativo de grande importância nesta etapa” (VILLAR, 2001, p.26). Nesse sentido, o êxito das propostas educativas, desenvolvidas sob a perspectiva da cidade educadora, exige transformações profundas, como a reconquista dos espaços públicos, a ampliação da segurança, a reorganização do papel da escola, a ampliação de recursos, uma boa administração pública e a incorporação da visão das crianças e dos adolescentes acerca da cidade.

As discussões sobre o conceito de Cidade Educadora, que compreende os diferentes espaços da cidade como espaços educativos, buscam repensar as práticas pedagógicas à luz de uma concepção integrada de educação (escola-cidade, cidade-escola), apresentando uma perspectiva concreta de educação a ser adotada pelas escolas, possibilitando, assim, que a escola se insira em definitivo na vida da cidade, transformando-se em um território de construção da cidadania. Nesta perspectiva,

A possibilidade da conversão do território urbano em espaço educador pressupõe uma intencionalidade pedagógica presente nas ações desenvolvidas pelos diferentes atores que vivem a cidade e está pressupõe explicação/diálogo acerca do projeto educativo presente nessas ações. Converter em uma pedagogia é, portanto, mais do que uma nova metodologia ou panaceia discursiva e requer, sobretudo, predisposição para um novo modo de olhar e de viver a cidade. Para além de um “novo” discurso sobre os problemas da educação contemporânea, trata-se de uma nova forma de compreensão da vida em coletividade no espaço urbano (MOLL, 2004, p. 43).

Para Gadotti (2006), é intrínseca a relação entre *educação cidadã* e *cidade educadora* originária da própria etimologia das palavras *cidadão* e *cidade*. Segundo o autor, no Brasil as discussões acerca da *educação cidadã* e da *escola cidadã* tiveram início em fins dos anos 1980, de forma atrelada à educação popular, cujo precursor foi Paulo Freire. É justamente de Freire a ideia de indissociabilidade entre a cidadania e a autonomia, tendo em vista que

¹ As 22 cidades que compõem a Rede Brasileira de Cidades Educadoras são: Belo Horizonte (MG), Camargo (RS), Carazinho (RS), Caxias do Sul (RS), Curitiba (PR), Gramado (RS), Guarulhos (SP), Horizonte (CE), Marau (RS), Mauá (SP), Nova Petrópolis (RS), Porto Alegre (RS), Santiago (RS), Santo André (SP), Santos (SP), São Bernardo do Campo (SP), São Carlos (SP), São Gabriel (RS), São Paulo (SP), Soledade (RS), Sorocaba (SP) e Vitória (ES).

ambas derivam da palavra “civis”, que quer dizer “cidadão”. Esse cidadão, enquanto sujeito que se apropriou de um espaço, é membro livre da cidade e, portanto, goza dos direitos que ela oferece.

A constituição de uma Cidade Educadora é uma tarefa árdua e cheia de obstáculos, isso porque muitas políticas municipais ainda consideram a cidade educadora apenas como um conjunto de atuações relacionadas, de uma maneira ou outra, com as instituições educativas convencionais. Assim, as políticas de uma cidade educadora parecem interessar ou implicar somente aos departamentos ou instituições educativas. O potencial educador da cidade não negligencia a importância da instituição escolar na promoção do ensino, mas sim, amplia a concepção de espaço educador para além dos muros da escola, envolvendo toda a comunidade e todos os espaços urbanos nos processos de ensino aprendizagem.

Pensar o currículo a partir da proposta da cidade educadora

Ao falarmos de currículo precisamos ter em mente que não há neutralidade em sua relação com tempo, espaço, escolhas dos conteúdos ou conhecimento que são ensinados, mas sim opções ideológicas que são construídas e transmitidas. Nesse sentido, faz-se necessário realizar uma breve apresentação sobre o Currículo e, neste trabalho, adotamos a perspectiva crítica, segundo a qual o currículo é compreendido como resultado de uma seleção de conhecimentos (TADEU, 2019) e busca-se entender a quem pertence o conhecimento considerado válido de ser incluído nos currículos, assim como quem ganha e quem perde com as opções feitas.

As teorias tradicionais se preocupam com questões de organização. As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o que?”, mas submetem este “quê” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto “o quê?”, mas “por quê?”. Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder (TADEU, 2019, p.16).

Assim, partindo da compreensão do currículo enquanto uma seleção intencional de conhecimentos, em que alguns conhecimentos são priorizados em detrimento de outros, é preciso saber que conhecimentos têm sido priorizados e quais conhecimentos são negligenciados; de quem são os conhecimentos considerados válidos e que sujeitos têm seus conhecimentos ocultados. Tais reflexões nos permitem compreender a intencionalidade, os objetivos do currículo.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendental e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MORAES; TADEU, 2013, p.14)

Segundo Arroyo (2013), o currículo constitui o núcleo estruturante da função da escola, sendo “o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado e ressignificado” (ARROYO, 2013, p. 20). Sacristán (2017) argumenta que o currículo é uma confluência de práticas diversas, que se inter cruzam na definição do currículo.

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. (...). O currículo como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e a sua realização, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam. (SACRISTÁN, 2017, p. 16-16)

Assim, o currículo é produzido socialmente por diferentes instâncias (Estado, Secretarias de Educação, escolas, professores), é intencional, é seletivo, é um projeto.

O currículo, embora apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo; que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (PACHECO, 2001, p.20).

Neste contexto, Pacheco (2001) define três níveis de decisão curricular: (1) o político-administrativo, ou seja, o currículo geral definido pelo governo; (2) de gestão, em que secretarias de educação e escolas são instâncias que operacionalizam e viabilizam o currículo prescrito pelo Estado; (3) de realização, que abrange a sala de aula onde os conteúdos são trabalhados. Sacristán (2017) apresenta uma outra forma de compreender os diferentes níveis de decisão curricular:

- O currículo prescrito, compreende o currículo oficial estabelecido pelo Estado;
- O currículo apresentado aos professores, isto é, o conjunto de materiais (guias, livros-texto) desenvolvidos para traduzir para os professores os conteúdos do currículo prescrito;
- O currículo moldado pelos professores, ou seja, cada professor, a partir de sua cultura profissional, molda o currículo que lhes é apresentado nos guias e livros-texto.
- O currículo em ação, isto é, a concretização curricular que ocorre no espaço da sala de aula.
- O currículo realizado, que corresponde aos efeitos da prática pedagógica, mais precisamente nas aprendizagens realizadas pelos alunos.

- O currículo avaliado, ou seja, os aspectos do currículo que são avaliados e que, em geral, tendem a ressaltar determinados componentes em detrimento de outros, impondo critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos.

Verifica-se que o currículo é um campo “contestado” por diferentes sujeitos e instâncias de poder, pois o currículo é um construto social pensado, organizado e implementado por sujeitos concretos, representando os interesses e os objetivos de uma determinada sociedade. É por essas características que o currículo pode e deve ser moldado pelo professor que, dotado de uma consciência crítica, coletiva e emancipadora, pode inserir no currículo escolar temas da realidade concreta vivida pelos educandos, o currículo deve ser contextualizado na realidade vivida pelos alunos.

Relacionando as tarefas educacionais com os saberes e experiências de vida, a contextualização curricular cria condições para dar lugar na escola às culturas de origem dos alunos e ao desenvolvimento de identidades positivas desses sujeitos sociais. Além disso, a contextualização do currículo promove relações entre a teoria e a prática e permite que os estudantes confirmem sentido e utilidade ao que aprendem. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado, permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade (...).

Assim, a contextualização está relacionada à pesquisa e refere-se ao domínio reflexivo pessoal e compartilhado no qual o aluno dialoga com a informação e percebe que não aprende individualmente, e sim em contextos de interação. Dessa maneira, a ação de contextualizar favorece saber pensar sobre arte, em vez de operacionalizar um saber cumulativo na área (BRASIL, 1998, p. 50).

Portanto, a contextualização compreende a aproximação entre o conteúdo trabalhado e o contexto de vida do aluno a partir da inserção das características de seu cotidiano, onde o aluno passa a identificar suas experiências individuais, dando significado ao seu aprendizado. A contextualização do currículo escolar tende a suprimir questionamentos comuns aos estudantes, tais como: “para que estou aprendendo isso?” ou “quando eu usarei isso em minha vida?”, uma vez que entrelaça os objetivos dos conteúdos selecionados pelos docentes com as competências que estão sendo construídas pelos discentes em seu processo natural de desenvolvimento intelectual, estético e social. Ela confere ao processo de aprendizagem a intervenção ativa do estudante, através de suas próprias conexões entre os conhecimentos.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o princípio da contextualização nos coloca o desafio (e a importância) de organizar o currículo da escola e as práticas pedagógicas para que, de modo intencional e significativo, os estudantes possam experimentar intimidade com os conteúdos de ensino a partir de suas vivências e experiências singulares e a partir dos conhecimentos que já estão enraizados em seu cotidiano. Conforme Pacheco (2001), selecionar os conteúdos curriculares, de acordo com

os interesses dos alunos, não é uma tarefa fácil. Assim, segundo Arroyo (2013), ser docente-educador não é ser fiel a rituais pré-estabelecidos, mas se guiar pela sensibilidade para o real, a vida real, sua e dos educandos e criar, inventar, transgredir em função de opções políticas, éticas.

Uma constatação é que os currículos e os livros didáticos são pensados como espaços de saberes, de conhecimentos e de concepções, deslocados de vivências da concretude social e política. Sobretudo, deslocados dos sujeitos humanos produtores dessas vivências sociais e dos conhecimentos. Estes aparecem em um vazio social, produzidos e reproduzidos, ensinados e aprendidos sem referência a sujeitos, experiências concretas. Consequentemente as didáticas de seu ensino aprendizagem são abstratas, válidas para todo conhecimento e para todo aluno ou coletivo. Válidas para toda vivência, todo contexto social e cultural (ARROYO, 2013, p. 77).

Ao trazer as experiências sociais para os processos de ensino-aprendizagem os docentes se contrapõem a separação entre experiência e conhecimento Assim, reconhecer e enfatizar a relação entre experiência e conhecimento ou reconhecer que “todo conhecimento tem sua origem na experiência social, pode levar a superação de visões distanciadas, segregadoras de experiências de conhecimentos e de coletivos humanos profissionais” (ARROYO, 2013, p.117). Cabe aos currículos incorporar essa variedade de experiências e sujeitos sociais, políticos e culturais, étnicos, raciais. “Reconhecer que cada experiência tem como autores sujeitos pessoais ou coletivos reais que não têm uma autoria solitária, mas estão entrelaçados em relações sociais, raciais, de gênero, de idade, periferia, campo, de orientação sexual, de opções políticas e morais” (ARROYO, 2013, p.117).

Diante do exposto, podemos perceber que o princípio da contextualização se insere na concepção de educação da cidade educadora, visto que, ao entender os espaços da cidade com espaços educativos é possível inserir no currículo escolar temas da realidade concreta do aluno, tornando mais próximo e significativos os conhecimentos ensinados no currículo escolar, ao mesmo tempo que possibilita a inserção, nesse currículo, de saberes provenientes da realidade vivida pelos alunos.

A Cidade Educadora como possibilidade pedagógica e curricular

A concepção de educação presente no conceito de Cidade Educadora tem como objetivo a formação de um cidadão emancipado, mediante a promoção de uma educação cidadã comprometida com a cultura democrática e solidária da cidade, isto é, formar cidadãos conhecedores de seus direitos e obrigações com respeito à sociedade e que, à medida que conhecem e apreendem criticamente a cidade onde vivem, realizem uma ação participativa e transformadora desta. A cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. A vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só, “espontaneamente”

[...] há um modo espontâneo, quase como se as Cidades gesticulassem ou andassem ou se movessem ou dissessem de si, falando quase como se as Cidades proclamassem feitos e fatos vividos nelas por mulheres e homens

que por elas passaram, mas ficaram, um modo espontâneo, dizia eu, de as Cidades educarem (FREIRE, 2015, p.23).

Para Freire (2015) a cidade educadora é uma cidade dotada de qualidades, é a cidade para a educação e a educação para a cidade. Por sua vez, Gadotti, (2006) argumenta que

Precisamos de uma pedagogia da cidade para nos ensinar a olhar, a descobrir a cidade, para poder aprender com ela, dela, aprender a conviver com ela. A cidade é o espaço das diferenças. A diferença não é uma deficiência. É uma riqueza. Existe uma prática da ocultação das diferenças, também decorrente do medo de ser tocado por elas, sejam as diferenças sexuais, culturais etc. (GADOTTI, 2006, p. 139).

A cidade pode tornar-se educadora quando:

(...) as cidades devem ser consideradas como verdadeiros espaços de aprendizagem, organizando, sistematizando e aprofundando o conhecimento informal que adquirimos dela espontaneamente na vida cotidiana (...) Trata-se de aprender a ler a cidade, aprender que ela constitui um sistema dinâmico em contínua evolução. Para isso é necessário ultrapassar a parcela da cidade que constitui o *habitat* concreto de cada um. Também significa aprender a lê-la criticamente, a utilizá-la e a participar de sua construção. (...) A educação tem que assumir a difícil tarefa de compreender e aceitar a diversidade, já que está potencializa o enriquecimento entre indivíduos e os grupos humanos, e evitar que está se converta em fator de exclusão social (...). Dizemos que o cidadão deve aprender as habilidades mínimas para circular pela cidade, para utilizar plenamente seus meios de transporte e comunicação, para encurtar os caminhos e localizar-se na intrincada complexidade de nossas urbes. (BRARDA; RIOS, 2004, p. 31).

Assim, é no diálogo sobre a cidade que os estudantes encontram suas referências ou as constroem. Na cidade educadora o ensino busca explorar os lugares da cidade, observando e entendendo as paisagens, territorializando-as. A concepção de cidade educadora traz novas possibilidades de pensar o ensino, o currículo. Ela amplia a noção de espaço de aprendizado, antes restrito ao espaço escolar, ao propor todo o espaço da cidade como um espaço educativo. Ela admite novas experiências educativas.

Se assumimos como princípio epistemológico que toda experiência social produz conhecimento e que todo conhecimento é produto de experiências sociais teremos de aceitar que a diversidade de experiências humanas é a fonte mais rica da diversidade de conhecimentos. Temos de reconhecer que desperdiçar experiências, inclusive de alunos e mestres, é desperdiçar conhecimentos. Quando os currículos, o material didático ou nossas lições desperdiçam ou ignoram as experiências sociais se tornam pobres em experiências e pobres em conhecimentos e significados (ARROYO, 2013, p.120).

A cidade educadora tem como princípio que todos os espaços da cidade podem ser espaços educativos. Assim, os espaços da cidade, considerados em sua totalidade como um espaço de aprendizagem, abrem inúmeras possibilidades para repensar o currículo escolar. Brarda e Ríos (2004) apresentam os princípios educativos inerentes a cidade educadora da seguinte forma:

[...] as cidades devem ser consideradas como verdadeiros espaços de aprendizagem, organizando, sistematizando e aprofundando o conhecimento informal que adquirimos dela espontaneamente na vida cotidiana [...] Trata-se de aprender a ler a cidade, aprender que ela constitui um sistema dinâmico em contínua evolução. Para isso é necessário ultrapassar a parcela da cidade que constitui o *habitat* concreto de cada um. Também significa aprender a lê-la criticamente, a utilizá-la e a participar de sua construção. (...) A educação tem que assumir a difícil tarefa de compreender e aceitar a diversidade, já que esta potencializa o enriquecimento entre indivíduos e os grupos humanos, e evitar que está se converta em fator de exclusão social. (...) os cidadãos devem aprender as habilidades mínimas para circular pela cidade, para utilizar plenamente seus meios de transporte e comunicação, para encurtar os caminhos e localizar-se na intrincada complexidade de nossas urbes. (...) É preciso reconhecer os direitos que todos, como cidadãos, possuímos, para assim começar a decidir sobre o futuro da cidade. (BRARDA; RIOS, 2004, p.31)

A cidade passa a ser compreendida como espaço da cidadania, espaço usado e apropriado pelo cidadão e pela cidadã. De acordo com Santos (2014), ser cidadão é ter o inalienável direito a uma vida decente, para todos, não importa o lugar onde se encontre, na cidade ou no campo. Mais do que um direito a cidade o que está em jogo é o direito de obter na sociedade aqueles bens e serviços múltiplos sem os quais a existência não é digna. Ser cidadão pressupõe o exercício da cidadania que, segundo o autor, corresponde às ações dos cidadãos que garantem os instrumentos para o exercício da sua liberdade e garantia dos seus direitos.

Pode-se dizer que cidadania é, essencialmente, a consciência de direitos e deveres e exercício da democracia: direitos civis, como segurança e locomoção; direitos sociais, como trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação etc.; direitos políticos, como liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos e sindicatos etc. Não há cidadania sem democracia (GADOTTI, 2006, p. 134).

A cidadania é um conceito primordial na concepção de educação da Cidade Educadora. Ela é muito mais ampla do que a concepção liberal de cidadania, pautada no direito à liberdade individual e no direito à propriedade, que hoje converte-se em uma “concepção consumista de cidadania (direito do consumidor). A cidadania plena “se manifesta na mobilização da sociedade para a conquista de novos direitos e na participação direta da população na vida pública” (GADOTTI, 2006, p. 134). Essa cidadania é exercida mediante um constante aprendizado.

Tal compreensão, pauta-se na perspectiva freireana do inacabamento do ser humano, onde o seu desenvolvimento ocorre por toda a vida, sendo, portanto, “um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão. Por isso, um ser

ininterruptamente em busca, naturalmente em processo” (FREIRE, 1991, p.3). Assim, ampliando-se a discussão sobre elementos fundamentais na formação cidadã, entendemos que a educação na cidade além de se dar de forma coletiva e democrática, também assume um caráter de constância.

Aplicando a premissa freireana de que o “mundo não é, ele está sendo” (FREIRE, 2015) ao contexto da educação, é possível apreender o caráter emancipador presente na concepção de cidade educadora. Assim, uma vez consciente da sua realidade, compreende o que, na perspectiva freireana, define-se como “inédito viável”, a materialização historicamente possível do sonho almejado. Brarda e Ríos (2004) destacam que a concepção de cidade educadora nos traz um novo olhar sobre os processos educativos a partir de três aspectos: aprender *a cidade*, aprender *na cidade* e aprender *da cidade*. Aprender a cidade pressupõe considerar ela própria como conteúdo educativo: descobrir a cidade, identificar seus diferentes espaços educativos, desvelar suas possibilidades de aprendizado. Aprender *na cidade* pressupõe o uso pedagógico dos espaços educativos que a cidade oferece. Aprender *da cidade* é compreender que a cidade é um agente de educação.

Essa leitura do mundo, que em Paulo Freire antecede a leitura da palavra, tem no estudo da cidade, do lugar, do espaço vivido, o foco inicial para o sujeito se vê no mundo enquanto sujeito consciente e produtor, também, de parte de sua vida, de sua história, como se houvesse um misto de objeto e sujeito. Segundo Freire (2015) a cidade educadora é uma cidade dotada de qualidades, “é a cidade para a educação e a educação para a cidade”. Por sua vez, Gadotti, (2006) argumenta que

Precisamos de uma pedagogia da cidade para nos ensinar a olhar, a descobrir a cidade, para poder aprender com ela, dela, aprender a conviver com ela. A cidade é o espaço das diferenças. A diferença não é uma deficiência. É uma riqueza. Existe uma prática da ocultação das diferenças, também decorrente do medo de ser tocado por elas, sejam as diferenças sexuais, culturais etc. (GADOTTI, 2006, p. 139).

Assim, o desenvolvimento de práticas pedagógicas a partir da concepção de cidade educadora vem sendo realizado por redes de cidades e até mesmo escolas que adotam os princípios da Cidade Educadora como possibilidade de constituição de novas práticas pedagógicas. Nesta perspectiva, a Associação Internacional das Cidades Educadoras constitui uma importante estrutura de colaboração e socialização entre as cidades que integram essa associação, de experiências pedagógicas pautadas nos princípios educativos da Cidade Educadora.

Seguindo esses princípios, a Delegação para a América Latina conta com três redes territoriais: Rede Mexicana de Cidades Educadoras (REMCE), Rede Brasileira de Cidades Educadoras (REBRACE) e Rede Argentina de Cidades Educadoras (RACE). Além disso, há três Redes Temáticas: a Rede de Políticas Ambientais e de Sustentabilidade, a Rede de Políticas para a Promoção da Convivência e da Participação Cidadã e a Rede de Políticas para a Promoção de Direitos das Infâncias e Juventudes.

De acordo com a AICE as Redes Territoriais são as agrupações de cidades de uma mesma zona territorial, que se propõem a trabalhar os temas de interesse comum de maneira conjunta. Cada rede estabelece sua organização e funcionamento de acordo com os estatutos da AICE e está coordenada por uma de suas cidades. Uma Rede Temática é

uma equipe de trabalho integrada por representantes dos governos locais de diversas cidades que pertencem à Delegação, com o interesse coletivo posto em uma temática concreta de gestão municipal e o desejo de realizar trocas de experiências relacionadas, aprofundando em sua análise e chegando às conclusões práticas que otimizem seu trabalho concreto e que sejam oferecidas ao restante das cidades membro. No intuito de compartilhar e promover experiências positivas de práticas pedagógicas desenvolvidas à luz dos princípios da Cidade Educadora, essas redes disponibilizam em seus sites textos que relatam o desenvolvimento dessas práticas. Tal material pode ser utilizado como referência para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas que adotem os princípios da Cidade Educadora.

No Brasil há vários estudos que consideram o conceito de Cidade Educadora como possibilidade de desenvolvimento de uma nova concepção de políticas públicas, bem como do desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuam para a formação cidadã e o pleno exercício da cidadania. No âmbito da educação destacamos as seguintes pesquisas acadêmicas: “O novo paradigma do saber e os dispositivos urbanos para uma cidade educadora” (FERREIRA, 2012); “Cidades e processos educativos: CIEPS e PEU Bairro-Escola no caminho das Cidades Educadoras” (VIANNA, 2011); “Educação e cidadania na perspectiva da Cidade Educadora: uma proposta para Frederico Westphalen” (PAETZOLD, 2006); “Escola que inclui, cidade que educa: apropriação do Programa Mais Educação em uma escola na periferia de São Paulo” (MANGANOT, 2018).

A referência a essas pesquisas visa demonstrar que o desenvolvimento de práticas pedagógicas a partir dos princípios da Cidade Educadora é uma realidade que apresenta inúmeras possibilidades para uma transformação qualitativa e verdadeiramente significativa dos processos de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, Gadotti & Padilha (2004) argumentam que

Na cidade educadora, além dos professores e das escolas, outras pessoas e instituições também se organizam intencionalmente para criar redes de articulação, reconhecendo os micro e macro espaços da cidade. Nesse contexto, realiza-se permanentemente o que, freirianamente, chamamos de “leitura de mundo”, que é a base de todo o planejamento educacional e, portanto, do planejamento da cidade educadora. Passamos a conviver igualmente com muitos sujeitos que, para além dos seus exercícios profissionais, passam também a atuar como educadores (GADOTTI & PADILHA, 2004, p.137).

Na cidade educadora a escola, por meio da apreensão da cidade pelos alunos, possibilita a formação de cidadãos críticos que exerçam plenamente a sua cidadania, promovendo uma educação para e pela cidadania. Assim, é no âmbito do Movimento das Cidades Educadoras que surge uma nova concepção de escola, em oposição a concepção de escola neoliberal, a Escola Cidadã, que objetiva a promoção de uma educação para a compreensão e respeito às diferenças e as diversidades inerentes a sociedade na qual está inserida.

A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres, o que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã é aquela, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania

de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia (FREIRE, apud GADOTTI & PADILHA, 2004, p.123).

Ao longo de sua importante e extensa obra, Paulo Freire defende que a educação deve promover a consciência crítica do educando por meio de uma relação dialética desse com o seu espaço vivido, tornando-o cada vez mais consciente sobre a sua realidade, de modo a poder refletir sobre ela e transformá-la. Na concepção freiriana a consciência crítica “é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais. [...] é próprio da consciência crítica a sua interação com a realidade” (FREIRE, 2018, p. 138).

A Cidade Educadora, ao considerar a cidade como um espaço educativo, propõe uma educação que ultrapassa os muros da escola, tradicionalmente vista como espaço de aprendizado. Não significa dizer que na Cidade Educadora a escola perde a sua função social, mas sim que a função de educar é compartilhada com toda a comunidade. Dessa forma, a cidade educadora apresenta inúmeras possibilidades pedagógicas e curriculares na promoção de uma educação cidadã e libertadora.

Considerações Finais

Paulo Freire (1991) há muito apontava que as lições escolares apresentam, na sua maioria, conteúdos “superficiais” que não estimulam o interesse dos alunos, uma vez que estão distantes da realidade dos mesmos. Assim, sem perceber a aplicabilidade dos conteúdos em sua realidade vivida, o aluno acaba por internalizar a ideia de que tal conhecimento é desnecessário, o que aumenta sua rejeição e resistência ao aprendizado.

Acreditamos que a cidade educadora apresenta inúmeras possibilidades pedagógicas e curriculares para uma mudança qualitativa nos processos de ensino aprendizagem. Ao considerar a cidade, seus diferentes espaços, como espaços educativos, a cidade educadora possibilita uma melhor contextualização do currículo a partir da realidade vivida dos estudantes. Além disso, a cidade educadora possibilita inserir no currículo, conhecimentos importantes para a realidade dos alunos, mas, que muitas vezes, são negligenciados nos currículos prescritos.

Nesse contexto, a cidade educadora possibilita o desenvolvimento de uma concepção integrada de educação (escola-cidade, cidade-escola), apresentando uma perspectiva concreta de educação a ser adotada na educação básica, possibilitando, assim, que a escola se insira em definitivo na vida da cidade, transformando-se em um território de construção da cidadania.

Conforme exposto ao longo desse trabalho, a cidade educadora apresenta múltiplas possibilidades pedagógicas e curriculares, mas ela não é uma panaceia. As possibilidades de ampliação dos espaços educativos para além dos espaços escolares, mediante o uso dos mais diferentes espaços e equipamentos urbanos e o envolvimento da comunidade nos processos de ensino aprendizagem, não diminuem ou negligenciam a

importância das escolas na educação. Além disso, a possibilidade de utilização de espaços e equipamentos urbanos não substitui a necessidade de as escolas terem uma boa infraestrutura e equipamentos que contribuam para a promoção de uma educação qualitativa.

Assim, a educação na perspectiva da cidade educadora não deve ser apenas um projeto desenvolvido a partir de contextos escolares, mas uma ação política intencional, para que de fato possam ser desenvolvidas ações integradas e organizadas na promoção de uma educação verdadeiramente libertadora e cidadã.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M.G. **Currículo, território em disputa**. 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parecer nº CEB 15/98. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1998.
- BRADA, A.; RIOS, G. Argumentos e estratégias para a construção da Cidade Educadora. In. **Cidade Educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras América Latina, 2004.
- CABEZUDO, A. Cidade educadora: uma proposta para os governos locais. In. **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras América Latina, 2004.
- ESPAÇOS URBANOS E CIDADES EDUCADORAS**. Rosário, Argentina: Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), v.1, n. 5, agosto 2019.
- FERREIRA, A.L.T. D. **O novo paradigma do saber e os dispositivos urbanos para uma cidade educadora**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, p.154. 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 66ª ed. São Paulo. Paz e Terra, 2018.
- _____. FREIRE, **Política e Educação**. 2º Ed.. São Paulo, Paz e Terra, 2015.
- _____. FREIRE, **Educação permanente e cidade educativa**, 1991. Relatório da Série N.º: Obra de Paulo Freire; Série Manuscritos. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/1539>. Acesso em: 10 de outubro de 2019.
- GADOTTI, M. **A Escola na cidade que educa**. Cadernos CENPEC, São Paulo, vol. 1, n.1, p.133-139. 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160/189>. Acesso em: 17 abril 2019.
- GADOTTI, M.; PADILHA, P.R.; CABEZUDO, A. (Orgs.). **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras América Latina, 2004.

- MANGANOTTE, M. B. **Escola que inclui, cidade que educa: apropriação do Programa Mais Educação em uma escola na periferia de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, p.237. 2018
- MOLL, J. A **Cidade Educadora como possibilidade** – apontamentos. In: CONZATTI, M.; FLORES, M. L. R.; TOLEDO, L. (orgs). Da escola cidadã à cidade educadora: a experiência de Porto Alegre. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2004, p.39-64.
- MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. In.: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. Currículo, cultura e soci-idade.12 ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- PAETZOLD, O. S. B. **Educação e cidadania na perspectiva da cidade educadora: uma proposta para Frederico Westphalen**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, p. 151. 2006.
- PACHECO, J. (2001). **Currículo: Teorias e Praxis**. Porto: Porto Editora
- SACRISTÁN, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ARTMED, 2017.
- SANTOS, M. **O Espaço do Cidadão**. São Paulo, EDUSP, 6ª ed. 2014.
- TADEU, T. S. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- VIANA, L. L. **Cidade e Processos Educativos: CIEPs E PEU Bairro-Escola no Caminho das Cidades Educadoras**. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, p. 127. 2011.
- VILAR, A. J. Porto Alegre e a Prática Cotidiana de Cidade Educadora. In: TOLEDO, L; FLORES, M. L. R.; CONZATTI, M. (Orgs.). **Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre**. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cidades Educadoras América Latina, 2004. p. 73-82. (Coleção Cidades Educadoras)

*Submetido em outubro de 2021.
Aprovado em dezembro de 2021.*

Autoria

Elany Cristina Barros da Silva

Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPEB) do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal do Pará (2007). Trabalha como professora da rede pública de ensino do estado do Pará, no município de Salinópolis onde leciona a disciplina de Geografia para as turmas do Ensino Médio nas escolas Aracy Alves Dias e Dom Bosco.

E-mail: elanygeo@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9140-2202>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6537430423869167>

Genilton Odilon Rêgo da Rocha

Graduado em Geografia (Bacharelado e Licenciatura) e Pedagogia (Licenciatura Plena) pela Universidade Federal do Pará. Mestre em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) e Doutor em Geografia (Geografia Física) pela Universidade de São Paulo (2001). Realizou estágio de pós-doutoramento no Institut National de Recherche Pédagogique da França (INRP), desenvolvendo atividades de pesquisa no Service d'Histoire de l'Education, no período de novembro de 2006 à dezembro de 2007. Professor Titular da Universidade Federal do Pará, exercendo atividades no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (Mestrado) e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (Doutorado). É Diretor Geral do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da UFPA; Secretario Regional da SBPC (Biênio 2017-2019 e 2019-2021); Sócio do Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP); membro da Comissão Justiça e Paz (CNBB Norte II); e Tutor do Grupo PET Interdisciplinar Conexões de Saberes.

E-mail: genylton@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6264-5387>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3735617515418666>

A GESTÃO DA CIDADE EDUCADORA: DECISÃO, VIVÊNCIAS E DESAFIOS

ELIARA ZAVIERUKA LEVINSKI

ÁDRIA BRUM DE AZAMBUJA

ELOÁ RUAS SILVEIRA

Resumo

O texto que ora apresentamos discorre sobre núcleos fundantes que ancoram o processo de gestão da cidade educadora com ênfase à democracia, participação e intersetorialidade. A reflexão é subsidiada por autores como Moll (2018), Levinski (2008), Tascheto (2019), Santos (2016), Freire (1997), pela experiência da cidade de Soledade/RS e por interrogações que emergem do cotidiano de um território educador. É uma temática que desafia os diferentes sujeitos que compõem o cenário municipal, em especial, os gestores de diferentes campos de atuação, considerando o compromisso com os princípios constitucionais, as premissas da Carta das Cidades Educadoras e a materialização de políticas públicas que intencionam a melhoria da qualidade de vida das pessoas. No decorrer do artigo abordaremos o percurso da cidade, as práticas de gestão participativa e os desafios que mobilizam os sujeitos da práxis. O estar sendo cidade educadora remete permanentemente para a reflexão crítica sobre a relação entre projeto assumido publicamente e as práticas cotidianas que fazem a cidade um território educador.

Palavras-chave: Gestão. Cidade Educadora. Democracia. Participação. Intersetorialidade.

EDUCATIONAL CITY MANAGEMENT: DECISION, EXPERIENCES AND CHALLENGES

Abstract

The text we presented here discusses founding nuclei that anchor the management process of the educating city with an emphasis on democracy, participation and intersectoriality. The reflection is supported by authors such as Moll (2018), Levinski (2008), Tascheto (2019), Santos (2016), Freire (1997), by the experience of the city of Soledade / RS and by questions that emerge from the daily life of a territory educator. It's a theme that challenges the different subjects that make up the municipal scenario, in particular, managers from different fields of activity, considering the commitment to constitutional principles, the premises of the Charter of Educating Cities and the materialization of public policies that intend to improve people's quality of life. In the course of the article, we will approach the route of the city, the participative management practices and the challenges that mobilize the subjects of praxis. Being an educating city refers permanently to a critical reflection on the relationship between a publicly assumed project and everyday practices that make the city an educating territory.

Keywords: Management. Educating City. Democracy. Participation. Intersectoriality.

Introdução

O capitalismo globalizado e as políticas neoliberais têm, ao longo de sua trajetória histórica, imposto suas regras no cenário político, econômico e social. Além de construir um pensamento ideológico determinante na constituição das sociedades complexas. A vida cotidiana está impregnada pelo sistema capitalista, os sujeitos condicionados a se adaptarem e a responderem aos apelos financeiros, tecnológicos e sociais impostos por esse sistema. Expressões como produção, mercado, lucro, antes restritas ao campo financeiro, com a globalização se estendem a outras áreas. Para Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo produziu uma nova razão do mundo que se transforma em modo de vida, ou seja, em cultura.

É nesse contexto de hegemonia do capitalismo que se expressam as contradições, desafiando os sujeitos a lutar contra qualquer forma de opressão, exploração e discriminação, a partir do que é possível construir novos valores e novas experiências.

Nessa perspectiva as ações da gestão participativa no município de Soledade/RS vislumbram outras possibilidades de integração social e cultural, constituindo uma cidade educadora a partir do entrelaçamento do Estado e a sociedade civil.

Assim, a cidade será educadora na medida em que, exercite e desenvolva, além de suas funções tradicionais nos aspectos econômico, social, político e de prestação de serviços, um projeto que assuma a intencionalidade e a responsabilidade com a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, começando pelas crianças e jovens. (Carta de Cidades Educadoras – Barcelona 1990 – revisado em 1994 e 2004)

O projeto educativo de território educador se fundamenta na capacidade de inovação e reflexão, na participação cidadã e no compromisso com a ação, constituindo um mosaico que permite pensar a cidade como usina de aprendizagens (TASCHETO, 2019), implicada na compreensão de que sujeitos queremos ser e de como podemos transformar para melhor a cidade que temos.

Diante das questões apresentadas, pretendemos socializar de maneira reflexiva a constituição do processo mobilizado pelo Sistema Municipal de Ensino de Soledade RS – SME, que referendou o ingresso do município na Associação internacional de Cidades Educadoras - AICE.

Democracia, participação e intersetorialidade na gestão da cidade educadora

Soledade foi a 16ª cidade brasileira e a 5ª no estado do Rio Grande do Sul a ingressar na Associação Internacional de Cidades Educadoras – AICE. Por intermédio do Programa UniverCidade Educadora e Inteligente: Circulando Cidadania, desenvolvido pela Universidade de Passo Fundo – UPF, com o objetivo de aproximar a universidade das experiências das cidades educadoras e assessorar a difusão de práticas educativas inspiradas nos princípios da Carta de Barcelona, foi possível discutir as ações de gestão, potencializar e redefinir intervenções que congregam para a promoção do direito humano à cidade a todos os cidadãos e cidadãs.

O processo de gestão democrática participativo vivido no SME vem extrapolando os limites das escolas e da própria Secretaria de Educação, desafiando os sujeitos a entrelaçarem-se com a cidade e a participarem, responsavelmente, da gestão em outros setores da administração pública municipal. A participação intersetorial tem contribuído para a realização de projetos que favorecem o exercício da cidadania, possibilitando o

ingresso de Soledade na Associação Internacional de Cidades Educadoras – AICE, no ano de 2019, após aprovação na Câmara de Vereadores da Lei Municipal de Nº 4001 de 11 de dezembro de 2018.

O ingresso da cidade na AICE, correu pela mobilização do SME em torno da práxis como núcleo fundante do ofício dos educadores, possibilitando a ressignificação da formação continuada dos professores alicerçada no diálogo problematizador, para pinçar do cotidiano da escola os elementos fundamentais implicados na construção de um currículo significativo que envolve os sujeitos enquanto agentes de transformação da realidade a sua volta. Esse processo estabeleceu novas formas de poder entre as escolas municipais e a comunidade local e global. A partir disso, os projetos educacionais construídos coletivamente passaram a discutir as possibilidades educadoras da cidade, seguindo os princípios da carta das cidades educadoras.

O projeto educacional vertente das ações de cidade educadora, traz na sua gênese a decisão política de materializar a gestão democrática assentada na participação dos diferentes atores sociais na elaboração e concretização de objetivos, metas e estratégias que desafiam os envolvidos a pensar a cidade *na cidade, para a cidade e com a cidade*.

Pensar a cidade na perspectiva educadora supera a ideia de mais um projeto coletivo ou uma temática participativa, mas configura-se numa intencionalidade política que demanda ações planejadas e articuladas a partir do processo educativo. Não é algo dado, não está pronto, “ não é tarefa fácil nem uma tarefa individual. Mas, se é verdade que a paciência dos conceitos é grande, a paciência da utopia é infinita”. (SANTOS, 2013, p. 367)

Essa nova maneira de compreender a cidade aponta em direção à necessidade de ruptura dos modelos administrativos convencionais que promovem a regulação social sem a efetiva participação dos sujeitos, ocasionando o distanciamento entre o governo e o cidadão, afim de reconfigurar a prática, constituindo processos de gestão no qual os sujeitos da cidade passam a serem vistos como indissociáveis de seu território e, portanto, seres integrais. Os envolvidos mobilizam-se para refletir e agir considerando que “(...) numa cidade, estamos condenados a viver juntos. A cidade produz um destino coletivo que vem do fato exatamente desta cooperação no conflito e deste conflito na cooperação”. (SANTOS, 1996a, p.12).

Entrelaçados, cidadãos e Estado, estabelecem relações horizontalizadas que constituem a autoridade partilhada em torno do projeto coletivo de cidade, cuja ações visam a melhoria da qualidade de vida da população.

O movimento constitutivo de cidade educadora extrapola a educação formal, enredando-se com democracia participativa e com a capacidade de ensinar e aprender com os processos culturais que envolvem os sujeitos, possibilitando que o território, cenário do poder local, expresse suas potencialidades, contradições, tensões e desafios que movimentam a vida em sociedade. Para acolher e encaminhar as alternativas nascidas nesse novo jeito de fazer governo, demandam as ações intersetoriais e assim, o conceito de intersetorialidade passa a entrelaçar os diferentes atores sociais e as políticas públicas para a promoção da cidadania.

A intersetorialidade que ao mesmo tempo é singular em suas particularidades e plural no plano sociocultural, se caracteriza pela “[...] responsabilidade, de compartilhamento, parceria, envolvimento, articulação, cooperativismo, interface,

conexão, participação, diálogo, trabalho em rede, integração, dentre outros” (Garajau, 2013, p. 5). É um mecanismo de melhoria da qualidade de vida e bem-estar dos indivíduos nos aspectos sociais, econômicos, culturais, de estímulo na busca de outros saberes e alternativas para encaminhar e solucionar os problemas.

Essa concepção se contrapõe ao viés neoliberal que defende a transferência de responsabilidades do Estado para a sociedade, há nesse entendimento que a mobilização dos sujeitos para a participação fortalece o coletivo para defender anseios, minimizar as dificuldades sociais e efetivar os direitos sociais. Para Junqueira:

A intersectorialidade constitui uma concepção que deve informar uma nova maneira de planejar, executar e controlar a prestação de serviços para garantir o acesso igual dos desiguais. Isso significa alterar toda a forma de articulação dos diversos segmentos da organização governamental e dos seus interesses (JUNQUEIRA, 1999, p. 27).

A cidade educadora ao defender a concepção de gestão intersectorial rompe com a ideia de fragmentação das ações, busca dinamizar as relações de poder entre governo e cidadão, articulando interesses coletivos com vistas ao comprometimento e enfrentamento dos problemas vividos pela população, demonstrando vontade política em movimentar projetos e programas que objetivam a transformação social.

Ao assumir, coletivamente, o desafio de *estar sendo* cidade educadora, os sujeitos buscam compreender a educação enquanto processo político, cuja dinâmica envolve problemas, conflitos e dilemas oriundos da complexidade das relações sociais. Para esses sujeitos, o pensamento de Arendt mobiliza a reflexão ao afirmar que:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante como para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. Também mediante a educação decidimos se amamos nossas crianças o bastante como para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos, e tampouco arrancar-lhes de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós. (ARENDR, 1972, p. 247)

O sentido de educação e cidade, nesse contexto expressam-se através de ações que ensinam a viver juntos, aprendendo, partilhando, enriquecendo a vida de seus habitantes. A educação extrapola os limites da escolarização, a cidade assume a condição de território da diversidade, ambas compõem uma rede complexa que entrelaça os processos escolares com os processos culturais (re) construindo a identidade do lugar e criando um sentimento de pertencimento. Nele, os sujeitos assumem, coletivamente, a responsabilidade de promover formação cidadã, individual e coletiva, envolvendo e comprometendo os agentes públicos, as organizações da sociedade civil e os sujeitos de direitos e deveres comuns nessa ação.

Na carta das Cidades Educadoras, os princípios e fundamentos expressam uma educação que promove a inclusão e por isso coíbe qualquer forma de exclusão por motivo de raça, sexo, cultura, idade, incapacidade, condição econômica ou outras formas de

discriminação, propicie a liberdade e a autonomia, valorizando a diversidade cultural e garantindo o direito de todos a desfrutar com igualdade dos meios e oportunidades de formação que a cidade ofereça.

Desse modo, as cidades que assumem coletivamente o processo constitutivo de território educador promovem a experimentação e a consolidação da cidadania democrática pautada na coexistência pacífica, alicerçada em valores éticos e cívicos, no respeito a pluralidade, no estímulo aos mecanismos representativos e participativos da vida em sociedade, configurando a *demodiversidade* (Santos e Avritzer, 2009).

A carta de Cidades Educadoras (2006) defende a participação enquanto exercício formativo da democracia, devendo contribuir para a tomada de decisões a partir do planejamento e gestão do projeto de cidade na perspectiva da vida associativa, assim:

A cidade educadora deverá fomentar a participação cidadã com uma perspectiva crítica e co-responsável. Para este efeito, o governo local deverá oferecer a informação necessária e promover, na transversalidade, as orientações e as atividades de formação em valores éticos e cívicos. Deverá estimular, ao mesmo, a participação cidadã no projeto coletivo a partir das instituições e organizações civis e sociais, tendo em conta as iniciativas privadas e outros modos de participação espontânea. (CARTA CIDADES EDUCADORAS, 2006, p.159)

A democracia centrada na participação é condição para a democratização da sociedade civil, devendo incluir nesse processo as relações familiares, comunitárias, a educação, o trabalho, a área econômica. Cada contexto terá suas especificidades configurando-se em cenário de materialização dos fundamentos da cidade educadora, sustentado pelo processo educativo que propicia a formação permanente dos indivíduos no estar sendo, pois “a democracia pressupõe a constituição de um poder que resulta da soberania popular, ou seja, não é dado por nenhum poder natural, metafísico, religioso ou militar. Sendo assim, precisa ser constituído e a educação tem, nesse processo, papel fundamental” (CENCI, MARCON, 2016, p. 122).

A cidade educadora deve promover a democratização da democracia enquanto luta solidária implicada no modo de vida dos sujeitos e na superação das relações verticalizadas entre cidadãos e o Estado por relações horizontalizadas que constituem a autoridade partilhada.

Para Nussbaum, “nada pode ser mais determinante para a democracia do que a educação de seus cidadãos” (2014, p. 75). Dessa perspectiva decorre a necessidade de uma educação que promova o desenvolvimento do senso crítico, sem o qual não é possível fazer o enfrentamento aos apelos do neoliberalismo, em especial a negação da participação como mecanismo de emancipação dos sujeitos e desenvolvimento sustentável da cidade.

Assim, participar é um ato político de natureza democrática que se efetiva nas relações que incentivam a emancipação dos sujeitos. Possibilita aos envolvidos minimizar os interesses individualistas ou corporativos e atuar nos conflitos socioculturais e econômicos próprios do individualismo expresso pelas sociedades capitalistas e hegemônicas.

Nesse sentido, é necessário que a gestão da cidade, pela decisão política de constituir-se cidade educadora, comprometa-se em alimentar a sensibilidade da cidadania e a confiança na democracia condições necessárias para a participação na vida comunitária.

O percurso de Soledade: vivências, aprendizagens e desafios

Ainda em 2013 quando os ideais de uma gestão mais democrática foram assumidos pela administração municipal, teve início em Soledade uma nova configuração de cidade. Uma das decisões da gestão, no ano de 2016, foi a aprovação da Lei Nº 3.812 de 03 de agosto, que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público Municipal, que expandiu o caminho à participação da comunidade escolar as decisões da escola.

Na busca por uma educação pública e de qualidade a gestão priorizou pela formação continuada dos trabalhadores da educação municipal, é necessário salientar que, esta ação foi o que tornou possível a ascensão de Soledade ao rol de cidades educadoras.

Neste sentido, os trabalhadores de educação tiveram a oportunidade de ampliar suas reflexões, exercendo a expressividade e perceber as contradições dialéticas acerca do cotidiano escolar, isso possibilitou que esses sujeitos alargassem esse olhar para outros segmentos da comunidade, iniciando assim um movimento que teve como princípio os ideais de justiça social e em trabalhar a cidade enquanto um espaço educador, valorizando o aprendizado vivencial e priorizando a formação de valores.

Nesse movimento foram realizadas inúmeras práticas educativas e culturais difundidas e efetivadas em diferentes espaços, contribuindo para que, os ideais de cidade educadora fossem se corporificando e disseminando.

Desde o início do processo contou-se sempre com o apoio da Universidade de Passo Fundo – UPF, com a assessoria do Centro Regional de Educação, que estendeu a sua interlocução, que já acontecia com a Secretaria Municipal de Educação e com os profissionais de educação, para os gestores municipais através da participação em eventos promovidos pelo Programa de extensão “UniverCidade Educadora”, que abordaram a temática de Cidades Educadoras e Inteligentes e com reuniões na prefeitura municipal com o objetivo de propiciar o desenvolvimento do município de Soledade por meio da candidatura ao título de Cidade Educadora.

No dia 10 de dezembro de 2018, foi aprovada na Câmara Municipal de Vereadores a Lei que possibilitou a habilitação de Soledade à candidatura junto a Associação Internacional das Cidades Educadoras – AICE e após a aprovação do pedido formal, feito junto à AICE, tendo Soledade atendido todos os requisitos exigidos, em 18 de março de 2019, o município é reconhecido oficialmente como uma cidade educadora. Sendo Soledade a 1ª cidade da região norte do estado do Rio Grande do Sul, e a 16ª cidade brasileira a se radicar enquanto cidade educadora.

A gestão de uma cidade educadora deve, especialmente, corresponder aos verdadeiros interesses de seus cidadãos para que isso ocorra, é imprescindível que os processos de gestão sejam articulados de maneira participativa, o que só faz sentido quando esta participação ultrapassa os limites do monitoramento, da avaliação, da concordância ou da discordância, com meros “sim ou não” e é concretizada na justificativa consciente destes sujeitos. Craidy, destaca que:

Uma cidade educadora [...] criará espaços de participação nas diferentes dimensões da vida cotidiana: da cultura e do lazer às formas de oportunidades de trabalho. A exigência educativa, se impõem, sobretudo, na condução do próprio processo de gestão da cidade, que será tanto mais educativo, quanto mais democrático (CRAIDY, 2002, p. 13).

Em Soledade inúmeras práticas são efetivadas no cotidiano das relações entre os gestores municipais e seus cidadãos, comprometidos em estender e legitimar por meio da mediação e do diálogo a participação de todos no processo de formação das decisões políticas. Para isso, somam-se aos conselhos, as ouvidorias, as consultas públicas, as pesquisas de opinião, mecanismos, tradicionalmente, já utilizados no fortalecimento da gestão participativa, outros, como; o Projeto Prefeitura no Bairro/Prefeitura no Interior, Café com o Prefeito. São projetos com ênfase na escuta ativa das demandas emergentes da necessidade das comunidades, sem intermediários, estabelecendo um diálogo franco entre os gestores municipais e seus cidadãos.

Para os sujeitos do processo participativo, romper com o silenciamento e anunciar a *sua* palavra, significa emancipar-se. Para Levinski “a palavra é carregada de sentido, anuncia e denuncia; é instrumento que consolida acordos entre os sujeitos que fazem parte de um coletivo e, sobretudo, elemento de libertação individual e social” (2008, p. 90).

A gestão municipal ao criar condições de efetiva participação, estabelece um clima favorável a fala e a escuta, construindo uma relação de cumplicidade e pertencimento fundamental para o protagonismo dos sujeitos alicerçado na responsabilidade em dinamizar o que foi decidido.

A palavra diálogo significa falar de lugares diferentes, endereço de contradições, respeito e humildade. Não é um bate – papo, nem ocorre no espontaneísmo. Para Freire: “o diálogo tem significação, precisamente, porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro” (1993, p. 117-118).

Outras práticas participativas foram gestadas e experienciadas nas escolas municipais de Soledade como a aprovação da Lei N° 3.812, pensada e intencionada sob a interlocução e mediação da UPF, através da reflexão e na formação ativa dos profissionais do Sistema Municipal de Ensino.

Estas práticas ultrapassaram os limites da formalidade, fomentando processos não só pedagógicos e culturais ancorados na construção do conhecimento e expandidos nas relações sociais mais amplas, mas com foco nos saberes comunitários, no território do *vir a ser com* e *na* cidade. Esta prática pode ser vivenciada fortemente na Feira do Livro de Soledade, que acontece anualmente, no largo da matriz, instaurada na apropriação das diversas linguagens. É campo efervescente de conhecimento e de troca entre os diferentes sujeitos, arraigados não só dos saberes científicos, mas também de saberes construído na práxis cotidiana dos indivíduos, Brandão (2007), nesse sentido, baliza que:

O saber da comunidade, aquilo que todos conhecem de algum modo; o saber próprio dos homens e das mulheres, de crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos; o saber de guerreiros e esposas; o saber que faz o artesão, o sacerdote, o feiticeiro, o navegador e outros tantos especialistas, envolve, portanto, situações pedagógicas interpessoais,

familiares e comunitárias, em que ainda não surgiram técnicas pedagógicas escolares, acompanhadas de seus profissionais de aplicação exclusiva. (BRANDÃO, 2007, p. 20)

A deliberação por uma gestão participativa está ligada, de forma direta, com o modo que os seus cidadãos se relacionam com a cidade e com a apropriação deste enquanto espaço educativo. Isolados em si só, os sujeitos são meras representações figurativas do que lhes é imposto histórico e culturalmente e por sua visão restrita de cidadania.

Pensar a cidade, com os seus cidadãos é transformar a cidade em um espaço formativo de intelecto plural e dinâmico e ainda, mais que tudo, é oportunizar que os sujeitos se (re) construam, uns com os outros, em um processo contínuo, refletido no agir-interagir-modificar.

À medida que se diminui a dissonância entre a gestão da cidade e a participação de seus cidadãos é possível também dirimir outro grande desafio no processo de gestão da cidade educadora, que é a fragmentação setorial. Se a participação dos cidadãos se faz imperativa para que a cidade venha ser território educativo podemos afirmar que, a intersectorialidade da gestão pública enquanto governo municipal torna-se um balizador dessa participação.

Historicamente, a sociedade moderna, por necessidade organizacional, tornou-se, ao longo do tempo, burocratizada e, portanto, fragmentada. Esta fragmentação imposta por estas demandas ocasionaram uma ruptura estrutural profunda no organograma operacional dos territórios e suas políticas, a setorialização. Nesse sentido Freire (1992) afirma que:

[...] 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. 25-27)

No contexto de cidade educadora é preciso planejar ações concretas, construindo tramas de interlocução, de interação, de diálogo intencional, para que os diversos setores tenham a possibilidade de nortear ações conjuntas para a gestão da cidade. Assim, as políticas públicas da cidade se efetivam a partir da mobilização social, contributo para o exercício da cidadania. Para Tascheto,

[...] precisamos reinventar o que entendemos por poder público, fortalecer os espaços de deliberação democráticos, esticar ao máximo os possíveis institucionais e abrir espaço para além dele. A democracia não existe por si mesma, precisa ser exercida, premida na vontade múltipla das diversas lutas urbanas” (TASCHETO, 2019, p. 28).

O próprio Projeto Prefeitura no Bairro/Prefeitura no Interior já citado anteriormente, projeto esse centrado em experiências locais, deve ser considerado nessa

relação, proposto como meio de interação direta com os cidadãos é também ambiente inexaurível à interlocução intersetorial, pois adita todos os agentes que compõem o quadro de gestores municipais em um único ambiente/reunião convergindo e conversando entre si, buscando soluções para alcançar um único objetivo para solução das demandas populacionais.

Denota-se clara a necessidade de definir os rumos das políticas públicas intersetorializadas, integrando-se, cruzando redes e criando mecanismos de articulação entre os setores. As palavras de Moll (2004), ampliam essa reflexão:

Pensar a educação atravessando os tempos cotidianos das novas gerações, no conjunto de espaços nos quais a vida social acontece implica, na perspectiva desta reflexão, ressignificar a vida na cidade para o enfrentamento dos desafios comuns que se nos apresentam. Nessa direção, é preciso que nos perguntemos: é possível que a cidade desenvolva para além de suas tradicionais funções econômicas, sociais, políticas e de prestação de serviços, uma função educadora, no sentido do compromisso coletivo e permanente da formação, da promoção e do desenvolvimento de todos os seus habitantes [...] (MOLL, 2004, p. 40-41).

O bojo dos princípios difundidos pela Carta das Cidades Educadoras (2006), apontam para a necessidade de (re) significar o território. Essa ressignificação dos espaços perpassam e superam um olhar reducionista para focar no potencial educativo/pedagógico dos espaços. Esta concepção de territórios educativos também incorpora a contribuição de outros sujeitos, públicos, privados e comunitários, no processo formativo.

Neste colóquio intersetorial entre os cidadãos - gestores - cidadãos, convergem também as relações destes com a cidade enquanto território, e do território enquanto educativo, que se constituem na relação entre os múltiplos sujeitos com os espaços formais e não formais de ensino e aprendizagem fomentados na inter-relação escola e cidade. Para Franco et al. (2015, p. 324):

A educação formal e não formal, trabalhadas em conjunto ampliam as aprendizagens ao estabelecer um diálogo entre o mundo vivido, os espaços urbanos e as experiências não escolares, aos processos educativos desencadeados na escola, em consonância com a vida e a organização cultural e espacial da cidade. (FRANCO, 2015, p. 324)

O território, na perspectiva educadora, extrapola o espaço físico e o aspecto material, constituindo-se pela multiplicidade de ações, objetos, materialidades e imaterialidades produzida pelos atores sociais como campo pedagógico e via de mão dupla entre a educação formal e não formal. Aprofundando a reflexão, Milton Santos (2009) contribui sinalizando que:

O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e

espirituais e do exercício da vida. O território em si não é uma categoria de análise em disciplinas históricas, como a Geografia. É o território usado que é uma categoria de análise (SANTOS, 2009, p. 8).

A construção de territórios educativos pressupõe a cooperação dos diferentes sujeitos no pensar e agir diante de desafios complexos que envolve o conviver, é tarefa que ocorre mediante a construção de vínculos que se firmam pelo pronunciamento de diferentes vozes, pelo diálogo, pelo acolhimento ao contraditório, pela (re) criação dos espaços e tempos de cidade.

Os processos educativos com tendência a longevidade convergem para o entrelaçamento entre a escola e o seu entorno, construindo um currículo escolar que dialoga com a realidade local capaz de contribuir para a intervenção e promoção de mudanças no contexto dos sujeitos da ação, diante do que é imprescindível “recolocar a escola na cena urbana, tirá-la de um certo lugar de invisibilidade” Moll (2003, p.61), resguardando as responsabilidades que são específicas da instituição de ensino.

A relação horizontalizada entre a escola e o bairro permite uma cumplicidade entre os sujeitos do lugar, favorecendo as aprendizagens significativas nas ruas, nos parques, nas praças reinventando a convivência entre múltiplos sujeitos com horizontes pedagógicos e políticos plurais.

A cidade, seus espaços e tempos devem ser assumidos como agentes educativos, com interface na formação intencional dos indivíduos. Para adensar essa conjuntura o processo de formação continuada dos profissionais de educação no município de Soledade amplia a relação da educação, para além de seu espaço formal e dá vazão a esse processo nas relações da cidade com seu território.

Ao conversar com a comunidade, a escola abre a forma de circulação e o acesso a informação, possibilidade assim a participação dos sujeitos nos diferentes níveis e processos sociais, com vistas a atingir a cidade, construindo também a sua identidade no território enquanto espaço vivo de saberes constituídos com os diversos sujeitos.

Conclusão

Compreender e atuar sobre a realidade da cidade exige antes de tudo posicionamento e intencionalidade, neste sentido a gestão de uma cidade educadora demanda uma mudança de paradigma e nas relações de poder que se estabelecem nesta mudança. Ampliar os repertórios, avaliando as potencias estruturais/territoriais/sociais da cidade, acolhendo as aprendizagens para que as mudanças aconteçam de dentro para fora, de modo gradual e sistêmico.

Esse processo de (re) significação de apropriação da cidade enquanto espaço educativo, com a finalidade de torná-la mais colaborativa e por consequência identitária é resultado da maturação dos processos de gestão, revelando que este processo mais do que vontade política, é, sobretudo espaço para o exercício do diálogo intersetorial, mediante a democracia participativa, comprometida com a ética das/nas relações estabelecidas primeiro no campo das ideias, mas ligada intrinsecamente com a participação dos sujeitos implicados com as suas ações na práxis cotidiana.

Na trilha incipiente de Soledade enquanto cidade educadora, as experiências vivenciadas em Soledade/RS, tem se confirmado como um conjunto de práticas e

oportunidades fecundas no estabelecimento de parceria entre os cidadãos e os gestores municipais.

A gestão democrática, enquanto decisão política, tem possibilitado ações intersetoriais, que contribuem para a valorização dos espaços formais de educação e para o reconhecimento das comunidades rurais e urbanas enquanto vertentes de múltiplos saberes que potencializam os diferentes territórios educativos. A participação alicerçada no diálogo e na emancipação vem desafiando os sujeitos a constituírem um projeto coletivo de cidade que se reconhece educadora porque ao educar se educa. O desafio é grande assim como as possibilidades.

Constata-se que até agora, houve grande esforço e incentivo dos gestores neste sentido, mas sabemos que o seu real aprofundamento dependerá muito dos cidadãos, que deverão não só transformar e se apropriar dos espaços públicos enquanto territórios educativos, mas vivenciá-los desta forma, surge daí necessidade de garantir a perenidade destas relações fazendo-se imprescindível a formalização deste processo, não restringindo assim esta conjuntura à visão de seus gestores.

Referências

CENPEC, Cenpec. **Carta das Cidades Educadoras**. In: Educação e Cidade. Cadernos do CENPEC, São Paulo n 1 p. 156-161, Maio, 2006.

Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CRAIDY, Carmem. O enlaçamento do processo educativo com o projeto de cidade. **Revista Fazeres e Saberes Educativos**. Prefeitura Municipal de Getúlio Vargas. Nº 1, 2002.

DAGNINO, E; OLVERA, A.; PANFICHI, A. (orgs.). 2006. **A disputa pela construção democrática na América Latina**. São Paulo/Campinas, SP: Paz e Terra/Unicamp

FREIRE, Paulo. **II Congresso Internacional de Cidades educadoras**, Gotenburgo, Suécia, 25-27 Novembro, 1992.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5ª edição, São Paulo: Cortez, 2001.

FRANCO, Francisco Carlos; PRADOS, Rosalia Maria Netto; MENDES BONINI, Luci. Cultura, cidadania e patrimônio cultural: interfaces entre a escola, a cidade e as políticas culturais na cidade de Guararema, SP. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 319-344, jun. 2015. ISSN 2175-795X.

LEVINSKI, E. Z. **A dimensão político-pedagógica do processo participativo no ensino público municipal de Getúlio Vargas – RS**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MOLL, Jaqueline. **A Cidade Educadora como Possibilidade: apontamentos.** In: TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza Rodrigues; CONZATTI, Marli (Org.). Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre. São Paulo: Editora Cortez, 2004.V. 2. P. 39-46.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente – Contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Milton. **As cidadanias mutiladas. O preconceito.** p. 133-144, 1996a. Disponível em: http://www.miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2011/12/As-cidadanias-mutiladas_MiltonSantos1996-1997SITE.pdf > Acesso em 19 de julho de 2020.

Submetido em novembro de 2021.

Aprovado em janeiro de 2022.

Autoria

Eliara Zavieruka Levinski

Possui graduação em Pedagogia - L (1983), especialização em Fundamentos Metodológicos da Educação (1985) e em Alfabetização (1989) e mestrado em Educação (2000) pela Universidade de Passo Fundo (UPF) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008). Atuou como professora titular da Universidade de Passo Fundo em cursos de graduação (Pedagogia e Ciências Biológicas - LP), de pós-graduação lato sensu das áreas da educação e ambiental, em projetos de pesquisa e de extensão na linha das políticas educacionais e em espaços de gestão institucional. Participou de conselhos representativos no âmbito da instituição e de fóruns educacionais nas esferas municipal e estadual. É membro do Conselho Fiscal da Associação de Escolas Superiores de Formação de Professores do Ensino do RS (AESUFOPE). Integrou o quadro docente da rede estadual de ensino do RS com atuação em escolas de ensino fundamental e médio. Realiza assessorias técnico-pedagógicas para a educação básica, com ênfase nas políticas e gestão do ensino público e para cidades educadoras. Aborda e publica, com mais ênfase, temáticas como políticas e gestão da educação, gestão democrática e formação de professores.

E-mail: eliara@upf.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7763-8481>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3246445432464470>

Ádria Brum Azambuja

Possui graduação em Ciências pela Universidade de Passo Fundo - UPF (1995). Especialista em Supervisão Escolar (2002) e Políticas e Gestão da Educação- UPF(2017). Mestre em Educação – UPF (2020). Participante do Grupo de Pesquisa e Extensão em Políticas e Gestão da Educação – GPEPGE e do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais Populares, Estado e Políticas Públicas. Professora da educação básica na rede estadual do RS. Atuou como docente convidada no curso de Pedagogia - Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor) da Universidade de Passo Fundo, de agosto a

setembro de 2019. Membro do Comitê Municipal da Cidade Educadora. Desenvolve estudos e publicações na área das políticas e gestão da educação, formação de professores e gestão democrática. Atualmente é Diretora Geral da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Soledade. Representante dos dirigentes municipais de educação da Associação dos Municípios do Alto da Serra do Botucaraí (AMASBI).

E-mail: adriaazambuja@yahoo.com.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3616-1706>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9742216406687956>

Eloá Ruas Silveira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) 2009. Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Professora de Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Soledade. Atualmente é assessora pedagógica na SMECD- Soledade.

E-mail: ruaselo@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9825-1446>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6373408447313397>

PENSAR O ESPAÇO HABITADO A PARTIR DE PAUL RICOEUR

ELSIO JOSÉ CORÁ

MARCIO TASCHETO DA SILVA

BRUNA BONAMIGO

RESUMO

O texto apresenta conceitos relacionados à obra de Paul Ricoeur, especialmente, tempo, espaço habitado, narrativa e arquitetura. A partir da chamada hermenêutica do espaço, procura-se interpretar o espaço habitado, como lugar praticado. A releitura desses conceitos se faz importante para compreender aquilo que já está posto e aquilo que pode ser ressignificado, principalmente, a partir da concepção de cidade educadora. Compreendendo a narrativa do vivido como possibilidade de releitura da cidade e o encontro da possibilidade de narrar a cidade com pedagogias que nasçam do espaço praticado.

Palavras-chave: Narrativa. Espaço habitado. Tempo. Arquitetura.

INTRODUÇÃO

O presente texto parte da chamada hermenêutica do espaço, a qual teve sua expansão como área de estudo nos últimos anos. Ao analisar um espaço habitado, percebe-se que há um conjunto de elementos e fatores intrínsecos e extrínsecos a este ambiente. Elementos que podem estar envolvidos no seu processo de construção. Tempo, memória, espaço e narrativa são alguns desses elementos que fazem parte da construção arquitetônica e histórica de uma cidade.

A releitura desses espaços torna-se importante para compreender o contexto atual de um determinado espaço, bem como analisar o processo de apropriação da memória e do espaço referentes a este determinado local. Em alguma medida, pode-se dizer que a apropriação incorpora a ideia de reconstrução como uma ressignificação de sentido. Mas esta ressignificação seria mesmo possível? Se a resposta for positiva, como que ocorre tal processo? Para entender melhor essa questão, assume-se como referencial as noções de memória e de espaço, tal como proposto por Paul Ricoeur (1913-2005), em sua obra “A memória, a história e o esquecimento”. O autor irá reforçar que esses conceitos são entendidos como essenciais para analisar as condições formais e as transformações do espaço sobre a temporalidade e suas consequências para o ato de habitar e expoente para fortalecer o que hoje denomina-se Filosofia da Cidade.

Um ponto importante sobre essa ideia de uma filosofia da cidade é a sua vinculação com a filosofia social e, conseqüentemente, a aproximação com o viés prático, permitindo refletir e ressignificar o espaço construído e habitado. Uma cidade passa por diferentes interações sociais e históricas e o passado, presente e futuro se encontram atuantes na interpretação do espaço habitado, bem como do ser que habita este espaço e os lugares que serão habitados.

Da mesma forma, a ressignificação do espaço construído e praticado, pelo ato de releitura da experiência e da construção da composição da trama narrativa (*mise en intrigue*) como forma de organização da narrativa do vivido, permite-nos intuir que a cidade, como fonte potencial de histórias diversas, se apresenta também como portadora de pedagogias diversas.

Neste ponto de intersecção em que a experiência do espaço praticado e vivido torna-se possibilidade de narrativa, a cidade pode ser entendida como um agente de

reconfiguração do espaço, deixando aberta a possibilidade de pensarmos a aproximação entre cidade e educação, experiência e narrativa, como prática do espaço vivido e ato de aprender. O que pode nos conduzir a temática do sujeito da narrativa reconfigurada, como sujeito de aprendizagem em prática do espaço e forma de composição da trama urbana-educativa.

Os tópicos a seguir apresentam os conceitos na esteira da filosofia de Paul Ricoeur e, também, em comentadores e pesquisadores do autor francês. O intuito é fortalecer as narrativas da e na cidade com as pedagogias que emergem do espaço praticado.

NARRATIVIDADE, MEMÓRIA E ARQUITETURA

Paul Ricoeur expõe no texto “Arquitetura e Narrativa” que o ato de narrar é como colocar presente aquilo que já ocorreu no passado, trazendo à tona questões relacionadas ao espaço, ao tempo e à arquitetura. A narrativa está ligada ao tempo e à memória de um determinado espaço. Por meio da linguagem ocorre a narrativa, que por sua vez remete as noções de tempo e espaço; o aqui e o agora do acontecimento e da ação humana no mundo. Há uma associação de símbolos e significados que remetem a determinadas lembranças que compõem uma memória específica. Ou seja, desde uma data no calendário, as lembranças de lugares que visitamos e, também, de acontecimentos que se sucederam em um tempo determinado/datado. Costura-se, assim, o passado para e com o presente, e às vezes rompe-se, para que seja costurado, novamente, para que seja projetado no futuro.

Pareceu-me, por ocasião de trabalhos antigos de há uma década, em Tempo e Narração, que a memória era levada ao mesmo tempo à linguagem e a obras pela narração. Impõe-se a passagem da memória à narração: recordar, tanto privada como publicamente, é declarar que «eu estava lá». A testemunha diz: “Eu estava lá.” E este carácter declarativo da memória vai inscrever-se em testemunhos, mas também numa narrativa através da qual digo aos outros o que vivi. (RICOEUR, 1989,p. 2)

Ricoeur busca analisar a relação entre tempo e espaço a partir de três etapas: a prefiguração, a configuração e a refiguração da narrativa. A prefiguração ou pré-configuração é a narrativa experienciada e cotidiana. É o momento da narrativa em que se ordenam as histórias de vida, “o quem da ação” interligando à necessidade do habitar. Ou seja, no momento em que a narrativa acontece há uma ordenação dos acontecimentos relacionados à arquitetura, organizando, assim, os espaços estruturais construídos por esse ato de narrar. Uma história de vida se constrói em um espaço e a narrativa surge com o intuito de revelar a memória dos lugares e as experiências vividas por meio de uma ideia sintetizada ou resumida, dependendo muito do contexto e da possibilidade dessa transmissão da memória pela narrativa. Nessa prefiguração, há uma certa ideia de algo que é narrado, configurado e construído. Já, na configuração, há uma criação de um enredo ou trama por meio de eventos isolados que irão representar uma ação, sintetizando os acontecimentos de forma sucessiva composta por início, meio e fim, dando, assim, um sentido ao ato de configuração. Esse estágio é importante, pois permite ressignificar, ou seja, possibilita compreender a trajetória de uma ação através da memória que se tem e faz presente, para, então, buscar um sentido ou ressignificar naquilo que foi vivido/construído. Importante perceber essa formação do ato de habitar, de viver e experienciar como uma análise daquele que habita, juntamente com suas

esperanças e inquietações.

Enquanto na prefiguração há uma ordenação dos elementos de uma narrativa e na configuração há uma sintetização dos acontecimentos, na refiguração, acontece o que Ricoeur chama de resignificação. Ou seja, por meio dos modos de habitar já vividos e construídos, é possível fazer uma releitura dos projetos arquitetônicos, de vida e das memórias vivenciadas, buscando, assim, resignificar a ação a partir de novos sentidos e possibilidades, a partir dessa configuração de uma memória arquitetônica e de vida.

Em artigo que versa sobre as contribuições de Michel de Certeau acerca do urbanismo, François Dosse parece defender esta dinâmica da ampliação do fazer a cidade.

O espaço praticado para Certeau, se encarnava no caminhar de seus habitantes. Ele estabeleceu uma distinção entre a cidade, que considerava como uma língua, um campo de possíveis, e o ato de caminhar que a atualizava e advinha de enunciações dos pedestres. A cidade estaria estruturada como uma linguagem, mas Certeau permaneceu fora do paradigma estruturalista dominante, graças a sua valorização do ato de enunciação, situando-se antes do lado de Benveniste. Ao contrário do espírito do tempo, ele valorizava o ato da fala e o prolonga pelo ato de caminhar; este ato é para o sistema urbano aquilo que a enunciação (o speech act) é para a língua. Esta analogia entre a cidade/ língua e o caminhar/fala permitia valorizar os processos de apropriação da topografia urbana pelos seus atores que se desenvolveriam a partir das relações possíveis entre os pólos diferenciados. Certeau se preocupava em seguir o caminhante na cidade como expressão de um perto e longe, de um aqui e um lá, fonte de retóricas do caminhar: Os caminhantes dos transeuntes apresentam uma série de voltas e desvios assimiláveis às maneiras ou às 'figuras de estilo'. Há uma retórica do caminhar. (DOSSE, 2013, 90)

É importante ressaltar que, além de uma análise construtiva de uma cidade, há também um sujeito nessa experiência que é o que vai tornando os acontecimentos e mudanças possíveis, com suas transformações e reconhecimentos, suas "figuras de estilo". O ato de habitar não é somente espacial, mas também humano. Portanto, como afirma Dosse, o ato de enunciação, que pode ser aproximado com a mimese III (reconfiguração) proposta por Ricoeur, se coloca para além do espaço geométrico, uma vez que inquieta filósofos e educadores da chamada filosofia da cidade e, também, lança esclarecimento para pensar o conceito de cidade educadora.

ESPAÇO HABITADO

No subtítulo "O espaço habitado" da obra "A memória, a história e o esquecimento", Ricoeur elenca alguns conceitos-chave: tempo, espaço, narrativa e lembrança. Destaca que a lembrança é composta por uma espacialidade corporal em um determinado espaço, como, por exemplo, quando lembramos de um fato ou de um acontecimento. Neste caso, somos direcionados pela memória a um determinado local em que as noções tanto de tempo quanto de espaço são exploradas, enfatizando as expressões que fizeram parte da experiência vivida.

Essas dimensões corporais e a mudança de repouso para movimento é que irão caracterizar o ato de habitar. O corpo será um ponto de referência que irá se deslocar de acordo com outros pontos do lugar que irão marcar a espacialidade. Ricoeur caracteriza "lugar" como o local onde está o corpo, em que ele se desloca e se coloca,

associados às expressões e dimensões vividas. Essas referências relacionadas ao deslocamento do corpo devem acompanhar a compreensão do espaço vivido, ou seja, o deslocamento e o movimento são conceitos importantes para entender o ato de habitar e o ato narrativo.

Outra questão pertinente é saber onde e quando se iniciam as relações entre o espaço geométrico e o espaço vivido, bem como onde eles se encontram na memória. E, para compreender isso, é importante colocar que há uma formação de um terceiro espaço que distingue o espaço geométrico e o espaço vivido. Esse terceiro espaço faz uma “mistura” dos espaços referidos e dos espaços que habitamos espaço(s) construído(s). A arquitetura forma o conjunto do espaço geométrico e o espaço desenrolado da condição corporal, permite fazer referência ao vivido, que humaniza as formas e coordenadas que transformam em um lugar de vida, podendo, assim, ser chamado de espaço vivido.

Nesse espaço vivido é que se situa o ato de habitar, que se estabelece pelo ato de construir, ou seja, abre um espaço para a arquitetura que compõe o espaço geométrico junto com a condição corpórea, dando origem a um espaço e tempo construídos pelo habitar. Assim, o tempo da história e as localizações se interligam, a narrativa e a construção se operam, em que uma garante temporalidade e a outra, a consistência física de um determinado local.

A cada nova construção que se edifica, abre-se no espaço uma nova narrativa ligada aos espaços já existentes na cidade, que busca conservar o tradicional e, ao mesmo tempo, ter características novas. “A cidade se deixa ver e ler.” A cidade, em si, promove essas relações de deslocamento, aproximação e distanciamento. Essas mudanças entre o velho e o novo estão sempre em oposição entre o que foi e o que não foi construído.

A experiência do espaço é marcada pela cartografia, e a geografia se torna um correspondente da história que marca os lugares, paisagens, fenômenos naturais e humanos. Um espaço constituído tem uma temática, é um espaço povoado que vem acompanhado de histórias, experiências e edificações erguidas no decorrer do tempo. E, com isso, os locais que os seres ocupam, abandonam, reencontram e constroem são o que faz da geografia um espaço vivido e habitado, que aos poucos se altera para um espaço geométrico e reconstruído.

Com relação ao tempo, Ricoeur coloca uma impossibilidade de um acesso direto à realidade tendo em conta a temporalidade da condição humana. Ou seja, eliminar o tempo como uma ordenação de momentos uniformes e que variam de acordo com a intensidade de quem a vive. O autor diferencia essa ordenação com duas maneiras distintas de tempo, chamando, assim, de *tempo de alma* ou *tempo vivido* e *tempo cósmico* ou *tempo do mundo*. Para exemplificar, traz a questão do calendário, em que o tempo vivido ganha referências pelas datas que remetem aos significados de uma memória que passou pelos três processos citados anteriormente (prefigurar, configurar e reconfigurar). Uma vida que se busca contar por meio da narrativa, mas que também traz uma outra condição temporal daquilo que foi vivenciado.

Numa palavra, é a narrativa a verdadeira forma de aceder ao tempo humano (e, assim, de superar as aporias na qual permanece enredada uma fenomenologia do tempo). Aquele terceiro tempo, o tempo propriamente humano que Ricoeur demanda, apenas se encontra,

então, quando uma narrativa de vida se começa (UMBELINO, 2011, p. 144).

É nessa narrativa enfatizada pelo tempo humano que Ricoeur apresenta uma síntese integrativa que faz a junção da experiência com um caráter de temporalidade, dando, assim, uma significação da existência humana. O ato de narrar ordena os acontecimentos de uma forma que une o tempo cósmico e o tempo vivido, ou seja, há uma reflexão que permite compreender a experiência dos eventos acontecidos. O tempo narrado é associado com o tempo do espaço, utilizando da linguagem gramatical para afirmar o passado, marcando uma sustentação histórica que marca o espaço e caracteriza a memória. Esse meio sempre se fará presente quando uma memória ressurgir com o intuito de remeter a algo vivido (UMBELINO, 2011).

Há um paralelismo entre o tempo narrado e o espaço construído, em que a arquitetura está na durabilidade material e a narrativa, na duração. A cidade é como um enredo que traz mundos de significação e que permitem reconfigurar a condição humana de reescrever a realidade, de representar ação e orientar o agir (UMBELINO, 2011). O passado, o presente e o futuro se misturam com a interpretação da cidade e de si. Por isso, se faz necessária essa nova leitura dos horizontes geográficos, históricos, sociais e políticos na qual a vida prática se situa, sempre buscando por novas orientações de agir.

A memória pode ter lugar e encontrar o seu lugar, assim como as lembranças cotidianas ou como recordações históricas dos povos e nações. O tempo se narra por meio do espaço e vice-versa, são expectativas e concretizações que vão se reformulando e recapitulando com o tempo. A releitura das cidades é importante nesse sentido, pois, ao trabalhar as transformações que decorrem com os anos, é necessário aceitar o luto e o irreparável, buscando aceitar de uma nova forma e dar um novo significado.

A releitura pode ser entendida também como oportunidade pedagógica, uma vez que promove o reencontro com a experiência do espaço praticado e a possibilidade da composição de uma nova trama urbana-educativa. Perspectiva que mais uma vez nos remete à concepção de Dosse (2013, p. 92),

São os gestos, as práticas, as artes de fazer e as narrativas do cotidiano que constituem os verdadeiros arquivos urbanos. À cidade visível, as artes de “fazer com” acrescentam o que Calvino chamou de “cidades invisíveis”, este imaginário da cidade que a torna credível: Morar, é narrar. Fomentar ou restaurar esta narratividade, é também uma tarefa de reabilitação. A cidade é o campo fechado de uma verdadeira guerra de narrativas, das quais cada um de nós é o portador de uma memória específica e cuja tessitura constitui a densidade histórica de cada cidade.

Do Espaço habitado a Narrativa da cidade?

É nessa tentativa de entender as transformações que ocorrem acerca do espaço que Olivier Mongin entende o lugar praticado como uma condicional de ação, na qual a práxis é o centro da discussão. Para o autor, a cidade possui uma “forma” que é espacial, e que é possibilitadora de experiências singulares. Essa cidade espacial, em um olhar mais amplo, em primeiro, é um espaço de ação coletiva. Mas, conforme Mongin (2009), ao mesmo tempo os indivíduos são capazes de por meio do corpo prover o movimento do seu próprio percurso singular. Para exemplificar esse movimento, o filósofo cita a exposição individual ao ritmo urbano como potência de desenvolver seu percurso. Outro exemplo

citado pelo autor é do confronto entre indivíduos portadores de gostos, vontades, bem como a política, em si, como grande potencializadora de confronto e de exposição, podendo aproximar ou excluir pessoas de acordo com suas posições.

Para o autor, a cidade tem uma relação próxima com o corpo. Para aprofundar mais sobre essa questão, relacionamos o que ele fala sobre o corpo com a cidade. Nesta metáfora, os órgãos estão associados a alguma finalidade e, assim, distribuídos pelo espaço da cidade. Para Mongin (2009), essa relação é o que ocasiona, por exemplo, a relação centro e periferia, ou seja, o que caracteriza uma como provedora de acesso e a outra como negação desse mesmo acesso, por meio de uma seleção que é econômica e estrutural. A relação cidade e corpo também é multidimensional. A relação público e privado coexiste de maneira mais ou menos harmoniosa, mas sempre disposta de uma infinidade de incerteza. É nessa relação de incerteza que a identidade de cada cidade se estabiliza (MONGIN, 2009). Para o autor, a cidade é portadora de um saber, e ele defende um saber da cidade. Esse saber, junto com a distribuição dos “órgãos” da cidade, é construtor de identidade, a qual se caracteriza nos anseios e nas necessidades de quem ali percorre suas ruas.

Estes mesmos que percorrem as ruas traçam seu caminho nas relações de exposição citadas anteriormente. Possibilitando a formação de uma ideia de função dentro de cada percurso. Essa função está associada à relação de perceber a cidade, sobre o afeto e a ideia de um certo pertencimento a um determinado local/cidade. Essa relação faz parte do processo de experiência singular com o espaço. De acordo com Mongin (2009, p. 49),

A cidade é circunscrita, a delimitação espacial é a condição de possibilidade de percursos infinitos e insólitos. A cidade é uma entidade discreta, limitada e aberta sobre um ambiente, mas essa característica centrífuga é sempre reequilibrada por uma ligação com o centro.

Essa ligação é a mesma que citamos anteriormente como essencial para a construção de uma identidade do corpo, portanto, ela pode ser, além de comercial, essencial. É nessa ideia de infinidade que pode ser encontrado o espaço urbano. Espaço de tensão. E, em muitos momentos, alguns problemas podem se refletir numa ideia de criar o espaço, ou, no caso, de como um local, primeiramente, é habitado, para depois ser novamente habitado, e assim por diante.

É nesse sentido que se pode pensar a cidade de maneira multipolar, ou seja, uma cidade é ritmada pela história, que, por sua vez, sobreescreve uma construção com outra. A mesma história que é a memória exercida de um determinado local. Essa retomada pode ser entendida como uma imagem mental, segundo Mongin (2005). Sendo essa imagem caracterizada por lugares, percursos, nomes de ruas, nomes de escolas, conferindo, assim, uma abertura para o espaço simbólico. Ou, como define o autor: “Imagem mental, *cosa mentale*, a forma da cidade é inseparável da estratificação do tempo, de uma memória que se dá ao longo de monumentos e de nomes em um percurso que se conjuga no presente” (MONGIN, 2009, p. 52).

Percebe-se que é no presente que a ação se faz introduzir ao espaço a sua capacidade de habitar. Essa afirmação pode ser justificada em relação ao percurso histórico que é retomado pela memória ou sobre a possibilidade de narrar fatos até a condução e formação de um espaço. Neste caso, pode-se usar a metáfora do corpo para dizer que este processo pode nos remeter à criação de um corpo com sua própria identidade. As cidades

têm a potencialidade de, por meio do movimento, criar ritmos urbanos. Ritmos que possibilitam às trajetórias das memórias ativas a se movimentarem, dando sequência à ideia de que o habitar reside no movimento incessante (MONGIN, 2009).

Segundo Mongin (2009, p. 53), “se a cidade é essa unidade simbólica que evoca uma memória e antecipa um futuro, ela exige simultaneamente lugares-limiares, entremeios que permitem às descontinuidades tomar forma”. Esses lugares remetem ao que foi apresentado anteriormente sobre a ideia de pertencimento, ou seja, “a cidade é como um tecido narrativo no presente” (MONGIN, 2009 p. 55). A cidade é capaz de criar vínculos provisórios dentro de um determinado espaço, sendo a história entendida pelo autor como um “enovelado de narrações”, em que as relações são construídas dentro do movimento do corpo e nas quais algumas estão vedadas a um determinado espaço, como, por exemplo, ambiente escolar, ambiente de trabalho, entre outros.

Para Mongin (2009), a cidade é vista como um ideal de narração, pois existe alguma implicação na sua não redutividade ao passado, ou seja, ela é independente da relação com um futuro ou presente idealizado. Outra categorização colocada pelo autor para a cidade é a de fundação. Essa conceitualização é configurada pela capacidade de ser contínua, sem um começo, meio e fim específicos, por mais que se saiba que existe a possibilidade de um fim, não temos essa idealização de quando e como ele será. Sendo assim, importante ressaltar que a experiência urbana é classificada de duas maneiras: mental e material. Mongin (2005) resalta, ainda, que a cidade é portadora de tempo e se alimenta dessa continuidade ou da própria falta de continuidade, dando, assim, a ênfase para a necessidade do movimento. “Esta prospecção do ordinário urbano em todos as suas dimensões se abre, então, da mesma forma que para Certeau, sobre uma poética da cidade, sobre uma visão encantada da multidão em marcha” (DOSSE, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo aquilo que compõe uma cidade vai entrando em múltiplas metamorfoses em consonância com o tempo e narrativa daquilo que já foi vivido, do espaço que já foi habitado. Essa ressignificação acontece para que outros momentos, outras narrativas e novas arquiteturas possam dar continuidade à história.

A releitura das cidades é feita para que seja exercitado um trabalho de memória e luto para aceitar o responsável e compreender de um modo novo. Perceber essas mudanças necessárias faz com que se consiga abrir outros espaços que possam dar origem àquilo que está se vivendo naquele momento.

A memória e a narrativa são os elementos que dão origem a esse início e, ao mesmo tempo, continuidade ao processo de reconstrução. Uma história dentro de um determinado tempo e espaço é preenchida por acontecimentos, sujeitos e uma arquitetura presente. Cada espaço habitado tem seu marco por aquilo que já foi habitado, aquele que habita e que habitará. Ao lembrar daquilo que foi vivido, é possível analisar aquilo que se pretende manter e aquilo que se gostaria de deixar no passado, presente e futuro.

Compreender a cidade como um espaço potencial para inúmeras narrativas, pode ser uma chave de leitura para o reconhecimento de suas diversas pedagogias.

REFERÊNCIAS

CORÁ, E. J., & PEREIRA, P. C. Espaço habitado y espacio practicado: leer la ciudad desde Ricoeur y Certeau. *Diálogos*, (106), 2020, p. 75-90.

DOSSE, François. **O espaço habitado segundo Michel de Certeau**. Revista Cultura, Uberlândia, v. 15, n. 27, jul.-dez. 2013, p. 85-96.

RICOEUR, Paul. **Architecture et narrativité**. Urbanisme, n.303, p. 44-51, nov./déc.,1998.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Tradução: AlainFrançois [et al]. - Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

UMBELINO, L. A. **Espaço e Narrativa em P. Ricoeur**. Revista Filosófica de Coimbra, n. 39, 2011, p. 141-162.

MONGIN, Olivier. **A condição urbana**. A cidade na era da globalização. Tradução: Leticia Martins de Andrade – São Paulo: Editora Estação Liberdade, 2009.

Submetido em outubro de 2021.

Aprovado em dezembro de 2021.

Autoria

Elsio José Corá

Pós-doutorado pela Universidade do Porto (Portugal). Doutor em Filosofia pela PUC/RS, com estágio de doutorado na Università degli Studi di Napoli Federico II (Itália). Mestrado e Graduação em Filosofia pela UFSM. Docente do Curso de Graduação em Filosofia e do Programa de Pós-graduação Stricto Senso (Mestrado) em Filosofia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Atuou como Coordenador Geral do Ensino Fundamental do Ministério de Educação (MEC) (2015 a 2016) e foi Diretor de Políticas de Graduação da UFFS (2010 a 2015). Líder do Grupo de Pesquisa Filosofia e Temas Contemporâneos (UFFS) e membro do Grupo de Pesquisa Ética e Ética Aplicada (UFSM). Tem atuado, principalmente, nos seguintes temas: Hermenêutica, Ética, Formação de Professores, Educação Integral e Base Nacional Comum Curricular.

E-mail: elsio.cora@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7146-1478>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1501716878649753>

Márcio Tascheto da Silva

Possui graduação em História pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM (2002), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM (2005), Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS (2016) e pós-doutorado em Memória Social e Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Pelotas/UFPEL (em andamento). Atualmente atua como professor e pesquisador do Curso de História e no Mestrado em Humanidades e Linguagens/MEHL da Universidade Franciscana/UFN nos projetos Leituras Contemporâneas do Espaço Urbano de Santa Maria/RS e Pedagogias Urbanas: O Potencial Educativo da Cidade para o Ensino de Humanidades, como assessor da Vice-Reitoria de Extensão da Universidade de Passo

Fundo/UPF, como Coordenador do Projeto Hospedaria da Arte, Coordenador dos sub-projetos UniverCidade Educadora UFN e Ateliê Pedagógico. Membro do Movimento Brasileiro de Cidades Educadoras/SP e da Rede de Universidades por Cidades que Educam. Avaliador de Tecnologias de Educação Integral na Secretaria de Educação Básica/SEB/MEC, Membro do grupo de editoria da revista Lugar Comum/UFRJ, pesquisador do grupo de pesquisa Arte, Corpo, Ensigno CNPQ/CAPES/UFRGS, pesquisador da rede Universidade Nômade.

E-mail: tascheto@ufn.edu.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8937-7706>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4880820875937135>

Bruna Provensi Bonamigo

Graduanda em Filosofia, bolsista de Iniciação Científica da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Chapecó (SC).

E-mail: bruna_bonamigo@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2432-0351>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9275744499078304>

CIDADE EDUCADORA E GESTÃO MUNICIPAL DEMOCRÁTICA: CONSTITUIÇÃO E EXPERIÊNCIAS DE MUNICÍPIOS DO NORTE GAÚCHO¹

PAULA DOS SANTOS DE OLIVEIRA
LUCIANE SPANHOL BORDIGNON

RESUMO

Esse trabalho objetiva compreender o processo de constituição para se tornar Cidade Educadora a partir das experiências de quatro municípios do norte gaúcho, reconhecendo o papel da gestão municipal na perspectiva democrática para a construção de uma cidade que pode intencionalmente se tornar educativa. A pesquisa, de natureza bibliográfica, traz informações obtidas através de consulta a documentos públicos e questionário consultivo. As reflexões dialogam com autores como Larrosa, (2016) Santos (2010) e a própria carta das Cidades Educadoras (2020) ao abordar princípios, que atravessam as temáticas e revelam as intersecções entre elas no caminho para consolidar um projeto de cidade centrado na democracia, na integralidade, intersetorialidade e participação social.

Palavras-chave: Cidade Educadora. Gestão Municipal Democrática. Território. Experiência.

CIUDAD EDUCATIVA Y GESTIÓN MUNICIPAL DEMOCRÁTICA: CONSTITUCIÓN Y EXPERIENCIAS DE MUNICIPIOS DEL NORTE GAÚCHO

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo comprender el proceso de constitución para convertirse en una Ciudad Educadora a partir de las experiencias de cuatro municipios del norte de Rio Grande do Sul, reconociendo el papel de la gestión municipal en la perspectiva democrática para la construcción de una ciudad que intencionalmente pueda convertirse en educativa. La investigación, de carácter bibliográfico, aporta información obtenida mediante la consulta de documentos públicos y un cuestionario consultivo. Las reflexiones dialogan con autores como Larrosa, (2016) Santos (2010) y la carta de Ciudades Educadoras (2020) abordando principios que cruzan los temas y revelan las intersecciones entre ellos en el camino para consolidar un proyecto de ciudad centrado en la democracia, en integralidad, intersetorialidad y participación social.

Palabras clave: Ciudad Educativa. Gestión Municipal Democrática. Territorio. Experiencia.

EDUCATING CITY AND DEMOCRATIC MUNICIPAL MANAGEMENT: IMPLEMENTATION AND EXPERIENCES OF THE CITIES IN THE NORTH OF RIO GRANDE DO SUL.

ABSTRACT

This work aims to understand the process to become an Educating City based on the experiences of four cities in the north of Rio Grande do Sul, recognizing the role of

¹Artigo apresentado como trabalho de conclusão do curso de Pedagogia na Universidade de Passo Fundo - RS.

municipal management in a democratic perspective, for construction a city that can intentionally become educating. The bibliographic research provides information obtained through consultation of public documents and advisory questionnaire. The reflections dialogue with authors such as Larrosa (2016), Santos (2010) and the Charter of Educating Cities (2020), when addressing principles that cross the themes and reveal the intersections between them on the way to consolidate a city project centered on democracy, integrity, intersectoriality and social participation.

Keyword: Educating City. Democratic Municipal Management. Territory. Experience.

INTRODUÇÃO

Culturalmente a organização das cidades sempre foi vista pelas pessoas como responsabilidade única e somente das autoridades políticas que elegemos de tempo em tempo, como se esse espaço estivesse fora do cotidiano vivido por elas. As reflexões pautadas nesse trabalho levam a interrogações de um novo modelo de cidade, que reconhece no espaço urbano um poder educativo, a partir das relações humanas que são estabelecidas, das políticas de governo local, dos projetos e ações em uma esfera de colaboração em rede que envolve a participação do Estado e da sociedade civil para recriar a cidade na dimensão educadora.

Assim, Cidade Educadora é um conceito que surge na década de 1990, em Barcelona, mas que assume proporção mais ampla e tem se espalhado por diversas cidades brasileiras e internacionais, problematizando reflexões e estudos em diversos eventos acadêmicos e municipais para pensar uma nova constituição de cidade.

Esse movimento que envolve cidade educadora passa por um processo de gestão, sobretudo um processo de gestão municipal democrática, uma vez que implica na decisão da cidade em assumir tal compromisso e na construção de processos coletivos que buscam o envolvimento dos diferentes sujeitos.

As temáticas cidade educadora e gestão municipal democrática emergem das práticas de pesquisa e extensão vivenciadas no Grupo de Pesquisa e Extensão Políticas e Gestão da Educação (GPEPGE), bem como das discussões e estudos realizados no componente curricular Gestão e Organização da Escola I no curso de Pedagogia da Universidade de Passo Fundo (UPF).

A partir dessas experiências o texto trata-se de uma pesquisa bibliográfica e exploratória que intenciona problematizar quais as intersecções relacionadas a constituição e experiências das cidades educadoras com os processos de gestão municipal democrática? Ancorado em contribuições teóricas de autores como Larossa (2016), Santos (2010) e Freire (1992), nos saberes da ciência e nos conceitos basilares que foram aprendidos ao longo do curso de pedagogia através das múltiplas experiências e práticas para além da sala de aula que fortaleceram o caminho da formação inicial, em especial, nas práticas vivenciadas no GPEPGE que permitiram a imersão nas temáticas e o acompanhamento de alguns processos feitos pelas cidades de Camargo, Carazinho, Marau e Soledade.

Para esse estudo elaborou-se um questionário consultivo que foi encaminhado as Secretarias Municipais de Educação dos quatro municípios da região de abrangência da Universidade de Passo Fundo que aderiram ao processo de adesão de cidade educadora a

partir do Programa UniverCidade² Educadora e agora estão inscritas na Rede Internacional de Cidades Educadoras (AICE), dialogando internacionalmente com outras cidades, produzindo outros “jeitos” de produzir a vida na cidade.

CIDADE EDUCADORA: A POSSIBILIDADE DE NOVOS CAMINHOS PARA (RE) CRIAR A CIDADE

Reinventar espaços para ressignificar a vida.
- Jaqueline Moll

Há três décadas passadas iniciava-se uma discussão para repensar a formação das cidades. Ora, o que seriam as cidades para além dos seus prédios, casas, ruas e tráfegos? De que modo o lugar em que vivemos interfere na maneira como vivemos, na formação, nas oportunidades profissionais, na qualidade de vida? É nessa conjuntura de repensar a constituição das cidades, reconhecendo nela um potencial educativo, que surge o conceito de cidade educadora, em um movimento que se inicia em Barcelona na década de 1990, mais precisamente em 1994, no III Congresso Internacional de Bolonha, onde se discutia a possibilidade da cidade se tornar educadora, considerando a perspectiva do desenvolvimento integral de seus habitantes.

O sociólogo urbano Park definiu a cidade como:

A mais consistente e, em geral, mais bem-sucedida tentativa de refazer o mundo em que se vive segundo o desejo do seu coração. Mas, se a cidade é o mundo que o homem criou, é o mundo em que ele passa a estar condenado a viver. Assim, indiretamente, e sem qualquer noção clara da natureza da sua missão, o homem ao fazer a cidade refez-se (2013, p.45).

Se a Cidade pode ser feita e refeita a partir dos nossos desejos é preciso antes de tudo saber que cidade somos e que cidade desejamos ser, é preciso ser agente transformador, pertencente desse lugar que tanto tem a nos dizer. Olhar para a cidade em uma dimensão que supera a da subsistência, é nela que produzimos o que precisamos para sobreviver, mas também é nela que relações se estabelecem, é nela que o acesso à cultura, esporte e lazer se tornam uma possibilidade, e é nela que encontramos o caminho para a formação cidadã, para a convivência em sociedade, para a democracia, sobretudo para uma educação humanizadora. Se constituímos uma cidade que por muitas vezes se apresenta desigual, excludente, divida, marcada pela impossibilidade dos sonhos, violência e intolerância, podemos construir uma outra cidade capaz de olhar para todos com senso de sensibilidade.

A cidade se faz e se refaz com as “gentes” que nela vivem, por isso a cidade é um direito de todos que a habitam. Para Harvey o direito à cidade é “[...] muito mais do que um direito de acesso individual ou grupal aos recursos que a cidade incorpora: é um direito de mudar e reinventar a cidade de acordo com nossos mais profundos desejos (2012, p. 28)”. As cidades carregam consigo histórias, costumes, tradições, culturas diferentes e infinitas memórias, trazendo diversos elementos que permitem nos pensar cidade na dimensão pedagógica diante da diversidade que compõe o território. E de que território estamos falando? O geógrafo Santos contribui para essa compreensão:

² Programa da Universidade de Passo Fundo que se constitui-se de uma estratégia de promoção de práticas de Cidades Educadoras e Inteligentes no município de Passo Fundo/RS e região.

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (2010, p. 17).

O conceito de território abordado neste artigo é no sentido identitário, daquilo que nos identifica enquanto sujeitos de um determinado lugar, do território que promove socialização, ações educativas, partilha de saberes e experiências, das relações que humanizam, das possibilidades de criar, reinventar, imaginar, pesquisar, do protagonismo cidadão impresso ao produzir o cotidiano da vida, do território que mobiliza. Dos espaços públicos que proporcionam aprendizagens e bem viver. Do lugar que acolhe e inclui as diferentes vozes que ecoam, que derrubam muros e unificam direitos. Do território que pulsa vida ao dialogar com a cidade.

Desse modo, a cidade se traduz em um território efervescente de potências educativas, das alternativas para a superação da desigualdade, da segregação e traz a possibilidade de se produzir futuros diferentes partindo do pressuposto da educação. É necessário explorar o território no intuito de contribuir para o desenvolvimento integral dos seus munícipes, identificando suas potencialidades a fim de qualificá-las, tornando o território da cidade um território educativo.

Continuando a reflexão sobre Cidade Educadora Freire destaca que:

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 a política de despesa pública, a política cultural e educativa, a política de saúde, transporte e lazer (1992, p. 25-27).

Um novo caminho se torna possível quando a compreensão de cidade se alarga para o entendimento das infinitas possibilidades educativas presentes em cada canto do lugar que vivemos. Quando há o entendimento de que todos os atores da cidade são importantes e desenvolvem um papel pedagógico, contribuindo diariamente na construção desse projeto que abrange a educação formal, não formal e informal³ a condição de cidade educadora passa a ser também uma condição que retira os seus cidadãos de um estado de desinformação e desinteresse pelo seu desenvolvimento da cidade e os mobiliza para o exercício da cidadania.

De acordo com a Carta de Cidades Educadoras (2020), na contemporaneidade as cidades, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, mas podem ser igualmente sujeitas a forças e inércias deseducadoras. De uma maneira ou de

³ De acordo com Gohn (2006) a educação formal pressupõe ambientes normatizados, com regras e padrões comportamentais definidos previamente. A não-formal ocorre em ambientes e situações interativos construídos coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos. E a informal opera em ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências, ou pertencimentos herdados.

outra, a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os fatores deseducativos.

São muitos os desafios para se construir uma cidade educadora, e certamente um dos núcleos fundantes desta proposta reside na intencionalidade, é ela quem define se os elementos que a cidade nos oferece e nos aponta servirão para a promoção de um território expressivamente educativo ou deseducativo. Certamente não é algo que está pronto, é algo que precisa ser estudado, planejado, fortalecido, provocado, é preciso querer que a cidade faça do seu território uma escola a céu aberto, onde cada canto dela oportuniza aprendizagens.

Segundo Levinski e Tascheto (2013), a cidade torna-se educadora quando decide e assume intersetorialmente o objetivo e a responsabilidade da formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus municípios. A expressão cidade educadora atribui às cidades o caráter de agente formador de cidadãos. A cidade com seus processos educativos, educa.

Ao intencionar ser educadora, a cidade desafia-se constantemente a promover condições de desenvolvimento integral, onde todos os sujeitos, tempo e espaços se tornam agentes pedagógicos que contribuem para uma formação cidadã, fundamentada no compromisso com os diversos segmentos da sociedade e na vontade política em melhorar a vida municipal. “Um projeto educativo, construído de forma participativa, passa a ser o local de moradia do poder”. (BENINCÁ, 1994, p. 13-33).

No entanto, a cidade precisa passar por um processo de adesão a Associação Internacional das Cidades Educadoras AICE6, na qual firmará compromissos baseados em princípios que são atualmente a principal referência dos municípios, trazendo para os governos locais subsídios indispensáveis na construção de um projeto de cidade educadora. Apresenta-se alguns princípios de forma resumida que estão presentes na Carta das Cidades Educadoras entre eles, o direito a uma cidade educadora, o compromisso da cidade e ao serviço integral das pessoas.

Em relação ao direito a uma Cidade Educadora a carta expressa:

- 1-Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece;
 - 2- A cidade deverá promover a educação na diversidade para a compreensão, a cooperação solidária internacional e a paz no mundo;
 - 3- A cidade educadora deverá encorajar o diálogo entre gerações;
- (2020, p.10-12).

Essas considerações reafirmam o compromisso político das cidades em contribuir para a construção de territórios que promovam a formação integral contínua dos sujeitos com políticas públicas que incluem e dialogam na concepção intergeracional, tornando possível o direito a cidade e a democracia. Além disso, ressaltam a importância de estarem cientes quanto as demandas e desafios locais para que de maneira organizada, articulada e com causa de conhecimento possam ampliar as experiências educativas de seus municípios.

Ao sinalizar sobre as desigualdades sociais associada aos processos de exclusão, a carta evidencia:

16- As cidades deverão estar conscientes dos mecanismos de exclusão e marginalização que as afetam e as modalidades que eles apresentam assim como desenvolver as políticas de ação afirmativa necessárias. 17- As intervenções destinadas a resolver desigualdades podem adquirir formas múltiplas, mas deverão partir duma visão global da pessoa, dum parâmetro configurado pelos interesses de cada uma destas e pelo conjunto de direitos que a todos assistem; 18- A cidade deverá estimular o associativismo enquanto modo de participação e corresponsabilidade cívica com o objetivo de analisar as intervenções para o serviço da comunidade e de obter e difundir a informação, os materiais e as ideias, permitindo o desenvolvimento social, moral e cultural das pessoas; (2020, p. 16-18).

Esses princípios são norteadores para que as cidades se projetem educativas para além do título, se tornando educadoras nas suas próprias práticas e movimentos que intencionam ramificações para o enfrentamento diário dos desafios e conseqüentemente levam ao desenvolvimento do município. A ideia de cidades educadoras é tecer espaços públicos que se constituem educativos ao entrelaçarem educação formal, não formal e informal, fazendo do seu território um grande currículo vivo, ativo que transversaliza os princípios da cidadania e bem viver.

Nesse sentido falar de cidade educadora é falar de cidades que educam considerando os saberes e conhecimentos que são produzidos para além das instituições de ensino formal. Quando se reconhece que a instituição de ensino formal não é a única responsável pela educação, mas que para além dela a cidade em sua ampla dimensão, também se caracteriza educativa, somam-se forças educativas que conversam uma concepção de educação que reside nos diferentes tempos e espaços e se faz nas relações humanas, na intergeracionalidade, no aprender a aprender conviver em sociedade, “enxergando” na cidade, um currículo vivo, ativo, plural, capaz de formar e transformar realidades.

Esse processo também implica um movimento que perpassa o viés da intersetorialidade, em uma esfera macro que aborda todas as questões de desenvolvimento da cidade com a cidade e é nesse ponto que o papel da gestão se articula com cidade educadora ao viabilizar e mobilizar tais processos.

GESTÃO MUNICIPAL: O RECONHECIMENTO NA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA PARA A CONSTITUIÇÃO E EXPERIÊNCIAS DAS CIDADES EDUCADORAS.

Pensar uma nova reconfiguração das cidades, fazer a passagem de cidade para cidade educadora implica um novo jeito de gestar. Se é necessário interrogarmo-nos sobre que cidade somos e que cidade desejamos ser, também é preciso fazer o movimento de questionarmo-nos que gestão temos e que gestão precisamos ter para tornar a cidade, educadora. Além disso, também é importante o processo de pensar quais caminhos devem ser percorridos para que se consolide a gestão que se deseja. Grandes transformações

iniciam-se com grandes líderes, comprometidos, visionários, qualificados, buscando conhecimento e ideias inovadoras, rompendo modelos administrativos centralizadores.

Essa concepção de gestão aponta para princípios como o diálogo, escuta, participação e avaliação. O diálogo constante com a comunidade, entre as secretarias municipais, instituições e sociedade civil em um todo, a escuta, condição para a democracia, participação, e não qualquer participação, mas a participação efetiva, colaborativa, por meio de diferentes mecanismos, e por fim, avaliação, uma vez que quem se propõe a fazer também se dispõe a avaliar e ser avaliado, questão essencial para qualquer governo que de fato preze pela convivência democrática e por resultados que beneficiam o coletivo.

Nesse contexto, o projeto Cidade Educadora só se torna possível quando esse está alicerçado em uma clara e objetiva decisão da gestão municipal, de caráter democrático, revelando as intencionalidades do poder local para com a cidade ao mobilizar os sujeitos para a construção de processos coletivos. Levinski (2008 p.12), considera que “o processo participativo é conquistado na complexidade do cotidiano, contrapondo-se a algo “dado”, “concedido”; exige compreensão sobre o próprio processo e sobre o contexto social em que este se concretiza”. Ou seja, a participação social precisa ser construída permanentemente, avaliando a realidade, as circunstâncias que as vezes distanciam as pessoas e a impendem de contribuir de forma mais efetiva e clara. Dessa maneira, cabe destacar o quão importante se faz a formação continuada dos gestores, para que os projetos e ações permaneçam se ressignificando, fazendo sentido e mantendo longevidade.

Segundo Medeiros e Luce (2006, p. 18-19), “a gestão democrática, reflete processos de participação social: na formulação de políticas educacionais; na determinação de objetivos e fins da educação; no planejamento; nas tomadas de decisão; na definição sobre alocação de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações; nos momentos de avaliação”.

É fundamental conhecer o contexto da cidade, interpretar o que a cidade tem a dizer, articular ações que mobilizem os sujeitos e os convidam para se pensarem cidade, para se enxergarem pertencentes do lugar em que vivem. É nesse processo que se percebem as intenções do poder público local que atravessam as políticas de governo e se consolidam na gestão. Gestar um município é sempre desafiador porque intenciona um planejamento com a cidade na dimensão da integralidade e da intersectorialidade, considerando sua amplitude.

Desse modo, buscamos nesse artigo reconhecer o trabalho das gestões municipais das cidades da nossa região. Para tanto, optamos por realizar uma pesquisa exploratória, no sentido de capturar mais elementos a respeito das experiências ao assumirem o compromisso de se constituírem Cidades Educadoras fazendo parte da AICE, a qual conta com mais 500 cidades de 36 países, sendo 21, cidades brasileiras. Nesse sentido, Larrosa contribui com uma reflexão sobre experiência quando diz que:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-

nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (LARROSA, 2016. p. 143).

As palavras de Larrosa levam a compreensão da experiência como algo que passa e fica, toca e transforma. Exatamente esse movimento que Cidade Educadora proporciona de uma experiência que leva a transformação, uma vez que tal projeto é a ideia da educação durante toda a vida. Transformam-se os pensamentos, o olhar para a cidade, as ações, transformam-se as vidas dos que nela residem. Transforma-se também os governos ao optarem por fazer uma gestão democrática, participativa, inclusiva, que escuta, avalia e projeta o seu território coletivamente e através das experiências reencantam a vida dos seus munícipes.

Nesse contexto, encaminhamos para representantes dos municípios aqui referidos um questionário consultivo e a partir da devolutiva foi possível identificar as ações, políticas e intencionalidades dos governos locais ao se constituírem Cidade Educadora.

Os dados obtidos nesta pesquisa bibliográfica complementaram os dados encontrados publicamente. Em relação ao ano obtenção do título, os quatro municípios o consolidaram no ano de 2019. Já quanto as ações que fazem da cidade, Cidade Educadora para além do título, uma das cidades destaca um conjunto de legislações⁴ e programas⁵. Financiamento da Educação (FUNDEB), Articulação com entidades⁶ não governamentais, profissionais ⁷multidisciplinar atuando nas escolas, oficinas semanalmente nas escolas, Plano de Carreira do Magistério, Projeto Político Pedagógico das escolas, Regimentos Escolares, Plano Municipal de Educação, Plano Diretor, Plano Municipal de Saneamento Básico, Documento Orientador Municipal (BNCC) e também os Conselhos⁸ Municipais, articulações junto as organizações sociais do território e Educação Integral.

⁴ Lei da inclusão no 13.146/2015, regime jurídico dos servidores municipais lei no 880/2002, Lei Lucas no 13.722/2018, e a lei do plano de carreira do magistério público municipal nº 1854/2018, lei Aldir Blanc, lei orgânica do município.

⁵ Rompendo o Silêncio é Preciso Falar, Projeto Conectados com o Futuro, Projeto Criança não Namora, Criança Brinca, Banda Marcial Infantil; Escolinha de Futsal - Craque na Bola, Craque na Escola; Projeto Escola Sustentável; Projeto Musicalizando Talentos, com o ensino de gaita, violão, teclado, canto, Programas de incentivo ao Ensino Superior com transporte universitário totalmente gratuito; Programa Alfa – SENAR/RS de alfabetização de adultos; Programa Primeira Infância Melhor (PIM), Projeto Crescendo, Programa de oferta gratuita de todo material escolar e pedagógico aos alunos da rede municipal de ensino, Programa de Crédito Educativo Municipal (50% licenciaturas, 40% demais cursos de graduação e 100% medicina), Brinquedoteca, Projeto internet no interior, Café com a prefeita, oficinas semanais de música, teatro, recreação e contação de história.

⁶ União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME e também do movimento União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME/RS.

⁷ Psicóloga, fonoaudiólogo e psicopedagoga.

⁸ Conselho Municipal de Educação e Cultura, Conselho de Alimentação Escolar, Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica, Conselho Municipal Desporto, Comissão de avaliação da Carreira do Magistério Municipal. Associações de Pais e Mestres das escolas.

E as demais cidades ressaltam o terceiro turno de atendimento no SUS; banco do empreendedor; oficinas culturais, regularização fundiária, ampliação da educação infantil, atendimento aos grupos da terceira idade e Associações⁹.

Quanto as estruturas e saberes locais das cidades foram destacadas, escolas municipais e estaduais, praças, parques de rodeios, rota das salamarias, casa da cultura, CTGs; as culinárias, os dialetos, o vestuário e costumes. A pecuária, o cultivo da lavoura e o tropeirismo; capital das pedras preciosas, palcos públicos, centro cultural, biblioteca municipal, museu histórico municipal, arquivo histórico municipal, auditório, espaços públicos, salões comunitários, unidades básicas de saúde, unidade móvel de saúde, parque de eventos, museu da pedra e mineralogia, contato com literatura, a dança, a música, o teatro, as tecnologias de informação e comunicação.

Referente a como a cidade ensina as pessoas a participarem e de que forma percebem as crianças, os jovens e idosos, os municípios mencionam que assumindo intencionalidade e responsabilidade com a formação, promoção e desenvolvimento de sua população entendendo a cidade enquanto território existencial, através do diálogo educacional, atividades culturais, valorização de todos os espaços, conscientizando a comunidade, incentivo e apropriação, igualdade de direitos e deveres e também por meio de programas¹⁰, compreendendo como sujeitos do território que precisam ter o seu direito à cidade a partir de uma proposta centrada na democratização, no diálogo e no planejamento participativo.

Sobre a gestão da cidade, mencionam o conselho municipal de Cidade Educadora; reuniões semanais, planejamentos de ações em conjunto, encontro intersetorial de estudo e formação permanente, diálogos e reflexões. Já quanto a lei de gestão democrática somente um município possui, outro está com projeto na câmara municipal de vereadores e as demais cidades não possuem.

No que diz respeito a organização e vivência do Projeto Político Pedagógico das escolas e a formação continuada dos professores, as cidades destacam que ocorre de forma democrática, participativa, com a presença de todos os segmentos, família, escola e comunidade em geral. Uma das cidades conta com assessoria interna da Secretaria de Educação e externa com assessoria da Universidade de Passo Fundo – UPF.

Tais políticas, projetos e programas de Camargo, Carazinho, Marau e Soledade revelam um compromisso e a decisão de debater, dialogar, planejar e fazer uma cidade com e não para as pessoas. Cabe ressaltar aqui, a inscrição de Passo Fundo a rede de Cidades Educadoras, outro município do norte gaúcho que busca ressignificar e (re)descobrir a sua cidade na dimensão educativa. Reafirmando que não existe um modelo de Cidade Educadora, uma Cidade Educadora se faz permanentemente a partir dos seus processos educativos, na busca do desenvolvimento humano, na construção de políticas públicas que ultrapassam governos e pessoas de governos, na convicção de que para ir ao encontro dos princípios da carta de Cidades Educadoras, o único caminho a ser trilhado é o caminho da democracia, é o caminho que produz cidadania.

⁹ De Bairros e Comunidades do interior, Secretarias, Departamentos, Centros de Referência, Escolas, Clubes de Serviço, entidades privadas, Associações Cívicas (Associações Culturais, Esportivas, Recreativas, academia de letras, parceria com a Universidade de Passo Fundo, projeto político pedagógico.

¹⁰ De formação continuada (Proforma), programa municipal de avaliação participativa (Promaip) e projeto café com a Prefeita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo tem como problemática compreender as intersecções relacionadas a constituição e experiências das Cidades Educadoras do norte do Estado do RS com os processos de gestão democrática ao se proporem experienciar o desafio de aderir a Associação Internacional de Cidades Educadoras, assumindo responsabilidades que viabilizam o desenvolvimento e promoção do seu município através de ações e mobilizações coletivas que apontam alternativas para as demandas locais.

Os estudos trazem no projeto de Cidade Educadora uma aposta de futuro ao reinventar os espaços públicos, ao propor uma formação humana integral que ultrapassa os muros da escola e dialoga com uma cidade inteira, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde os direitos se tornam possíveis, os compromissos são firmados mutuamente, entre as pessoas, as instituições civis e o Estado, formando uma grande rede que encoraja, cria caminhos educativos e instiga o espírito da cooperação, solidariedade e fraternidade.

As experiências das quatro cidades presentes no trabalho destacam categorias centrais ao assumirem tal responsabilidade, como por exemplo, o investimento na educação a partir dos projetos e programas, a formação continuada dos professores, permitindo-os qualificarem e refletirem sobre suas práticas e um conjunto de legislações que ampara e dá suporte. A resolução dos desafios cotidianos está no próprio território, na articulação de políticas públicas, nos princípios que fortalecem o exercício da democracia e da cidadania.

Portanto, salienta-se em resposta a problemática desse artigo, que as intersecções indagadas perpassam os princípios da carta das Cidades Educadoras, também impressas na concepção de Gestão Municipal Democrática, ao terem como núcleos fundantes o diálogo, a democracia, a participação social, o compromisso público, a autonomia, princípios que são condições para recriar a vida na cidade sobretudo em uma Cidade Educadora.

A luz destas compreensões, reiteramos que para estudos posteriores podemos aprofundar análises mais densas e qualificadas sobre as demais cidades do Rio Grande do Sul que obtiveram sua inserção no movimento mundial de Cidades Educadoras, trazendo outros conceitos, ideias e abordagens para discutir as temáticas e processos de maturação de municípios que se mostram incansáveis na sua trajetória para o empoderamento e desenvolvimento local.

REFERÊNCIAS

AICE. *Carta das Cidades Educadoras*. 2020. Disponível em: <<https://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/>> Acesso em: 26 mai. 2021.

BENINCÁ, Elli. Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 1, n. 1, p. 13-33, dez. 1994.

FREIRE, Paulo. **II Congresso Internacional de Cidades educadoras**, Gotenburgo, Suécia, 25-27 novembro, 1992.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Rio de Janeiro: **Revista Ensaio-Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, n. 50, p. 11-25, 2006.

HARVEY, David. **Espaços de Esperança**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2012.

LAROSSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LEVINSKI, E. Z. **A dimensão político-pedagógica do processo participativo no ensino público municipal de Getúlio Vargas – RS**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

LEVINSKI, Eliara Z.; TASCHELO, Márcio. Cidade Educadora: um desafio para Passo Fundo. In: BARELLI, Cristiane et al (org). **Caderno de educação socioambiental: projeto de extensão Goio-En “Saneamento para a vida”**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo, 2013.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de; LUCE, Maria Beatriz. **Gestão Democrática na e da educação: concepções e vivências** In: LUCE, Maria Beatriz. MEDEREIROS, Isabel Letícia Pedroso de (Org). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 15-25.

MOLL, Jaqueline. A escola, a comunidade, a cidade: Reinventar espaços para ressignificar a vida. In: Prefeitura Municipal de Getúlio Vargas. Secretaria Municipal de Educação. Cultura e Desporto. **Saberes & fazeres educativos**. V. 2, n. 1, (jun 2013). Getúlio Vargas. Prefeitura Municipal de Getúlio Vargas, 2013.

PARK, Robert. In: HARVEY. David. **Utopias Dialéticas. Educação e vida urbana: 20 anos de cidades educadoras**. Torres Novas, Portugal: Gráfica Almondina, 2013. p. 45.

SANTOS, Milton. **Territórios Educativos para Educação Integral**. Série Cadernos Pedagógicos. Programa Mais Educação. Brasília, 2010.

Submetido em outubro de 2021.

Aprovado em janeiro de 2022.

Autoria

Paula dos Santos Oliveira

Pedagoga formada pela Universidade de Passo Fundo/RS, integrante do Diretório Acadêmico Santo Agostinho na Faculdade de Educação/UPF, integrante do grupo de Pesquisa e Extensão Políticas e Gestão da Educação (GPEPGE/UPF), professora pesquisadora, encantada pelo campo da Gestão, com ênfase nos processos de gestão democrática, políticas públicas, educação integral e cidades educadoras.

E-mail: paula.s789@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7714-3948>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3824800116588422>

Luciane Spanhol Bordignon

Possui graduação em Ciências Licenciatura Curta Duração pela Universidade de Passo Fundo (1987), Graduação em Licenciatura Plena Habilitação em Matemática pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (1992), Mestrado em Educação pela Universidade de Passo Fundo (2008), Doutorado Sanduiche no Instituto de Ciências Sociais pelo Instituto de Ciências Sociais - Universidade de Lisboa (2011), Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2014) e Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico (PPGDS) da UNESCO. Professora aposentada do Magistério Estadual do Rio Grande do Sul e docente na Universidade de Passo Fundo. Assessora Pedagógica da Divisão UPF Online, docente orientadora do Programa Residência Pedagógica da Universidade de Passo Fundo. Membro do Grupo de Estudos sobre Universidade da Universidade de Passo Fundo - GEU/UPF e do Grupo de Pesquisa e Extensão em Políticas e Gestão da Educação da Universidade de Passo Fundo - GPEPGE/UPF, atuando principalmente nos seguintes temas: educação básica e superior, políticas e gestão da educação, gestão democrática.

E-mail: lucianebordignon@upf.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1620-0288>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5581578176881785>

ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE CIDADE EDUCADORA E SUAS APROXIMAÇÕES COM A ESCOLA

SUELI PEREIRA DONATO

ALVARO MARTINS FERNANDES JÚNIOR

MARIA SÍLVIA BACILA

RESUMO

A escola contemporânea, espaço legalmente constituído de socialização de crianças para a vida em sociedade, tem sido indagada a tornar suas práticas pedagógicas vinculadas a diferentes instâncias e contextos que a cidade oferece, de modo a transformá-los em territórios pedagógicos na viabilização de aprendizagens conectadas com a vida. Nesse sentido, o objetivo principal desse estudo foi conhecer o que revelam as produções acadêmicas brasileiras sobre Cidade Educadora, visando responder à seguinte questão norteadora: O que as produções acadêmicas brasileiras disponíveis na BDTD revelam sobre a cidade educadora e suas aproximações com a escola? A metodologia pauta-se na pesquisa bibliográfica do tipo Estado do Conhecimento e tem como fonte de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), por meio do descritor “cidade educadora”. O corpus de análise compreendeu 13 dissertações e 2 teses submetidas à leitura flutuante (títulos, resumos e palavras-chave). Os resultados apontaram um distanciamento da relação escola-cidade nas pesquisas.

Palavras-chave: Cidade Educadora. Escola. Estado do Conhecimento.

STATUS OF KNOWLEDGE OF ACADEMIC RESEARCHES ON EDUCATING CITY AND ITS APPROACHES TO SCHOOL

ABSTRACT

The contemporary school, a space legally constituted for the socialization of children for life in society, has been asked to make its pedagogical practices linked to different instances and contexts that the city offers, in order to transform them into pedagogical territories viabilizing learnings connected learning with the life. In this sense, the main objective of this study was to know what the Brazilian academic productions about Educating City reveal, aiming to answer the following guiding question: What do the Brazilian academic productions available at BDTD reveal about the educating city and its approximations with the school? The methodology is based on bibliographic research of the State of Knowledge type and has as data source the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) of the Brazilian Institute of Information in Science and Technology (IBICT), through the descriptor “educating city”. The corpus of analysis comprised 13 dissertations and 2 theses submitted to floating reading (titles, abstracts and keywords). The results showed a detachment from the school-city relationship in researches.

Keywords: Educating City. School. State of Knowledge.

ESTADO DEL CONOCIMIENTO DE LAS INVESTIGACIONES ACADÉMICAS SOBRE CIUDAD EDUCATIVA Y SUS APROXIMACIONES CON LA ESCUELA

RESUMEN

La escuela contemporánea, espacio legalmente constituido para la socialización de los niños para la vida en sociedad, ha sido indagada a tornar sus prácticas pedagógicas vinculadas a las diferentes instancias y contextos que la ciudad ofrece, para transformarlos en territorios pedagógicos en la viabilidad del aprendizaje conectado con la vida. En este sentido, el objetivo principal de este estudio fue saber qué revelan las producciones académicas brasileñas sobre Ciudad Educadora, con el objetivo de responder a la siguiente pregunta guía: ¿Qué revelan las producciones académicas brasileñas disponibles en BDTD sobre la ciudad educadora y sus aproximaciones con la escuela? La metodología se basa en la investigación bibliográfica del tipo de Estado del Conocimiento y tiene como fuente de datos la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD) del Instituto Brasileño de Información en Ciencia y Tecnología (IBICT), a través del descriptor "ciudad educadora". El corpus de análisis comprendió 13 disertaciones y 2 tesis sometidas a lectura flotante (títulos, resúmenes y palabras clave). Los resultados apuntaron a una distancia de la relación escuela-ciudad en las encuestas.

Palabras clave: Ciudad Educadora. Escuela. Estado del conocimiento.

Introdução

Partimos do pressuposto de que é no contexto de uma cidade educadora que o direito fundamental de uma pessoa a uma educação formal encontra solidez. Cidade educadora aqui compreendida como “[...] aquela que para além de suas funções está diretamente relacionada com outros, tais como, a equidade, a cidadania inclusiva, a coesão, a sustentabilidade ou a educação para a paz” (BELLLOT, 2013, p. 20), aquele que se constitui em “[...] currículo vivo, o lugar onde a escola absorve seus conteúdos, sua problemática e sua polissemia” (ALMEIDA, 2006, p. 122).

Nesse sentido, partilhamos do entendimento de Pozzo (2013) que é papel dos educadores formais e não formais no contexto de sua cidade – especialmente quando essa em suas políticas públicas assume uma perspectiva educadora –, orientar e contribuir com a formação cidadã de seus habitantes, imbuídos de uma dimensão qualitativa, comunitária e que toma a cooperação e a convivência ativa entre as pessoas da sociedade civil para constituir uma cidade que educa (POZO, 2013).

A esse respeito, recorreremos às contribuições de Nóvoa (2017, p. 127) ao explicar que “Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana”. O autor aponta como uma tendência ao professor contemporâneo estabelecer o diálogo com o espaço público e acrescenta que “[...] a fronteira entre escola e sociedade vai diluir-se e terá de ser substituída por um trabalho conjunto, comum, no espaço público da educação (NÓVOA, 2017, p. 1129).

Mergulhados nessa compreensão, colocamos em debate: o desemparedamento da escola por meio de práticas pedagógicas envoltas à cultura e associadas à própria vida num movimento em que a escola envolve à cidade e vice-versa. É fato que tal movimento constitui-se em um desafio contemporâneo, justamente por tratar-se de quebra de um paradigma que situa a escola em sua pedagogia tradicional, muitas vezes, inserida em uma lógica disciplinar e disciplinadora incapaz de reconhecer a cidade como território pedagógico repleto de conteúdo vivo e, portanto, transformar o objeto de conhecimento em aprendizagens significativas e contextualizadas.

Nessa perspectiva, privilegia-se e reconhece-se a cidade como território pedagógico para ampliar as condições de aprendizagem, no tensionamento entre a dualidade curricular local e global. Tomar a materialidade, os tempos, os agrupamentos e os espaços da cidade como razão da organização do trabalho pedagógico é condição para a compreensão do juízo que se estabelece diante de todo e qualquer conhecimento sobre a existência.

Problemática delimitada, interessa-nos nesse estudo saber o que as produções acadêmicas brasileiras disponíveis na BDTD revelam sobre a cidade educadora e suas aproximações com a interface escola-cidade. É nessa direção que esse estudo configura-se em uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, a qual visa mapear e analisar nas produções acadêmicas brasileiras selecionadas aspectos pertinentes aos temas/objetivos, referencial teórico-metodológico e os principais resultados na busca por examinar, nesse conjunto de dados, aproximações com a interface escola-cidade. Para tanto, realizou-se a leitura dos resumos, tendo em vista que esses permitem “[...] outras descobertas, se lido e interrogado para além dele mesmo, quando lido numa prática criadora vivida fora dos preceitos previstos pelo autor do resumo” (FERREIRA, 2002, p. 269).

Depreendemos que essa pesquisa possa suscitar reflexões aos profissionais de educação acerca da interface escola e cidade no sentido de contribuir com a visibilidade e a inclusão da cidade educadora, enquanto potencial território pedagógico no processo de ensino e aprendizagem.

Cidade educadora e escola: aproximações

A “Carta das Cidades Educadoras”¹ é um documento assinado por todas as cidades representadas no 1º Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona (Espanha), em novembro de 1990. Ela foi construída considerando a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), a Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), a Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da Criança aprovada na Convenção da Cúpula Mundial para a Infância (1990) e a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001). Nota-se que na construção da Carta há documentos pós-1990 e isso acontece porque o documento foi revisitado no III Congresso Internacional (Bolonha, Itália, 1994) e no de Génova (Itália em 2004), a fim de adaptar as suas abordagens aos novos desafios e necessidades sociais. Em seu primeiro parágrafo do preâmbulo, encontramos:

¹ Disponível em: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/Carta-Portugues.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2020.

Hoje mais do que nunca as cidades, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, mas podem ser igualmente sujeitas a forças e inércias deseducadoras. De uma maneira ou de outra, a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os factores deseducativos (AICE, 2004, s/p).

Dentre as principais funções de uma cidade educadora, destaca-se, aqui, a produção de “[...] uma verdadeira fusão da etapa educativa formal com a vida adulta, dos recursos e do potencial formativo da cidade com o normal desenvolvimento do sistema educativo, laboral e social” (AICE, 2004), ao que recorreremos às palavras de Paulo Freire, à célebre máxima de seu livro *Pedagogia do oprimido*, “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (1981, p. 79).

A máxima é simples, mas cheia de significados. Com ela, compreendemos que a função de educar não cabe apenas à escola, mas é uma construção na qual todos são partícipes e responsáveis pelo processo de experiência existencial do outro. O homem reconhece que é um ser inacabado, mas que pode, a cada dia, tentar diminuir a distância entre tudo o que sabe e tudo o que ignora. “O homem deve ser o sujeito de sua própria educação, não podendo ser o objeto dela, por isso, ninguém educa ninguém” (FREIRE, 2014, p. 34).

Contudo, a escola contemporânea, espaço legalmente constituído de socialização e educação das crianças em parceria com a família (BRASIL, 1988, 1996), geralmente, não toma a cidade como parte do seu currículo em ação e, portanto, limita-se às práticas pedagógicas desvinculadas das possibilidades de experiências educativas presentes na cidade. Com efeito, tem minimizadas as oportunidades de relações mais intensas estabelecidas entre a criança e o seu entorno social, as quais se apresentam como fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991), bem como restringidas às possibilidades de formação para e pela cidadania ativa. Sob essa perspectiva, recorreremos a Jaume Martínez Bonafé, pesquisador espanhol que defende a proposta da cidade como texto pedagógico, mas que precisa ser lido por meio de uma pedagogia crítica. Trata-se de enxergar a cidade como currículo. Diz o autor que “[...] a escola tem que sair para o entorno, pesquisá-lo, explorá-lo [...]” (BONAFÉ, 2014, s/p) e, nesse sentido, a cidade torna-se o mundo em que as pessoas entram, como desejava Paulo Freire (ALMEIDA, 2006).

Nesse movimento, concordamos com Carbonell (2016, p. 13) ao apresentar como pedagogia inovadora “[...] a incorporação da experiência de vida e extraescolar à educação formal”, cujo objetivo é “[...] educar o olhar, as inteligências múltiplas e as diversas linguagens comunicativas, para descobrir, explorar, perceber e sentir o que acontece na cidade de maneira explícita e oculta” (CARBONELL, 2016, p. 14).

Partilhamos das ideias de Nóvoa (2017) ao afirmar que a escola precisa oportunizar a participação amplamente da sociedade nas questões educativas, a fim de formar parcerias com famílias, associações, etc. O autor explica que:

A escola pública tem sido um lugar importante para a construção da democracia. Nas próximas décadas, sua história vai passar pela capacidade de reconstruir laços e vínculos com a sociedade que foram perdidos quando a escola se fechou dentro dela e imaginou que podia ser melhor do que a sociedade. A difusão do digital vai facilitar mudanças dentro das escolas, mas também a existência de tempos e a mobilização de dinâmicas sociais fora dos muros da escola. A fronteira entre escola e sociedade vai diluir-se e terá de ser substituída por um trabalho conjunto, comum, no espaço público da educação (NÓVOA, 2017, p. 1129).

Todavia, a construção de uma Cidade Educadora compreende um compromisso partilhado entre ações da sociedade civil e as políticas governamentais (BELLLOT, 2013), num movimento de interdependência, e que se constitui um dos grandes desafios à educação relacionado ao desenvolvimento de uma sociedade mais participativa e democrática. O processo democrático, segundo Paulo Freire (1991), deve começar na e com a escola. Sobre isso, explica que “[...] é a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediado pelas experiências do mundo” (FREIRE, 1991, p. 83).

Contudo, observamos que o termo escola na Carta das Cidades Educadoras está associado às relações escola-trabalho:

A cidade deverá oferecer aos seus habitantes a possibilidade de ocuparem um lugar na sociedade, dar-lhes-á os conselhos necessários à sua orientação pessoal e profissional e tornará possível a sua participação em atividades sociais. No domínio específico das relações escola-trabalho, é preciso assinalar a relação estreita que se deverá estabelecer entre o planeamento educativo e as necessidades do mercado de trabalho (AICE, 2004, s/p).

Essas ponderações, de certo modo, reclamam para um olhar crítico quanto ao papel que a escola tem assumido no contexto da cidade educadora. Ao vislumbrarmos uma formação para e pela cidadania emancipatória, é compreensível que seu papel não pode restringir-se em mera formação na dimensão “escola-trabalho” (AICE, 2004), tendo em vista que o objetivo permanente de uma Cidade Educadora “[...] será o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes”, o que implica o exercício de suas principais funções, no qual consiste na produção de “[...] uma verdadeira fusão da etapa educativa formal com a vida adulta, dos recursos e do potencial formativo da cidade com o normal desenvolvimento do sistema educativo, laboral e social” (AICE, 2004).

Percurso metodológico da pesquisa

O percurso metodológico dessa pesquisa de abordagem qualitativa está em sintonia com o seu objetivo geral, que consiste em conhecer o que as pesquisas acadêmicas brasileiras têm revelado sobre a cidade educadora e suas aproximações com a interface escola-cidade. Nesse sentido, o estudo aqui proposto direciona-se à construção do estado do conhecimento, de modo a conhecer o debate já acumulado no Brasil em uma determinada área, considerando a especificidade da temática proposta, de modo a avançar na compreensão do objeto de estudo em questão.

Essa pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e exploratória, do tipo “Estado do Conhecimento”, e respalda-se nos apontamentos de Ferreira (2002), Romanowski e Ens (2006) e, mais recentemente, em Vosgerau e Romanowski (2014).

Para Ferreira (2002, p. 258), esse tipo de estudo tem como objetivo “[...] mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento”. Na visão de Romanowski e Ens (2006, p. 39), pesquisas dessa natureza “[...] podem contribuir na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica”. Desse modo, o recorte temático nessas produções se faz relevante à medida que permite mapear e delimitar o objeto a ser analisado e viabilizar o aprofundamento do tema, o que é corroborado pelas autoras ao enfatizar que “[...] o estudo que aborda somente um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de ‘estado do conhecimento’” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39-40).

Com o objetivo de realizar o mapeamento e a análise das dissertações e teses decorrentes das pesquisas científicas nacionais e voltadas especificamente à temática cidade educadora, realizou-se uma pesquisa *on-line*, na plataforma digital: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do IBICT², selecionada por se constituir, dentre as existentes, uma base de dados de excelência e com amplo acesso gratuito. O procedimento, que ocorreu durante o mês de maio de 2019, priorizou a opção de busca avançada por meio do descritor³ selecionado previamente para esse estudo, qual seja, cidade educadora.

A definição do descritor utilizado nessa pesquisa para delimitar a busca avançada na base de dados selecionadas respalda-se na necessidade de refinar os resultados com estudos voltados especificamente ao objeto de estudo, qual seja, a cidade educadora. Por sua vez, os critérios de inclusão adotados para esse estudo compreenderam dissertações e teses como foco na temática em questão, enquanto como critério de exclusão foram considerados produções científicas em duplicidade, arquivos indisponíveis ou algum problema de exibição, e aqueles que não tratavam da temática foco desse estudo.

O recorte temporal não foi aplicado, pois sugeriram apenas 21 resultados na busca, sendo que, desses, três trabalhos apareceram repetidamente, mantendo-se como *corpus* da pesquisa apenas 13 dissertações e 2 teses.

² Disponível em: <http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20/biblioteca-digital-brasileira-de-teses-e-dissertacoes-bdtd>. Acesso em: 05 mai. 2020.

³ Trata-se de descritores devidamente indexados no Thesaurus Brasileiro da Educação, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A primeira etapa de buscas, momento em que a plataforma selecionada recebeu o descritor, resultou um total de 21 trabalhos, entre dissertações e teses em nível de mestrado e doutorado (Acadêmico e Profissional). Aplicados os critérios de inclusão e exclusão adotados para o presente estudo, selecionaram-se 13 dissertações e 2 teses pertencentes à área “Educação”, totalizando, portanto, 15 trabalhos, os quais compõem o *corpus* de análise da pesquisa, conforme ilustra o Quadro 1. Ressalta-se, aqui, que os trabalhos repetidos foram excluídos.

Quadro 1 – Buscas realizadas no Banco de Teses e Dissertações da BDTD/IBICT: quantidade dos trabalhos encontrados e selecionados para constituir o *corpus* de análise

Nº	Base de Dados	Descritores	Resultados geral		Selecionados	
			Dissertações	Teses	Dissertações	Teses
1	BDTD/IBICT	“cidades educadoras”	19	2	13	2
Total Geral			21		15	

Fonte: Elaboração própria.

Todos os 15 resumos do *corpus* textual selecionado, composto por 13 dissertações e 2 teses, foram re(lidos) e sistematizados por título, tipo, programa, autor, orientador, origem do trabalho (instituição de ensino) e ano de defesa, conforme ilustra o Quadro 2.

Quadro 2 – Sistematização do *corpus* de análise selecionado do Banco de Teses e Dissertações da BDTD/IBICT, período de 2014-2019, para o descritor “cidade educadora”

Nº	Título	Tipo	Programa	Autor	Orientador(a)	Origem do trabalho	Ano
1	Educação e cidadania na perspectiva da cidade educadora: uma proposta para Frederico Westphalen	D	Mestrado em Educação	Ophelia Sunpta Buzzato Paetzold	Jaime José Zitkoski	Unisinos – Universidade do Vale dos Sinos	2006

2	Poder local, cidadania e educação: das condições para construção de uma cidade educadora: um estudo produzido a partir do bairro Restinga - Porto Alegre	D	Mestrado em Educação	Edesmin Wilfrido Palacios Paredes	Jaqueline Moll	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2007
3	Cidade educadora: um estudo sobre a experiência do Município de Esteio/RS	D	Mestrado em Educação	Lola Cristina da Luz Rodrigues	Rosane Maria Kreusburg Molina	Unisinos – Universidade do Vale dos Sinos	2008
4	Cidade educadora e juventudes: as políticas públicas e a participação dos jovens na cidade de Gravataí-RS	D	Mestrado em Educação	Ingrid Wink	Jaime José Zitkoski	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2011
5	Cidade e processos educativos: CIEPs e PEU Bairro-Escola no caminho das Cidades Educadoras	D	Mestrado em Educação	Letícia de Lima Viana	Neiva Vieira da Cunha	UERJ	2011
6	O novo paradigma do saber e os dispositivos urbanos para uma cidade educadora	D	Mestrado em Arquitetura e Urbanismo	Agnes Leite Thompson Dantas Ferreira	Clara Luiza Miranda	UFES	2012
7	Espaços Comunitários para a infância e a juventude na contemporaneidade da “Terra Brasilis”: O potencial na construção de cidades educadoras	D	Mestrado Profissional em Teologia	Paulo Sérgio Souza Vasconcelos	Remi Klein	Faculdades EST	2014
8	Estudo sobre a educação como prática da democracia e a experiência das cidades educativas	D	Mestrado em Direito	Luísa de Pinho Valle	Alexandre Bernardino Costa	UNB	2014
9	Cidades Educadoras: possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia	T	Doutorado em Educação	Valter Morigi	Jaime José Zitkoski	UFRGS	2014

10	Contextualizações no ensino de arte em Olinda, uma cidade educadora	D	Mestrado em Artes Visuais	Roberta de Paula Santos	Maria Betânia e Silva	UFPE	2014
11	A educação popular para todos de uma cidade educadora (Natal, Rio Grande do Norte, 1957-1964)	D	Mestrado em Educação	Berenice Pinto Marques	Walter Pinheiro Barbosa Júnior	UFRGN	2015
12	A cidade educadora e o enfoque CTS: articulações possíveis a partir dos professores de ciências em formação	T	Doutorado em Educação	Tárcio Minto Fabrício	Denise de Freitas	UFSCAR	2016
13	Arte de caminhar na cidade: educando o olhar geográfico em andanças no centro de Campina Grande-PB	D	Mestrado em Geografia	Daniel Almeida Bezerra	Carlos Augusto de Amorim Cardoso	UFPB	2017
14	Inscrições nas superfícies da cidade: educar-se e subjetivar-se através de imagens	D	Mestrado em Educação	Bruna Tostes de Oliveira	Anderson Ferrari	UFJF	2017
15	A educação integral na perspectiva da Cidade Educadora: uma possibilidade para ampliação dos espaços de aprendizagem	D	Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública	Deborah Etrusco Tavares	Tarcísio Jorge Santos Pinto	UFJF	2017

Fonte: elaboração própria, a partir da pesquisa no portal da BDTD.

Na continuidade, para a construção do estado do conhecimento, procedeu-se à leitura dos resumos na íntegra, com vistas a identificar o tema, objetivo geral da pesquisa, palavras-chave, o contexto investigado e os principais aportes teóricos que dão sustentabilidade, a opção metodológica e os principais resultados obtidos. Partindo desse conjunto de análise de dados sistematizados e visando responder ao problema proposto no que se refere às aproximações com a interface escola-cidade, buscou-se uma análise complementar com recurso do *software* NVIVO, a fim de buscar os termos com maior presença nos trabalhos.

As revelações dessas pesquisas, considerando os parâmetros anteriormente sinalizados, são discutidas no item “Resultados e Discussões”, a seguir.

Resultados e discussões

Da análise efetuada no conjunto de dados pertinentes ao Quadro 1, os quais foram devidamente sistematizados com base nos parâmetros delimitados para esse estudo, foi possível identificar que o *corpus* dessa pesquisa se constitui em sua maioria por dissertações de mestrado, que correspondem a 86,7% do total, e apenas 2 teses, perfazendo 13,3% dos 15 resumos analisados concernentes à relação escola-cidade nas investigações propostas.

Os problemas de pesquisas investigados

No tocante ao problema de pesquisa pertinente às temáticas descritas nos 15 resumos analisados, identificou-se ausência dessa informação com clareza em seis dos 13 resumos de dissertações e 1 tese. De modo geral, as questões-problema permearam a seara das políticas públicas de uma respectiva cidade/município em um determinado período e suas contribuições aos habitantes com foco nos jovens e crianças, na perspectiva dos princípios que norteiam uma cidade educadora, conforme apresentado na Carta das Cidade Educadoras (AICE, 2004), o que pode ser observado nas pesquisas de Wink (2011) e Marques (2015). Incluem-se, também, estudos envolvendo professores nos processos de ensino e aprendizagem visando investigar: a) como esses docentes compreendem o ensino de ciências na interação com os referenciais CTS e das cidades educadoras na pesquisa de Santos (2014); b) o ensino de Arte no uso da abordagem triangular em sua prática docente, na pesquisa de Fabrício (2016).

Os objetivos gerais

Concernente ao universo do objetivo geral, observou-se dentre as 13 dissertações que apenas 7 apresentaram-no de modo claro e objetivo. Dentre essas 7 pesquisas possíveis de análise, destacam-se, de um lado: a) analisar as possibilidades e materialidade do exercício da cidadania de jovens à luz do referencial de Cidade Educadora (ZITKOSKI, 2006; WINK, 2011). Por outro lado, situam-se: a) a preocupação em analisar a relevância dos espaços coletivos como território educativo em prol da educação de crianças e jovens (VASCONCELOS, 2014); b) analisar e discutir os limites de cidades educadoras engajadas com a AICE na perspectiva de reinvenção das relações urbanas por meio de suas políticas públicas (MORIGI, 2014); c) identificar e analisar as políticas de educação elaboradas e implementadas pela Prefeitura Municipal de Natal nos anos de 1957 a 1964 (MARQUES, 2015); d) contribuir para uma maior compreensão sobre a percepção de futuros educadores quanto à utilização integrada das abordagens de ensino do enfoque CTS e das Cidades Educadoras (FABRÍCIO, 2016); e) compreender o espaço geográfico de Campina Grande-PB, a partir de caminhadas itinerantes e errantes no centro da cidade, para, assim, propor sua transformação, psicogeográfica e corpográfica, numa ambiência geográfico-educativa (BEZERRA, 2017); f) propor um Plano de Ação Educacional (PAE) que se configure como instrumento de apoio para a SRE de Ouro Preto, a fim de estabelecer e compartilhar estratégias de gestão que aproximem a oferta da Educação Integral dos pressupostos da Cidade Educadora (TAVARES, 2017).

As duas teses analisadas contemplaram como objetivo geral realizar um paralelo entre as Cidades Educadoras com mais de uma década de engajamento à proposta da AICE, analisando a perspectiva de reinvenção das relações urbanas e, a partir das políticas públicas ali efetivadas, discutir os limites e as possibilidades de avanço (MORIGI, 2014). Já a tese de Fabrício (2016) objetivou contribuir para uma maior compreensão sobre a percepção de futuros educadores quanto à utilização integrada das abordagens de ensino do enfoque CTS e das Cidades Educadoras.

As palavras-chave

Entre as palavras-chave utilizadas nos 15 resumos, destacaram-se com maior evidência cidade educadora – (6 dissertações e 2 teses), seguida da palavra educação (1 tese e 3 dissertações). Citadas uma única vez as palavras: cidadania, juventudes, infância, políticas públicas, gestão participativa, espaços educativos, urbano, arquitetura, AICE (Associação Internacional das Cidades Educadoras), educação não formal, educação integral, educação popular, educação geográfica, arte urbana, bairro, periferia, CTS, ensino de ciências.

Os contextos investigados

Sobre o contexto investigado, destacaram-se estudos no âmbito dos municípios, bairros e escolas, articulados às políticas públicas e às relações urbanas analisadas à luz dos princípios de uma Cidade Educadora. Dentre eles, situam-se o município de Esteio/RS, que envolveu gestores, professores e pais dos estudantes matriculados nas escolas da Rede Municipal na pesquisa de Rodrigues (2008); Gravataí/RS concernente ao processo de participação/formação política dos jovens da cidade de Gravataí/RS e as políticas públicas voltadas à participação das juventudes, sustentadas na concepção de Cidade Educadora, entre os anos de 2009 e 2010, por meio da pesquisa de Wink (2011); a pesquisa de Viana (2011) que priorizou o uso do espaço urbano das periferias como espaço para a educação e construção crítica dos alunos para não se configurar, no imaginário construído, apenas como espaços de exclusão e violência, envolto a duas iniciativas no Rio de Janeiro; enquanto Bezerra (2017) partiu para o estudo do espaço geográfico de Campina Grande-PB, com os docentes e discentes do Curso de Licenciatura e Pós-Graduação em Geografia da UEPB e da UFPB, a partir de caminhadas itinerantes e errantes no centro da cidade, com o objetivo de transformação – psicogeográfica e corpográfica – numa ambiência geográfico-educativa; já a pesquisa de Tavares (2017) situou sua pesquisa no contexto de uma escola da rede pública estadual pertencente à circunscrição da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto, em Minas Gerais; Fabrício (2016) buscou como lócus de pesquisa o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos, na disciplina “Práticas e Pesquisa em Ensino de Ciências Biológicas III”; Marques (2015) centrou sua pesquisa no âmbito das políticas de educação popular no município de Natal, Rio Grande do Norte, nos anos de 1957 a 1964; Santos (2014) focalizou o ensino de arte na rede municipal de Olinda; Vasconcelos (2014) focalizou os espaços comunitários para a infância e a juventude na contemporaneidade da “Terra Brasilis”, enquanto potencial na construção de cidades educadoras; Ferreira (2012) investigou as ações e os

programas que contribuem para a formação de dispositivos urbanos no âmbito da Prefeitura Municipal de Vitória, por meio do Plano Plurianual 2010/2013; a pesquisa de Paetzold (2006) discute os projetos e espaços educativos para as crianças do município.

Os referenciais teóricos

Em relação aos referenciais teóricos que sustentaram as pesquisas, destacaram-se no corpus de análise os estudos de Gadotti, Padilha e Cabezudo (2004): 4 dissertações e 1 tese; Toledo (2004): 2 dissertações; Souza e Villar (2002): 1 dissertação; Moll (2000, 2009, 2012): 3 dissertações; Zainko (1997): 1 dissertação; Gadotti (2006, 2010): 2 dissertações; Carrano (2003): 1 dissertação; Trilla Bernet (1997): 1 dissertação; Arroyo (2013): 1 dissertação; Alderoqui (2002, 2003, 2006): 1 dissertação e 1 tese; Cabezudo (2004): 1 dissertação; Canteros (2012): 1 dissertação; Aieta e Zuin (2012): 1 dissertação; Weber (1987): 1 dissertação; Zitzoski (2005): 1 dissertação; Carrano (2003): 1 dissertação e 1 tese; Lefebvre (2011): 1 tese; Freitag (2013): 1 tese; LE Goff (1998): 1 tese; Fischer (2004): 1 tese; Almeida (2011): 1 dissertação e 1 tese; Aieta e Zuin (2012): 1 tese e o documento “Carta das Cidades Educadoras” esteve presente em apenas 2 dos 15 resumos analisados.

Os procedimentos metodológicos

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos utilizados nas investigações, constatou-se o predomínio da abordagem qualitativa. Entre os tipos de pesquisa, situam-se duas pesquisas do tipo documental e bibliográfica (1 tese e 1 dissertação), com maior incidência pela pesquisa empírica, em que foram utilizados diferentes procedimentos, desde o estudo de caso (1 dissertação); pesquisa-ação (1 dissertação). Como instrumentos de coleta de dados, predominou a entrevista semiestruturada (5 dissertações); diários de campo e fotografias (1 dissertação); observação (1 dissertação). Quanto à técnica de processo de análise, destacou-se a análise textual discursiva apenas em 2 dissertações e as demais não descreveram. Em uma tese e seis dissertações, não foi possível identificar a metodologia utilizada, pois não mostraram informações suficientes nesse aspecto da pesquisa.

Os resultados encontrados

Quanto aos resultados, nove dissertações e uma tese não trouxeram em seus resumos dados suficientes que expressassem os resultados da pesquisa de modo objetivo e explícito. Nas demais dissertações e em uma tese, os resultados se fazem presentes, como se pode observar na pesquisa de Fabrício (2016), ao apontar que os resultados obtidos revelam pouca familiaridade da maioria dos alunos em relação a essas abordagens e reforçam a necessidade de uma incorporação mais incisiva das perspectivas do Enfoque CTS e das Cidades Educadoras nas orientações curriculares, tanto do Ensino Básico, quanto das próprias universidades, bem como a importância da adoção dessas perspectivas na formação de professores. Tem-se, ainda, a pesquisa de Marques (2015), a qual possibilitou compreender que as políticas de educação popular de Natal (RN) tiveram como base uma prática educativa democrática, sustentada em três pilares, a saber: participação e

implicação da população natalense; construção e reconstrução das práticas pedagógicas priorizando, em seus programas de ação, a alfabetização para todos e a formação dos docentes leigos; e democratização da cultura. Esse processo fez de Natal uma cidade educadora. Em Ferreira (2016), os resultados demonstram que os dispositivos urbanos são ferramentas participativas de gestão e planejamento da cidade, contribuindo para o processo de autonomia e emancipação social.

Prosseguindo com o processo de análise dos dados e na busca por encontrar aproximações com a temática escola-cidade no *corpus* selecionado (Quadro 1), fizemos uso, de modo complementar à pesquisa, do recurso informático: o *software* NVivo Pro. Primeiramente, o *software* realizou uma busca pelas palavras de maior incidência na íntegra dos textos que compõem o *corpus* de análise. Esse resultado está expresso na Tabela 1.

Tabela 1: As palavras com maior incidência nas pesquisas, na íntegra

Palavras	Contagem	Porcentagem
Cidade, cidades	7583	1,53%
Educação	3935	0,79%
Espaço, espaços	3020	0,61%
Sociais, social	2525	0,51%
Escola	1847	0,37%
Educadora	1338	0,27%
Alunos	1103	0,22%
Pesquisa	1082	0,22%
Sociedade	1063	0,21%
Política	1062	0,21%

Fonte: elaboração própria, com base nos dados processados pelo *software* NVivo (2020).

A tabela 1 apresenta as 10 palavras de maior frequência no *corpus* analisado. Dentre elas, destacam-se “cidade, cidades”, com 1,53%, correspondendo a 7.583 das aparições, seguida de “educação” (0,79%), com 3.395; “espaço, espaços” (0,61%), com 3.020; e “sociais, social” (0,51%) com 2.525 vezes. Podemos inferir que esse primeiro bloco de palavras ganha destaque no conjunto de dados analisados por sua relevância adquirida nas pesquisas.

Ao analisar as palavras seguintes, constatamos baixa frequência em relação às cinco primeiras palavras. Entre elas, destacamos “escola”, que recebeu 0,37%, equivalente a 1.847 aparições no *corpus* de análise. Esse resultado revela que “escola” não figura entre os cinco primeiros termos que mais aparecem nos trabalhos, denotando um possível distanciamento desta instituição de ensino no contexto da cidade educadora. A presença

dos termos “cidade” e “cidades” no topo da lista já era algo esperado pelos pesquisadores, pois correspondem ao objeto de estudo investigado.

Dando continuidade, ao efetuarmos a busca da incidência no recorte do *corpus* de análise – as palavras-chave –, constatou-se que o termo “escola” não contemplou o *ranking* dos “Top 10”, conforme ilustra a Tabela 2.

Tabela 2: Incidência dos termos nas palavras-chave

Palavra	Contagem	Porcentagem (%)	Palavras similares contadas
Educação	25	24,75%	educação, educadora, educadoras, educativos
Cidade	12	11,88%	cidade, cidades
Espaços	3	2,97%	espaços
Geográfica	3	2,97%	geográfica, geográficas, geográfico
Cidadania	2	1,98%	cidadania
Espaço	2	1,98%	espaço
Formal	2	1,98%	formal
Infância	2	1,98%	infância
Juventude	2	1,98%	juventude, juventudes
Urbano	2	1,98%	urbano

Fonte: elaboração própria, com base nos dados processados pelo software NVivo (2020).

As palavras que ganharam destaque nesse tipo de análise por incidência compreendem: “educação”, com 24,75%, representando 25 aparições, seguida de “cidade”, com 11,88% e 12 vezes. As demais palavras situam-se abaixo de 3%. Tal resultado expressa que os termos “educação” e “cidades” possuem mais incidência nas palavras-chave e que do termo “cidadania” em diante, todas as palavras possuem apenas duas incidências. Isso revela que o termo “escola” aparece menos de duas vezes no contexto das palavras-chaves presentes nas pesquisas.

A busca seguiu para os resumos, em que novamente o termo “escola” ficou ausente do “top 10” das palavras mais utilizadas, denotando um distanciamento da escola nas pesquisas em cidades educadoras em nosso *corpus* de análise. A tabela 3 expressa esse resultado.

Tabela 3: Incidência dos termos nos resumos

Palavra	Contagem	Porcentagem (%)	Palavras similares contadas
---------	----------	-----------------	-----------------------------

Educação	123	4,34%	educabilidade, educação, educadora, educadoras, educadores, educativa, educativas, educativos
Cidade	99	3,49%	cidade, cidades
Para	52	1,83%	para
Políticas	29	1,02%	política, políticas, político
Espaços	26	0,92%	espaços
Pesquisa	26	0,92%	pesquisa, pesquisadas, pesquisadores, pesquisamos, pesquisei
Públicas	25	0,88%	pública, públicas, público, públicos
Construção	22	0,78%	construção
Espaço	17	0,60%	espaço
Estudo	17	0,60%	estudo

Fonte: elaboração própria, com base nos dados processados pelo software NVivo (2020).

O resultado dessa tabela 3 traz como 1º e 2º lugares de incidência os termos “educação”, compondo 4,34% do conjunto analisado, e “cidade”, que representa 3,49% de incidências. As demais estão abaixo de 2%. São aspectos que resultam em predominância de aspectos relacionados à educação no contexto dos diferentes espaços da cidade, incluindo as políticas públicas. No conjunto dessas palavras, sobressaem os aspectos políticos no contexto da educação, ao que chamamos a atenção quanto à consolidação da “plena cidadania democrática” por parte dos “responsáveis pela política municipal duma cidade [os quais] deverão possuir uma informação precisa sobre a situação e as necessidades dos seus habitantes” (AICE, 2004).

Na esteira desses resultados, depreendemos que a problemática que envolve a relação cidade-escola no contexto das pesquisas acadêmicas selecionadas nesse estudo não são contempladas de modo explícito, tendo em vista sua baixa frequência no conjunto das evidências (Tabelas 1, 2 e 3). Partindo desse cenário posto pelas próprias pesquisas acadêmicas aqui apresentadas, indagamos sobre as reais aproximações entre a cidade-escola no contexto de uma cidade que educa.

A carta das Cidades Educadoras (AICE, 2004) destaca que “[...] o direito a uma cidade educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação. A cidade educadora renova permanentemente o seu compromisso em formar nos aspectos os mais diversos os seus habitantes ao longo da vida”. Também argumenta que:

[...] as cidades educadoras com suas instituições educativas formais, suas intervenções não formais (de uma intencionalidade educadora para além da educação formal) e informais (não

intencionais ou planejadas) deverão colaborar bilateral ou multilateralmente tornando realidade a troca de experiências (AICE, 2004).

Todavia, depreendemos que o desafio proposto à escola contemporânea na efetivação de uma formação voltada não apenas para a vida, mas pela vida, consiste em um movimento com o objetivo de “[...] educar o olhar, as inteligências múltiplas e as diversas linguagens comunicativas, para descobrir, explorar, perceber e sentir o que acontece na cidade de maneira explícita e oculta” (p. 14). Gadotti (2006) ao tecer relações da cidade com escola e da escola com a cidade, propõe-nos a pensá-las e vivê-las da seguinte forma: “[...] a cidade, como espaço de cultura, educando a escola e todos que circulam em seus espaços, e a escola, como palco de espetáculo da vida, educando a cidade numa troca de saberes e de competências” (p. 134).

Considerações finais

Para abordar conceitualmente as cidades educadoras, além da Carta das Cidades Educadoras, autores como Bellot (2013) Almeida (2006), Pozzo (2013) e Nóvoa (2017) foram chamados ao debate. Nesse sentido, ela é entendida como um currículo vivo e polissêmico, e que além de suas funções, está diretamente relacionada à equidade, à cidadania e a uma educação para paz.

Como a própria Carta das Cidades Educadoras elenca, cidades de todos os portes dispõem de funções que educam, mas ao mesmo tempo deseducam. Uma cidade educadora tem que propiciar, às pessoas, que vivam a cidade e que entendam a complexidade do ambiente em que estão inseridas. Nesse sentido, uma cidade educadora assume um contexto de educação informal, promovendo a apropriação dos espaços públicos pelos aprendentes e educadores.

O estudo realizado permitiu um levantamento e uma análise do *corpus* constituído por 13 dissertações de mestrado e 2 teses extraídas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, sobre o descritor “cidade educadora”, na busca por identificar aspectos concernentes à interface escola-cidade.

Da análise dos resumos, ficou evidenciada a baixa incidência do termo “escola” nos trabalhos e ações relacionados a cidades educadoras, o que impele os pesquisadores a refletirem que se a escola, que é por direito a responsável pela educação formal dos sujeitos e por lei a responsável pela educação básica nacional, não está inserida no processo e nas ações das cidades educadoras, quem está educando essas cidades educadoras? Embora a cidade seja um espaço de ensino informal, ela e a escola precisam se comunicar, de modo que o conhecimento formal e o informal se complementem, fazendo sentido.

A pesquisa utilizou o *software* Nvivo 11 Pro para buscar as palavras de maior incidência nos 15 trabalhos analisados, notando-se baixa incidência do termo escola nos trabalhos, denotando um distanciamento dessa instituição de ensino com a cidade educadora.

Ao buscar pelo mesmo termo nas palavras-chave, foi verificada a sua ausência no “Top 10”, que é liderado pelo termo “educação” e similares, como educação, educadora, educadoras, educativos e “cidade” e seu plural, cidades. A última palavra da lista é o termo urbano, com duas aparições, e o termo escola figurando atrás deste.

Em seguida, a busca pelo termo “escola” foi realizada nos resumos e, no “top 10”, encontra-se o termo “educação” como palavra de maior incidência, sendo o termo “estudo” com menor número de inserções e, novamente, o termo “escola” não figura entre os de maior participação nos textos.

Na análise desses resultados, é possível denotar que a problemática que envolve a relação cidade-escola no contexto das pesquisas acadêmicas selecionadas nesse estudo não são contempladas de modo explícito, tendo em vista sua baixa frequência no conjunto das evidências (Tabelas 1, 2 e 3). Partindo desse cenário posto pelas próprias pesquisas acadêmicas aqui apresentadas, é possível realizar um questionamento simples: Quem educa a/com a cidade educadora?

Indagar sobre as reais aproximações entre a cidade-escola, no contexto de uma cidade que educa, consiste no desafio contemporâneo exposto por Carbonell de “[...] incorporação da experiência de vida extraescolar à educação formal” (CARBONELL, 2016, p. 13).

Dessa análise, depreende-se que os desafios para uma verdadeira cidade que educa são muitos e eles não poderão ser superados se a escola não for convidada a participar ativamente desse processo.

Referências

AICE. Associação Internacional das Cidades educadoras. **Carta das Cidades Educadoras**, 2004. Disponível em: <http://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/>. Acesso em: 27 set. 2019.

ALMEIDA, Fernando José. Tecnologias de comunicação para a cidade educativa. **Cadernos Cenpec** | Nova série, [S.l.], v. 1, n. 1, maio 2006. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/158>. Acesso em: 1º jun. 2020.

BELLOT, P. F. Cidades educadoras, uma aposta de futuro. In: AICE – Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras**. Lisboa: Gráfica Almondina (Torres Novas, Portugal), 2013. p. 17-22. Disponível em: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

BONAFÉ, J. M. A cidade como currículo: pesquisador espanhol desafia a escola a olhar a rua. **Entrevista concedida ao Portal Aprendiz por Ana Luiz Basílio**, 2014. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2014/11/12/cidade-como-curriculo-pesquisador-espanhol-desafia-escola-olhar-rua/>. Acesso em: 14 maio 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 jun. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CARBONELL, J. **Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa**. Porto Alegre: Penso, 2016.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 1º jun. 2020.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE A SOBREVIVÊNCIA, A PROTEÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA APROVADA NA CONVENÇÃO DA CÚPULA MUNDIAL PARA A INFÂNCIA, 1990. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex42.htm. Acesso em: 1º jun. 2020.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 9 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

GADOTTI, M. A escola na cidade que educa. Cadernos Cenpec | Nova série, [S.l.], v. 1, n. 1, maio 2006. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160>. Acesso em: 03 out. 2019.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro 2001.

MOLL, J. A cidade e os seus caminhos educativos: escola, rua e itinerários juvenis. In: AICE – Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras**. Lisboa: Gráfica Almondina (Torres Novas, Portugal), 2013. p. 213-224. Disponível em: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>. Acesso em: 22 abr. 2019.

PACTO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS, 1966. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto_internacional.pdf. Acesso em: 1º jun. 2020.

POZO, J. M. O conceito de cidade educadora, hoje. In: AICE – Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras**. Gráfica Almondina (Torres Novas, Portugal), 2013. p. 23-34. Disponível em: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**, Jomtien, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 22 abr. 2019.

UNESCO. **Declaração Universal da UNESCO sobre Diversidade Cultural**, adotada pela 31ª sessão da Conferência Geral da UNESCO, Paris, 2 de novembro de 2001. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127160>. Acesso em: 22 abr. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de Revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

Submetido em outubro de 2021.

Aprovado em dezembro de 2021.

Autoria

Sueli Pereira Donato

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias (PPGENT) do Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba /PR - Brasil. Pesquisadora da FAMPECT.

E-mail: sueli.d@uninter.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2759-5900>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0201518990353008>

Alvaro Martins Fernandes Júnior

Doutor em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Mestre em Gestão do Conhecimento nas Organizações pela Unicesumar. Licenciado em Filosofia pelo Centro Universitário Internacional Uninter e Bacharel em Comunicação Social com ênfase em Publicidade e Propaganda pela Unicesumar. Professor na Escola Superior de Gestão Pública, Política, Jurídica e Segurança do Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba/PR-Brasil.

E-mail: alvarojunior77@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0726-1177>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4687363695453133>

Maria Sílvia Bacila

Doutora em Educação pela pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Professora Associada ao Departamento de Educação da UTFPR. Secretária Municipal da Educação do Município de Curitiba/PR-Brasil. Presidente da REBRACE (Rede Brasileira de Cidades Educadoras. Secretária de Articulação da UNDIME. Professora Associada do Departamento de Educação da UTFPR-CT; Pesquisadora do Grupo de pesquisa TRANSMUTARE com ênfase em estudos sobre o Desenvolvimento Profissional Docente, Administração Pública e Políticas Educacionais.

E-mail: silvia.bacila@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0953-7106>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5897077507024436>

PRINCÍPIOS ORIENTADORES DE EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE EM CONTEXTOS URBANOS

SANDRA LILIAN SILVEIRA GROHE
RODRIGO MANOEL DIAS DA SILVA

RESUMO

O foco deste artigo incide sobre a definição de princípios orientadores de educação para a sustentabilidade em contextos urbanos, a partir da apresentação e discussão dos principais resultados de estudo realizado em duas cidades da Região Sul do Brasil. Quando uma cidade educa para a sustentabilidade? A partir dessa questão-guia, aliada à artesanaria intelectual e entrevistas compreensivas, os três princípios orientadores foram identificados, configurando-se como principal contribuição conceitual do artigo. O primeiro princípio sugere que uma cidade precisa implementar uma educação ambiental consistente, promovendo a pesquisa, além de criar e implementar políticas de educação para a sustentabilidade a partir de programas e projetos. O segundo princípio ressalta a importância da vontade e do desejo dos governantes locais para que a cidade seja sustentável. O terceiro se refere à sensibilização, que favorece o sentimento de pertencimento ao lugar, a fluidez da comunicação e o acesso populacional à informação e a novos conhecimentos.

Palavras-chave: Educação, Sustentabilidade, Cidades Sustentáveis.

GUIDING PRINCIPLES OF EDUCATION FOR SUSTAINABILITY IN URBAN CONTEXTS

ABSTRACT

This study is focused on the definition of guiding principles of education for sustainability in urban contexts, from the presentation and discussion of main results of this study carried out in two cities in southern Brazil. But when does a city educate for sustainability? Based on this guiding-question, combined with intellectual craftsmanship and comprehensive interviews, the three guiding principles have been identified, which are configured as the main conceptual contribution of this article. The first principle suggests that a city needs to implement consistent environmental education, promoting research, creating and implementing education policies for sustainability, from programs and projects. The second principle emphasizes the importance of will and desire of local governments for the city be sustainable. On the third principle the feeling of belonging to the place is facilitated when there is awareness. The third refers to sensitization, which favors the feeling of belonging to the place, the fluidity of communication and the population's access to information and new knowledge.

Keywords: Education, Sustainability, Sustainable Cities.

PRINCIPIOS RECTORES DE LA EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD EN CONTEXTOS URBANOS

RESUMEN

El enfoque de este artículo se centra en la definición de principios rectores de la educación para la sostenibilidad en contextos urbanos, a partir de la presentación y discusión de los principales resultados de un estudio realizado en dos ciudades de la región sur de Brasil. Pero, ¿cuándo una ciudad educa para la sostenibilidad? A partir de esta pregunta orientadora, combinada con la artesanía intelectual y entrevistas integrales, se identificaron los tres principios rectores, que se configuran como el principal aporte conceptual de este artículo. El primer principio sugiere que una ciudad necesita implementar una educación ambiental consistente, promoviendo la investigación, además de crear e implementar políticas educativas para la sustentabilidad, basadas en programas y proyectos. El segundo principio enfatiza la importancia de la voluntad y anhelo del gobierno local para que la ciudad sea sustentable. El tercero se refiere a la sensibilización, que favorece el sentimiento de pertenencia al lugar, la fluidez de la comunicación y el acceso de la población a la información y nuevos conocimientos.

Palabras clave: Educación, Sostenibilidad, Ciudades Sostenibles.

1. CONCEITOS E PERSPECTIVAS PARA CIDADES SUSTENTÁVEIS

Este artigo tem como objetivo abordar os princípios orientadores de educação para a sustentabilidade em contextos urbanos, oriundos de pesquisa realizada em duas cidades da região sul do Brasil, a saber: São Leopoldo, no Estado do Rio Grande do Sul, e Colombo, no Estado do Paraná. Os três princípios foram identificados a partir da artesanía intelectual e entrevistas compreensivas com gestores das duas cidades.

Para definirmos tais princípios, fez-se necessário partirmos de alguns conceitos. O primeiro deles, refere-se às cidades sustentáveis, aliado ao conceito de sustentabilidade. Os primeiros registros sobre o tema da sustentabilidade remetem aos tempos da Revolução Verde, seguidas das discussões impressas no Relatório Limites do Crescimento, onde é citado o termo ecodesenvolvimento, defendido por Ignacy Sachs (2009). No relatório Nosso Futuro Comum, este termo foi associado ao conceito de desenvolvimento sustentável. Outro documento, que consideramos significativo e que deveria ser retomado no contexto atual, é o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (TEASS). Nesse Tratado, a noção de desenvolvimento sustentável foi deslocada para a noção de sociedades sustentáveis e a EA passou a ser considerada ponto central na formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas.

A partir dos anos 90, o conceito de sustentabilidade ganhou destaque, sendo alargado e utilizado, por vezes, de acordo com interesses específicos. Neste debate, destaco as reflexões de Henri Acselrad. Para ele, o conceito de sustentabilidade foi “tornando-se cada vez menos explícito e mais ambíguo.” (ACSELRAD, 2013, p. 6). Isabel Carvalho complementa esta reflexão, destacando que o trânsito do conceito passou a ser “entre diferentes matrizes discursivas sendo disputado ideologicamente e semanticamente” (CARVALHO, 2008, p. 51). Para Carlos Brandão (2005), a sustentabilidade ocorre no interior das sociedades sustentáveis. A sustentabilidade “se opõe aos modelos de desenvolvimento em que os ganhos puramente econômicos se sobrepõem a todos os

outros ganhos humanos, e aos direitos humanos e da própria Natureza” (Idem, p. 86). Para Jacobi (2003, p. 192), baseado nos estudos de Beck (1992), o tema da sustentabilidade confronta-se com o paradigma da “sociedade de risco”.

Isabel Carvalho (2008) destaca três níveis de sustentabilidade: Sustentabilidade como fenômeno empírico, Sustentabilidade como ideologia e Sustentabilidade como categoria compreensiva. Aqui destacamos o último conceito relacionado à compreensão. Ao tentarmos compreender o sentido da sustentabilidade, não será possível deixar de lado o campo de disputa em que ele se encontra, assim como não poderemos entendê-lo como um conceito neutro. Somente na tentativa de compreendê-lo será dado outros sentidos para este conceito, assim como será possível ampliá-lo.

Percebemos que ao colocarmos este conceito em prática, principalmente no espaço escolar, ele vai ganhando forma. O conceito de sustentabilidade pode ser inserido no currículo escolar, no discurso e ações da gestão, assim como no espaço físico, porém onde ele se efetiva com mais força é nas relações (GROHE, 2015). Aqui nos referimos a todas as relações, começando pela relação intrapessoal, do autoconhecimento ampliada para a relação com o meio. Quanto mais experimentamos vivências sustentáveis, mais e melhor entenderemos seu sentido e objetivo.

Aproximando-nos das definições de Cavalcante e Elali (2011) e dos estudos referentes às epistemologias ecológicas de Steil e Carvalho (2014), entendemos a sustentabilidade como algo subjetivo que se efetiva nas relações, sendo a educação um dos pontos fundamentais para a sua compreensão. Neste sentido, pensando nas cidades, como elas podem educar sua população para atitudes, práticas e ações sustentáveis? Moacir Gadotti (2008) acredita que a partir da acolhida e do cuidado é possível educar para a sustentabilidade. Neste sentido, destaca a potencialidade da educação para a sustentabilidade, relacionada à ecopedagogia. A ecopedagogia, entendida como a *pedagogia centrada na vida*, “considera as pessoas, as culturas, os modos de viver, o respeito à identidade e à diversidade” (GADOTTI, 2008, p. 15). E neste viver com os outros e outras, humanos e não humanos, na interação que ocorre a educação para a sustentabilidade.

É necessário, neste ponto, refletirmos sobre o conceito de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). Para Gadotti, educar para o desenvolvimento sustentável “parece um conceito limitado e limitador da educação”. Não tem a abrangência necessária para se constituir em concepção organizadora da educação.” (GADOTTI, 2008, p. 16). Faz-se necessário que tenhamos uma visão crítica em relação a este conceito, não devendo abandoná-lo, pois é um conceito que está presente no cotidiano da educação e nem mesmo tomá-lo como o único caminho para outro mundo possível.

No livro “Educação para a Sustentabilidade Visões de Presente e Futuro”, organizado por Grandisoli et al. (2020), o conceito da educação para a sustentabilidade é retomado. Os autores destacam a iminência de uma educação mais *integral, transformadora e transgressiva*. Colocam no centro da discussão a *aprendizagem social*. Neste sentido, a educação para a sustentabilidade compreende, “uma aprendizagem mais participativa que cria vias de construção de conhecimentos mais contextualizados e, portanto, mais significativos” (GRANDISOLI et al., 2020, p. 23). Como aspectos centrais desta abordagem estão a participação, a cocriação e a corresponsabilidade. A *participação* relacionada aos processos inclusivos e dialógicos de educação (formal, não-formal e informal). A *cocriação* está relacionada aos princípios do diálogo e a *corresponsabilidade*

está direcionada às consequências das ações coletivas, somadas à responsabilidade solidária.

A partir desta perspectiva de educação é possível pensar no lugar onde vivemos como uma possibilidade de espaço educador sustentável. Trajber e Sato (2010), assim como Borges (2011) identificam estes espaços como aqueles que têm a intencionalidade de se constituírem, pedagogicamente, em referência de sustentabilidade. São espaços que mantêm “uma relação equilibrada com o meio ambiente; compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, permitindo assim qualidade de vida para as gerações presentes e futuras” (TRAJBER; SATO, 2010, p. 71).

As cidades educam a partir de diversos espaços disponíveis, abertos e acessíveis à população. Como exemplos temos os museus, que segundo Borges (2011), promovem experiências a partir do trânsito entre passado, presente e futuro. As praças públicas e os parques que educam a partir das vivências com a fauna, flora, a diversidade, a valorização dos outros (humanos e não humanos). Segundo a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE, 1990), uma cidade ao exercer sua função educadora, assumirá a intencionalidade e responsabilidade de formar, promover e desenvolver todos os seus habitantes.

Neste sentido, faz-se necessário pensar no “próprio desenho da cidade para que transmita alguns valores determinados e, ao mesmo tempo, torne visível a diversidade social, cultural e linguística existente” (VINTRÓ, 2003, p. 48). Além de pensar o desenho da cidade, é preciso pensar em projetos articulados com as organizações governamentais e da sociedade civil, onde todos e todas educam, se educam e aprendem. Segundo Moll (2004), pensar a cidade

Implica discutir coletivamente quem somos, que necessidades comuns e singulares temos, **que presente e que futuro desejamos**. Implica assumirmos, como diferentes atores sociais do cenário urbano (governos, associações de moradores, empresariado, movimentos sociais, grupos de jovens, igrejas, sindicatos, universidades), tarefas educativas no sentido de **mapear demandas e possibilidades formativas**, para oferecer ao conjunto da população *inéditos viáveis* que permitam fazer da vida algo mais ou algo distinto do que ela é (MOLL, 2004, p. 41, grifo nosso).

A cidade como espaço educador deve garantir a continuidade de ações coletivas, transformadoras, efetivas, afetivas, dialógicas, enfim, sustentáveis. Neste sentido, podemos pensar em cidades mais sustentáveis para além de somente “minimizar impactos ambientais negativos através da redução da demanda de recursos não renováveis e da geração de poluição e refugos nocivos” (LOPES, 2016, p. 20). Será necessário também inserir em suas pautas assuntos relacionados à pobreza, à moradia, ao trabalho, a violência, às desigualdades, à educação.

Dependerá da elaboração e implantação dos Planos Diretores de Ordenamento Territorial, sendo aquele que “regula o uso e a ocupação do solo urbano, planeja e regula o transporte e o trânsito, estabelece normas construtivas e edilícias, responsabiliza-se pelos serviços de iluminação pública e de limpeza urbana etc.” (LOPES, 2016, p. 48). Conforme o espaço, o lugar, o território, as situações, alguns aspectos serão mais contemplados que outros.

Alinhado ao Plano Diretor está o Estatuto da Cidade que, conforme a Lei de N° 10.257, de 10 de julho de 2001 “estabelece normas de ordem pública e interesse social que regulam o uso da propriedade urbana em prol do bem coletivo, da segurança e do bem-estar dos cidadãos, bem como do equilíbrio ambiental”. Tanto o Plano Diretor quanto o Estatuto da Cidade necessitam estar articulados com a Agenda 21 Global, sendo um convite às autoridades locais para olhar mais direcionado às cidades sustentáveis. A orientação é para que cada autoridade implemente uma Agenda 21 local tendo como base de ação o estabelecimento de políticas ambientais locais, prestando assistência na implementação de políticas ambientais nacionais” (BRASIL, 2019).

Também precisa ser considerada a Agenda 2030. Ela foi elaborada por líderes mundiais no ano de 2015, com o intuito de criar um plano de ação para erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir que as pessoas alcancem a paz e a prosperidade em nível global. O Brasil assumiu a responsabilidade de implementá-la a partir do Decreto nº 8.892, de 27 de outubro de 2016. Akkari (2017) destaca a importância da Agenda 2030, principalmente em relação à educação com foco na cidadania mundial. Segundo Akkari (2018, p. 946), “falar de cidadania mundial significa questionar as tradicionais identidades nacionais. Ou seja, resta operacionalizar a cidadania mundial e efetivá-la nos sistemas de ensino”; Mesmo com muitas contradições, a Agenda 2030 é promissora, estando aberta para o debate e tradução em cada canto do mundo, principalmente pelos atores da educação, servindo ora “para consolidar o *status quo* ou as desigualdades nos sistemas de ensino” (AKKARI, 2017, p. 955). As agendas globais devem ser implementadas nas cidades, porém com olhar crítico, criterioso, cuidadoso, coerente e respeitoso à realidade local.

2. ARTESANIA COMPREENSIVA EM DUAS CIDADES DA REGIÃO SUL: CARACTERIZAÇÃO DE CONTEXTO E INDICAÇÕES DE MÉTODO

Como não há um consenso que determine quais cidades são sustentáveis, assim como quais cidades educam para a sustentabilidade, após dois anos de pesquisas foram elencadas duas cidades da região sul do Brasil. Algumas questões foram fundamentais para a escolha das cidades: Qual cidade se identifica como sustentável e possui políticas educacionais para a sustentabilidade, contempladas em seu plano diretor e implementadas a partir de diretrizes curriculares, programas e projetos? Qual cidade inclui em seu planejamento as agendas globais para a sustentabilidade? Qual cidade a partir de políticas educacionais para a sustentabilidade tenta minimizar os problemas relacionados à habitação, às desigualdades, aos serviços públicos e à infraestrutura?

Ao optarmos pelas cidades de Colombo/PR e São Leopoldo/RS, nosso objetivo inicial foi o de analisar os desdobramentos das políticas de educação, não só ambiental, mas que pensem a cidade, assim como projetos e ações voltados para cidades mais sustentáveis.

Colombo, cidade localizada na Região Metropolitana de Curitiba, contempla em seus documentos as políticas educacionais para a sustentabilidade. Em 2011, lançou o texto “Colombo - Caminhos para uma Cidade Sustentável” (COLOMBO, 2011), que traz como uma das propostas:

colaborar com os educadores, incentivando a reflexão acerca das temáticas ambientais; oferecer subsídios para abordá-las no conjunto dos conteúdos curriculares, bem como, contribuir para um maior

envolvimento nos projetos relacionados à Educação Ambiental nas escolas e comunidades colombenses. (COLOMBO, 2011, p. 4).

De acordo com as Diretrizes Curriculares de Educação Ambiental de Colombo, Lei Nº1402/2015, a Educação Ambiental é reconhecida como instrumento de política pública. As diretrizes estão fundamentadas nas políticas públicas de Educação Ambiental em nível nacional, estadual e municipal, assim como na Agenda 21, a Carta da Terra e o Tratado de Educação para Sociedades Sustentáveis, entre outros.

Um dos objetivos das diretrizes é o compromisso com a continuidade, assim como o resgate da história da Educação Ambiental, principalmente de Colombo. Um dos desdobramentos das políticas ambientais de Colombo é a Gincana Ecológica de Colombo - ECOGINCANA, orientada pela Secretaria Municipal de Meio Ambiente, envolvendo as escolas do município em projetos voltados para educação ambiental. Além das atividades desenvolvidas pelas escolas, são realizadas palestras, trilhas ecológicas, visitas técnicas, além da mostra de trabalhos culturais ambientais nas categorias: desenho, pintura, poesia, mascote, música e outros trabalhos artísticos. O ano de 2019 foi um marco, devido ao lançamento do Livro Colombo Sustentável com conteúdo relativo à educação ambiental e ao meio ambiente do município.

Já a cidade de São Leopoldo, situada na Região Metropolitana de Porto Alegre, desenvolve há muitos anos projetos e ações voltadas para o meio ambiente, inclusive em 2007, instituiu o Programa Municipal de Educação Ambiental - PROMEA, e criou o Órgão Gestor de Educação Ambiental - OGEA. Também foi uma das primeiras cidades no Rio Grande do Sul a implementar as Diretrizes Municipais para a Educação Ambiental em 2013.

No ano de 2019, a Secretaria do Meio Ambiente de São Leopoldo firmou parceria com o ICLEI - Governos Locais pela Sustentabilidade. O Parque Municipal Imperatriz Leopoldina de São Leopoldo foi selecionado, entre 36 experiências de cidades brasileiras, como uma das três Unidades de Conservação (UCs) referência em governança municipal e boas práticas.

Outro destaque foi o Fórum dos Arroios que tem por objetivo “atuar nos programas recuperação, preservação e conservação dos arroios e na fiscalização do uso da água” (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LEOPOLDO, 2007). É implementado a partir do Plano Municipal de Gestão Ambiental – PLANGEA sintetizado em cinco Programas: Programa de Áreas Protegidas; Programa de Recursos Hídricos; Programa de Mudanças Climáticas; Arborização Urbana; e Gerenciamento de Resíduos Sólidos.

Como artesãos intelectuais, transitamos pelos documentos referentes à educação para a sustentabilidade e, concomitantemente, realizamos entrevistas compreensivas nas duas cidades. A entrevista com enfoque compreensivo não se resume a uma simples técnica de recolhimento de dados, ela “começa pela empatia e envolvimento mútuo” (KAUFMANN, 2018, p. 89). Após a realização das entrevistas, todas gravadas, seu conteúdo foi transcrito integralmente. Foi priorizada, durante as entrevistas, a *relação dialógica* (KAUFMANN, 2018), pois, ao optarmos por seguir esta lógica, tentamos interpretar os processos socioculturais dos atores sociais por meio de suas realidades. Foram analisadas as ações a partir da maneira como os atores sociais vivem a cidade.

Também seguimos os apontamentos de Dubet (2015) que afirma que para compreender a sociedade é necessário *partir dos indivíduos*, determinamos como foco principal para a continuidade da pesquisa as pessoas. Ao optarmos por seguirmos pelo caminho da compreensão, não determinamos pontos fixos, fechados, a serem analisados,

pois cada cidade possui suas peculiaridades, heterogeneidade, história e memória. Foi respeitada a particularidade de cada cidade, não as comparando.

Transitamos como artesãos intelectuais pelos documentos e campos empíricos, sem que um se sobrepusesse o outro. A intenção foi que a pesquisa continuasse respeitando os caminhos que foram surgindo, não deixando escapar o objeto e objetivo da pesquisa. O mesmo cuidado foi dedicado às entrevistas, sendo que todas foram gravadas. Segundo Kaufmann, sem desmerecer o material escrito, a oralidade é “mais viva, ela permite um acesso mais direto à emoção e um mergulho mais íntimo na história de vida.” (KAUFMANN, 2018, p. 124).

Antes mesmo da realização das entrevistas foi essencial formular algumas perguntas que fossem ao encontro do objetivo da pesquisa. A principal questão foi: Quando uma cidade é sustentável? Embora, para Kaufmann, a melhor pergunta ocorra após o que é dito pelo entrevistado. “Para encontrar a pergunta certa, não há outra solução que não seja a de se colocar intensamente na escuta do que é dito e de refletir a respeito enquanto informante fala” (KAUFMANN, 2018, p. 81).

No total, foram realizadas 26 entrevistas com gestores, totalizando aproximadamente 250 páginas de transcrição. A seguir, apresentaremos analiticamente partes das entrevistas, consideradas como essenciais para pensar e definir os princípios orientadores de educação para a sustentabilidade em contextos urbanos.

3.PRINCÍPIOS ORIENTADORES DE EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE EM CONTEXTOS URBANOS

Foram determinados três princípios orientadores de educação para sustentabilidade em contextos urbanos. Esses princípios são resultados da síntese analítica da pesquisa realizada entre os anos de 2017 a 2020, assim como da escuta atenta e compreensiva de pessoas que vivem e pensam nas cidades de Colombo e São Leopoldo. São princípios que não podem ser pensados separadamente.

Os princípios orientadores de educação para a sustentabilidade podem ser relacionados a outros princípios no contexto da educação, sustentabilidade e cidade.

3.1 Princípio 1. Uma cidade educa para a sustentabilidade quando educa.

Foi identificado que a educação precisa tornar-se o foco principal em uma cidade que pretende ser sustentável. Uma cidade, independentemente de suas ideologias, políticas, partido, ações, deve educar “para “o quê? Partindo das reflexões de Brandão, 2005, Carvalho (2008 e 2011), Cavalcante e Elali (2011), entre outros, concordamos que uma cidade deve e precisa “educar para a sustentabilidade”. É uma educação para a vida em todas as dimensões, promotora da transformação, a partir das relações humanas e não humanas. (GADOTTI, 2008; GRANDISOLI et.al, 2020; GROHE, 2015).

A partir das entrevistas foi constatado que uma cidade educa para a sustentabilidade quando promove a educação ambiental forte, transversal e efetiva (formal, informal e não-formal) na cidade, não cabendo somente à escola este papel. A maioria dos/as entrevistados/as evidenciaram a importância da escola para a efetivação da educação para a sustentabilidade, porém também destacaram a importância de pessoas e tempos específicos para a formação. Outra questão, trazida pelo secretário do Meio Ambiente de Colombo foi que não é “mais uma escolha, mas sim uma obrigação dos gestores públicos”, a inserção da educação ambiental e para a sustentabilidade nos contextos da cidade. (COLOMBO, 2017, p. 21).

Outra questão importante levantada pela assessora pedagógica na SMED de São Leopoldo, foi a importância de um “*programa de formação que fale de educação para a sustentabilidade*”. A partir de um programa de formação é possível efetivar na prática políticas educacionais e construir projetos de ação locais. Tanto as cidades de Colombo, como São Leopoldo, desenvolvem programas como exemplo o Programa de Educação para a Sustentabilidade na Cidade - PESC de São Leopoldo e o Programa de Educação Ambiental de Colombo, fundamentados nas Diretrizes Curriculares de Educação Ambiental municipal (as duas cidades possuem diretrizes, sendo um diferencial em seus estados), entre outras políticas em nível local, nacional e internacional.

As cidades que educam para a sustentabilidade também precisam dedicar tempo para estudos e pesquisas. Para isso, segundo a secretária da Fazenda de Colombo, faz-se necessário criar um núcleo de educação ambiental, “*um grupo pensando isto o tempo todo*”. Este posicionamento vai ao encontro do pensamento da secretária municipal do Orçamento Participativo (OP) de São Leopoldo, para ela este núcleo deve existir e ser composto pela “*sociedade civil e pesquisadores para que possam orientar para a sustentabilidade*”. O núcleo deve ter conhecimento das pesquisas e estudos referentes às temáticas da sustentabilidade, assim como das políticas para educação.

3.2 Princípio 2. Uma cidade educa para a sustentabilidade quando governa para atingir esse ideal.

Como vimos no Princípio 1, o eixo central para a transformação em cidades que caminham para a sustentabilidade é a educação. Essa premissa precisa ser incluída nos planos diretores, assim como ser uma das prioridades dos governantes. Segundo o diretor do Centro Roessler/Museu do Rio dos Sinos de São Leopoldo/RS, “*é preciso vontade política do governante*” para que uma cidade seja mais sustentável. Segundo Brandão, os “*Municípios Educadores Sustentáveis somente o serão se contribuir para a educação de todos através do testemunho de gestores públicos*” (BRANDÃO, 2005, p. 7). Esta vontade política ficou evidente nas cidades de Colombo e São Leopoldo. Segundo o secretário do Meio Ambiente de Colombo foi um “*pedido*” da prefeita a realização de ações efetivas de educação ambiental forte. Em São Leopoldo este discurso se repete, o Diretor do Centro Roessler/Museu do Rio dos Sinos enfatiza que “*há uma insistência e um pedido do governo municipal para que se caminhe para isso. Há vontade política para que isso aconteça. Há um desejo político*”. Existem “*muitas vontades e dependem de outras para que uma ação se concretize. Em seus estudos Jacobi (2004, p. 181) destaca que as “experiências bem sucedidas, principalmente por parte das administrações municipais, mostram que, havendo vontade política, é possível capacitar as ações do governo baseadas em princípios ambientalmente sustentáveis*”.

O olhar holístico dos governantes para as cidades é outro ponto importante. O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global orienta para o olhar holístico para o território, “*enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar*” (FÓRUM INTERNACIONAL DAS ONGS, 1992). Em São Leopoldo, um exemplo prático é o Orçamento Participativo. Para a secretária da Secretaria do Orçamento Participativo, este espaço é potente por propiciar a abertura para o diálogo. Os moradores da cidade podem apresentar propostas e deliberar demandas de acordo com a realidade local. A participação passa a ser popular e cocriativa, proporcionando soluções mais coletivas. De acordo com Grandisioli (2020), o processo cocriativo ocorre a partir do aprendizado e da vivência dos princípios do diálogo. Nesse

sentido, todos e todas devem se corresponsabilizar pelos efeitos e consequências das ações coletivas. Por si só, o OP é educador e promotor de cidades sustentáveis.

Outra questão que precisa ser priorizada pelos governantes das cidades que educam para a sustentabilidade é o direito ao território. Neste sentido, trazemos a fala de uma das indígenas da Aldeia Por Fi Ga de São Leopoldo/RS. Ela enfatiza: “Território para nós é sagrado. Sem território, é morte.” Um governante contribui para a educação para a sustentabilidade da cidade quando respeita e pensa no lugar onde a vida acontece. Alguns exemplos concretos que priorizam o território a partir de projetos urbanísticos nas cidades de Colombo e São Leopoldo: a revitalização do Parque Rua da Praia (São Leopoldo), a construção do Parque Linear Palmital (Colombo), assim como o incentivo a execuções de escolas mais sustentáveis, espaços verdes e de lazer em contextos urbanos. Ao priorizar os espaços que educam para a sustentabilidade, os governantes estarão contribuindo para a cidade como um agente educativo, uma cidade educadora.

Uma cidade sustentável também precisa ir ao encontro da Nova Agenda Urbana (NAU) que tem como objetivo “promover inclusão e assegurar que todos os habitantes, das gerações presentes e futuras, sem discriminações de qualquer ordem, possam habitar e produzir cidades e assentamentos humanos justos, seguros, saudáveis, acessíveis, resilientes e sustentáveis para fomentar prosperidade e qualidade de vida para todos” (Nova Agenda Urbana, item 11). Um governante ao estar atento a NAU deverá ter consciência da existência de microcidades em um mesmo território, e cada uma destas realidades repletas de desigualdades, tanto econômicas como sociais (MARQUES, 2015; SARLO, 2014).

Um governante atento e preocupado, principalmente com os riscos globais, também deve se responsabilizar e assumir compromissos transnacionais. Segundo Beck, este é um dos caminhos. Para ele, “compartilhar e combinar sua autoridade através das fronteiras transnacionais é a única maneira de começar a enfrentar os desafios comuns representados pelos riscos globais de mudança climática” (BECK, 2018, p. 227). Tanto em nível global como local, um governante precisa estar atento aos riscos (BECK, 2010, 2018). Para isso, precisará antecipar, superar e lidar com os riscos que por vezes, segundo Beck, são invisíveis, inesperados e imprevistos. Nas duas cidades visitadas percebemos a preocupação dos gestores com o que está por vir, com os riscos. Um deles é a preocupação em Colombo com o Aquífero Karst, um manancial subterrâneo, utilizado para o abastecimento público de diversos municípios e que devido ao uso dos agrotóxicos em lavouras pode ser poluído. E em São Leopoldo os diques que seguram as águas do Rio dos Sinos para que não invadam a cidade. Há previsão de técnicos locais de que, se não houver manutenção dos diques, poderá ocorrer um desastre gigantesco na cidade.

Após inúmeros relatos trazidos pelos entrevistados/as, outro ponto destacado é a importância da continuidade às políticas, aos programas, aos projetos e às ações que foram positivos e contribuíram para a transformação local, evitando processos efêmeros. “O governante precisa assumir o compromisso como garantidor da continuidade de ações coletivas, efetivas, afetivas e dialógicas, para além das mudanças governamentais municipais, estaduais e federais.” (GROHE, 2021, p.215) Em Colombo, foi incluído na redação das Diretrizes Curriculares de Educação Ambiental, o compromisso “da continuidade de programas, projetos e ações em prol da qualidade de vida de todos os seres, humanos e não humanos, integrantes da teia vital dessa municipalidade”. (COLOMBO, 2017a, p. 27). Acreditamos que um espaço possibilitador da continuidade de programas e projetos seja a

escola, principalmente a partir do Projeto Político-Pedagógico, independente da troca de gestão, é percebida com maior efetividade a continuidade das ações.

3.3 Princípio 3. Uma cidade educa para a sustentabilidade quando mobiliza seus/suas moradores/as para novos começos.

A Chefe do Departamento de Monitoramento Socioambiental de Colombo, destacou como possibilidade, para que uma cidade se torne sustentável, a mobilização. Para ela “*o que falta é mobilizar as pessoas.*” Já para a secretária da fazenda de Colombo vai além. Para ela *o sustentável é a mobilização.* A mobilização em diversos momentos das entrevistas foi relacionada à sensibilização, sendo uma das promotoras de vivências de pertencimento ao lugar.

A coordenadora de educação ambiental de Colombo, identificou a mobilização para a mudança de pensamento relacionada à experiência, ao vivido. Para ela, a partir das vivências na Secretaria do Meio Ambiente, foi possível reconhecer-se como colombense corresponsável pela cidade. O estagiário da Secretaria do Meio Ambiente de Colombo também identificou a mudança de pensamento após ter realizado o estágio e ter passado pela experiência. Outro exemplo foi de um aluno de São Leopoldo que ao participar da Trilha Urbana percebeu a relação do rio com a sua própria vida. Constatou-se que é preciso ver, tocar, viver, para mudar.

O lugar recebe destaque no que se refere ao favorecimento da percepção da realidade e do pensamento crítico. O lugar, a partir de vivências de experiências transformadoras, pode receber outros significados. A partir da experiência vivida as pessoas podem dar outros sentidos para o lugar. A cada novo enfoque dado a espaços ainda não explorados pode ser possível outras percepções. A consequência deste novo olhar para a cidade pode resultar em moradores com maior sentimento de pertencimento à cidade.

Um exemplo concreto deste sentimento de pertencimento após uma experiência vivida na cidade são de algumas crianças que ao chegarem ao final da Trilha Urbana em São Leopoldo, dizem: “*Como eu gostaria de morar nessa cidade!*”. As crianças moram na cidade, porém não se sentem pertencentes. A partir da experiência da trilha, passam a ter outro olhar para a cidade. Haesbaert (2014) chama a atenção para a importância da experiência concreta no mundo, assim como a importância de tornar o espaço, antes indiferenciado, um lugar de significados.

Para a coordenadora da Educação Ambiental de Colombo a experiência mobilizadora/sensibilizadora precisa ser oportunizada também na escola. Segundo ela, é na escola que as crianças passam uma parte de suas vidas. Em seus estudos, Dubet (2014) destaca a escola como o “lugar da experiência” (DUBET, 1994). A coordenadora do Fórum dos Arroios de São Leopoldo também ressaltou a importância da mobilização a partir das escolas, porém destaca a importância do engajamento de um/a professor/a, com carga horária exclusiva para se dedicar à temáticas relativas às cidades sustentáveis.

Outros destaques realizados pelos entrevistados e entrevistadas durante a pesquisa são relativos às experiências mobilizadoras/sensibilizadoras para uma cidade mais sustentável estão relacionados à divulgação, à informação, à comunicação e à visibilidade. A partir do momento que ocorre a divulgação, segundo a Chefe do Departamento de Monitoramento Socioambiental de São Leopoldo, as pessoas passam a se envolver mais nas ações realizadas na cidade. Do mesmo modo, o estagiário da Secretaria do Meio Ambiente de Colombo acredita que a falta de conhecimento da população referente às

ações realizadas na cidade ocorre devido a falta de divulgação. Para ele, a divulgação pode ser uma rotina nas escolas, começando pela educação infantil, pois contribuiria para a melhoria da percepção dos alunos sobre a cidade e ao começar por esta etapa o resultado será positivo mais à frente.

Para a coordenadora do Museu do Rio dos Sinos, “*não adianta ter verbas, ter equipamentos, se não consegue mobilizar a comunidade da importância da participação*”. Neste ponto podemos perceber a estreita relação da divulgação com a comunicação. Segundo Bernardo Toro em entrevista cedida a Mônica Herculano (2005), não é suficiente que um “projeto ou programa esteja bem planejado e financiado, é preciso ser bem comunicado a fim de mobilizar vontades e desejos”. (HERCULANO, 2005). De acordo com alguns parâmetros para constituir a arquitetura de projetos educativos, um deles é a “comunicação permanente”, garantindo “maior visibilidade e repercussão da ação educativa – sensibilizar, informar, implicar (envolver) as pessoas no trabalho” (BRASIL, 2007, p. 99).

Outro ponto destacado pelo diretor do Museu do Rio de São Leopoldo está relacionado à visibilidade. Ele destacou as redes sociais, quanto a divulgação das ações locais, como educadoras. Segundo Jacobi (2003) e Grandisoli et al (2020), estes processos de diálogos virtuais podem avançar para uma ação permanente como prática social e educativa reforçando o sentimento de corresponsabilidade e da constituição de valores éticos.

4. REFLEXÕES FINAIS – PERSPECTIVAS DE NOVOS COMEÇOS

Neste artigo foram abordados os princípios orientadores da educação para a sustentabilidade em contextos urbanos. Estes princípios não são oclusos e podem ser aliados a outros princípios. Faz-se necessário que esses princípios sejam analisados, explorados e ampliados de acordo com cada realidade, bem como não devem ser confundidos com princípios desenvolvimentistas, mas entendidos como aqueles que contribuem para a transformação local, a partir dos contextos analisados.

Tais princípios oportunizam perspectivas para repensarmos o modo como vivemos nas cidades, assim como na possibilidade de um novo começo, na qual “no mundo cosmopolitizado das ameaças globais de agora, as cidades - historicamente, o solo social para movimentos cívicos de liberação - poderiam se tornar, a melhor esperança da democracia” (BECK, 2018, p. 236).

Em um planeta com previsões de cenários catastróficos, promover iniciativas voltadas à mudança de valores e da cultura para a preservação da vida em todas as dimensões, faz-se necessário. Espera-se que os princípios orientadores de educação para a sustentabilidade contribuam para essa mudança, a partir da educação, da governança e da mobilização.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H. Sustentabilidade: a retórica esvaziada [Entrevista cedida a Ciência Hoje]. **Ciência Hoje**, Florianópolis, v. 51, n. 305, p. 6-8, jul. 2013. Disponível em: https://cienciahoje.periodicos.capes.gov.br/storage/acervo/ch/ch_305.pdf. Acesso em: 18 nov. 2020.

AKKARI, Abdeljalil. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI?, **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE). **Carta das cidades educadoras**. Barcelona, 1990. Disponível em: <https://cidadeseducadoras.org.br/wp-content/uploads/2016/06/carta-cidades-educadoras-barcelona.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2019.

BECK, Ulrich. **A metamorfose do mundo: novos conceitos para uma nova realidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

BECK, Ulrich. **Risk society**. London: Sage Publications, 1992.

BORGES, Carla. **Espaços educadores sustentáveis**. TV Escola. Salto para o Futuro: 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos: escritos para conhecer, pensar e praticar o Município Educador Sustentável**. Brasília, DF: MMA, Programa Nacional de Educação Ambiental, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. UNESCO: 2007.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, Diversidade e Inclusão, Ministério do Meio Ambiente. **Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais**. Brasília: 2012.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente (MMA). **Agenda 21 Local**. Ministério do Meio Ambiente. Brasília, DF, 2019g. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/agenda-21-local.html>. Acesso em: 04 fev. 2019.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação para sociedades sustentáveis e ambientalmente justas. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 1, 2008.

CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice. **Temas básicos em psicologia ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2011.

COLOMBO. Secretaria do Meio Ambiente. **Colombo caminhos para uma cidade sustentável**. Colombo, PR: Secretaria do Meio Ambiente. 2011.

COLOMBO. Secretaria do Meio Ambiente. **Diretrizes curriculares municipais de educação ambiental**. Concepção e elaboração: Valdir Nogueira. Colaboração Sônia Maria Marchiorato Carneiro. Colombo, PR: Secretaria de Meio Ambiente: SEMMA, 2017.

DUBET, François. Entrevista com François Dubet Estigmas e discriminações – a experiência individual como objeto. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, 2015.

DUBET, François. Sociologia da experiência. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FÓRUM INTERNACIONAL DAS ONGS. Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS E MOVIMENTOS SOCIAIS, NO ÂMBITO DO FÓRUM GLOBAL – ECO-92. **Tratado das ONGs**. Rio de Janeiro: Eco, 1992. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educa%CC%81o_ambiental/tratado.pdf. Acesso em: 08 jan. 2019.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GRANDISOLI, Edson *et al.* **Educar para a sustentabilidade**: visões de presente e futuros. São Paulo: Na Raiz, 2020.

GROHE, Sandra L. S **Escolas sustentáveis**: três experiências no município de São Leopoldo – RS. 2015. Dissertação (Mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015, Porto Alegre.

GROHE, Sandra L. S. **Cidades Sustentáveis: Princípios Orientadores de Educação para a Sustentabilidade em Contextos Urbanos**. 2021. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9735>. Acesso em: 20 set. 2021.

HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite**: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HERCULANO, Monica. Bernardo Toro defende ética e mobilização social para a construção do público. [S. l.]: GIFE, 2005.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, 2003.

JACOBI, Pedro Roberto. Impactos socioambientais urbanos – do risco à busca de sustentabilidade. In: MENDONÇA, Francisco (org.). **Impactos socioambientais urbanos**. Curitiba: Ed. UFPR, 2004.

KAUFMANN, Jean-Claude. **Entrevista abrangente**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes, 2013.

LOPES, Alberto. **Políticas públicas para cidades sustentáveis: integração intersetorial, federativa e territorial.** Rio de Janeiro: IBAM: MCTI, 2016.

MARQUES, Eduardo. Condições habitacionais e urbanas no Brasil. In: ARRETCHE, Marta (org.). **Trajatórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos.** São Paulo: Ed. Unesp/CEM, 2015.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

MOLL, Jaqueline. A Cidade Educadora como Possibilidade: apontamentos. In: TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza Rodrigues; CONZATTI, Marli (Org.). **Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre.** São Paulo: Editora Cortez, 2004. V. 2. P. 39-46.

SACHS, Ignacy. **A terceira margem: em busca do ecodesenvolvimento.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SÃO LEOPOLDO. **Lei nº 6493, de 17 de dezembro de 2007.** Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/sao-leopoldo/lei-ordinaria/2007/650/6493/lei-ordinaria-n-6493-2007-estrutura-o-plano-municipal-de-gestao-integrada-das-sub-bacias-do-rio-dos-sinos-e-da-outras-providencias-2010-10-29-versao-consolidada>. Acesso em: 20 setembro 2021.

SARLO, Beatriz. **A cidade vista: mercadorias e cultura urbana.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, 2014.

TRAJBER, Rachel; SATO, Michèle. Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. especial, 2010.

VINTRÓ, Eulàlia. Educação, escola, cidade: o Projeto Educativo da cidade de Barcelona. In: GÓMEZ-GRANELL, C.; VILA, I. (org.). **A cidade como projeto educativo.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

*Submetido em outubro de 2021.
Aprovado em dezembro de 2021.*

Autoria

Sandra Lilian Silveira Grohe

Doutora em Educação pela Universidade do Rio dos Sinos - UNISINOS; Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul PUCRS; Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Rio Grande -FURG; Especialista em Psicopedagogia pelo Instituto Brasileiro de Pós - Graduação - IBPEX; Graduada em Pedagogia pela Universidade da Região da Campanha- URCAMP; Cursou o mestrado no Colégio Santa Teresa de Jesus. É Assessora Pedagógica na Secretaria Municipal de

Educação - SMED, no município de São Leopoldo, coordenando o Programa Educação para a Sustentabilidade na Cidade - PESC. É integrante do Conselho Municipal do Meio Ambiente / COMDEMA/ São Leopoldo, no Conselho Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional COMSEA/ São Leopoldo. Participa do Grupo de Pesquisas em Educação, Diversidade e Cidadania (CNPQ) - UNISINOS. Integrante da REDE ARAUCÁRIAS de Educação Ambiental dos Campos de Cima da Serra e Hortênsias - UERGS. Colaboradora no Grupo Escuta Poética - UFRGS. Tem interesses de pesquisa em temas relacionados a Educação Ambiental, Iniciação Científica, Escolas Sustentáveis, Ambientalização, Políticas Públicas, Urbanismo, Desigualdades e Cidades Sustentáveis.

E-mail: sandragrohe@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3126-8259>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5252471990505084>

Rodrigo Manoel Dias da Silva

Coordenador Executivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação onde orienta mestrado e doutorado na linha de pesquisa Educação, Desigualdades e Inclusão. Integra também o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da mesma instituição. Líder do Grupo de Pesquisas em Educação, Diversidade e Cidadania (CNPQ). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (2005), Mestre (2008) e Doutor (2012) em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Parecerista ad hoc de periódicos nacionais e internacionais. Investiga principalmente os seguintes temas: escola e cidadania; expressões culturais e territórios; interculturalidade e educação de imigrantes e refugiados.

E-mail: rodrigoddsilva@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8501-5903>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9524885475616516>