

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDU
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED

VALTER MORIGI

**CIDADES EDUCADORAS: Possibilidades de novas políticas
públicas para reinventar a democracia**

PORTO ALEGRE

2014

VALTER MORIGI

**CIDADES EDUCADORAS: Possibilidades de novas políticas
públicas para reinventar a democracia**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdu/ UFRGS como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jaime Zitkoski

PORTO ALEGRE

2014

VALTER MORIGI

**CIDADES EDUCADORAS: Possibilidades de novas políticas
públicas para reinventar a democracia**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdU/ UFRGS como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Aprovado em: __/__/__

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Orientador Dr. Jaime José Zitkoski
UFRGS

Prof^a Examinador Dr^a Maria Elly Genro
UFRGS

Prof^a Examinador Dr^a Alicia Cabezudo
Univ. Nac. de Rosário - ARG

Prof. Examinador Dr. Euclides Redin
UNISINOS

Prof. Examinador Dr. Thiago Ingrassia
UFFS

CIP - Catalogação na Publicação

Morigi, Valter

Cidades Educadoras - possibilidades de novas
políticas públicas para reinventar a democracia /
Valter Morigi. - 2014.
153 f.

Orientador: Jaime José Zitkoski.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Cidades Educadoras. 2. Educação. 3. Políticas
públicas. 4. Democracia. 5. Redes educativas.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Dedico este trabalho especialmente a minha esposa Eliane, amor da minha vida.

Aos meus filhos Vítor e Marianna como resultado concreto dos momentos em que também tinha tarefa de casa.

A minha mãe Leopoldina dos Santos Morigi e meu pai Elias Morigi que sempre acreditaram na educação e possibilitaram o início de meu percurso no Magistério e na vida.

Aos meus irmãos Anabel, Elaine e Sandro pela atenção constante, mesmo na distância.

Ao meu sogro, Arizontino Dias Alberche pela crença e disposição para o estudo.

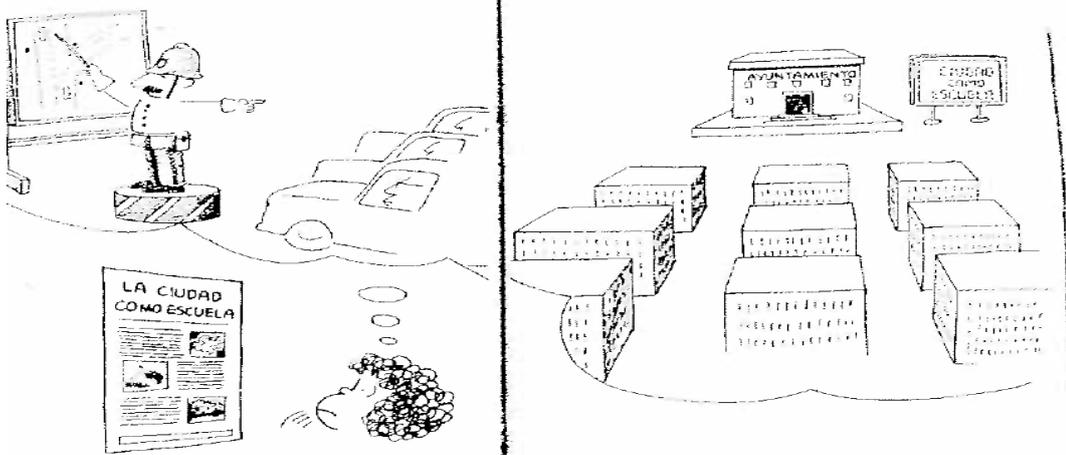
AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos ao professor Jaime Zitkoski, pela disponibilidade e companheirismo ao longo da trajetória, sempre disposto ao diálogo e à construção coletiva.

Meus agradecimentos aos professores componentes da banca de avaliação, Maria Elly Herz Genro, Euclides Redin , Alicia Cabezudo e Thiago Ingrassia por aceitarem a tarefa e se disporem a esse momento.

Meus agradecimentos aos colegas e professores de tantas disciplinas que muito auxiliaram na construção desse texto.

Montagem do autor com desenhos de Frato, pseudônimo de Tonucci, publicadas no livro "El niño en la ciudad".



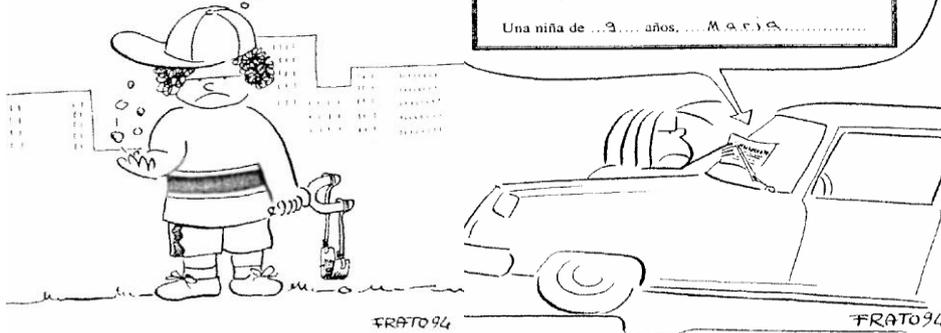
LA CIUDAD TAMBIÉN ES NUESTRA

USTED ES UN MALEDUCADO

Estacionó en uno de los pocos espacios reservados a los peatones

Por su culpa, yo y muchos otros chicos tenemos que bajar a la calle corriendo un riesgo inútil.

Una niña de ... 9 años, ... M A R I A



¡SEÑOR ARQUITECTO:
NOSOTROS, EN VEZ DE
RAMPAS Y CALESITAS,
QUEREMOS ARENA, AGUA,
PLANTAS, PIEDRAS!





“En el primeros años de vida, es donde el niño utiliza todos elementos que conforman su entorno y construye el adulto en el que se convertirá....La ciudad será su realidad. La primera, la más cercana y la que se les presenta de la manera más terrible: las plazas se han convertido en lugares con rejas y carteles, el tránsito o los respeta, las veredas que solían ser el lugar alternativo para sus juegos y vínculos con otros niños se han transformado en “una zona de peligro”, debido a la inseguridad y violencia en la que se vive.Tonucci llama la atención y advertinos acerca de la importancia de ejercer de manera progresivaun cambio positivo el la coexistencia y simbiosis entre niño-adulto-ciudad.”(Texto retirado da contracapa do livro já citado)

RESUMO

A presente tese constitui-se em um estudo sobre as políticas públicas que podem transformar-se em alternativa à lógica fragmentada na forma de pensar e projetar a vida nas cidades. O objetivo central foi realizar um paralelo entre 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. A pesquisa ocorreu em três cidades que se assumem como Cidades Educadoras, com engajamento à proposta há mais de uma década, para verificar a perspectiva colocada de reinvenção das relações urbanas a partir das políticas públicas ali desenvolvidas. As Cidades Educadoras estudadas - Barcelona, Espanha; Porto Alegre, Brasil e Rosário, Argentina – constituem uma amostra da possibilidade de transformação de municípios em redes educativas, com uma carga de intenções que busca concretizar em políticas públicas uma nova visão de cidade, onde a educação e os direitos humanos sejam reconhecidos e exercitados. As cidades assumidas como Cidades Educadoras trabalham para transformar a utopia de uma cidade educar e ser educada pelos cidadãos em realidade, através de novas formas de participação nas decisões coletivas, praticando e incentivando o exercício da construção dos consensos necessários para a vida de todos os habitantes ter mais dignidade e qualidade. A manifestação dos gestores das cidades pesquisadas mostra um conceito de “cidade educadora” ainda em construção, que necessita um aprofundamento, pois está aberto para pensar em rede, no multiculturalismo, na interculturalidade, enfim, pensar a educação em consonância com a vida das pessoas e da sociedade. A proposta das Cidades Educadoras se organiza em uma associação de cidades – AICE – que está presente em todos os continentes e age como uma rede técnica auxiliar de todos os municípios que buscam uma nova forma de produção de conhecimento.

Palavras chave: Educação, Cidades Educadoras, Redes de Parcerias, AICE (Associação Internacional das Cidades Educadoras).

ABSTRACT

This thesis constitutes a study on public policies that can become an alternative to the fragmented logic in the form of regret and design life in cities. The research results in this thesis occurred in three cities that are assumed to Educating Cities, engagement with the proposal for more than a decade, to verify prospect placed reinvention of urban relationships from there developed public policies. Educating the studied cities - Barcelona, Spain; Porto Alegre, Brazil and Rosario, Argentina - are an indication of the possibility of transformation of municipalities in educational networks, with a load of intentions in seeking to implement public policies a new vision of the city, where education and human rights are recognized and exercised . Cities assumed to Educating Cities working to transform the utopia of a city to educate and be educated citizens into reality through new forms of participation in collective decisions, practicing and encouraging the pursuit of building the necessary consensus for the life of all inhabitants have more dignity and quality. The manifestation of the managers of the cities surveyed show a concept of "educating city" still under construction, you need a deeper because open for networked thinking, multiculturalism, interculturalism in short, thinking of education in line with people's lives and society. The proposal of Educating Cities is organized in an organization of cities -AICE - that crosses all continents and acts as a technical network assist all municipalities seeking a new form of knowledge production.

Key words: Education, Cities, Educating Cities, networks, IAEC (International Association of Educating Cities).

SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO	13
II DELINEANDO O APORTE TEÓRICO.....	24
2.1 Conceito de Cidade Educadora.....	28
2.2 Concepções contemporâneas de cidades.....	38
2.3 Concepções de educação na perspectiva da Cidade Educadora	40
2.4 Desafios para a organização das cidades em redes e a reinvenção da democracia.....	45
III EXPLICITANDO O PERCURSO METODOLÓGICO	49
3.1 Metodologia.....	51
3.2 Delimitação da abrangência da pesquisa (lugar)	52
3.2.1 Porto Alegre - capital do estado do rio grande do sul, brasil.	55
3.2.2 Rosário – Argentina.....	56
3.2.3 Barcelona – Espanha	56
3.3 Estratégias de coleta.....	56
IV AS CIDADES EDUCADORAS E A AICE: A ORGANIZAÇÃO DE UMA REDE COLABORATIVA	58
4.1 Cenários de 1990 e surgimento da proposta Cidades Educadoras	58
4.2 Superpopulação nas cidades e consequências	62
4.3 Escola e Cidade podem ser complementares no objetivo de educar	64
4.4 Espaço urbano e seu potencial educativo	67
4.5 A organização da AICE- Associação Internacional das Cidades Educadoras ...	69
4.6 As Cidades da Pesquisa	72
V AS CIDADES EDUCADORAS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO DE NOVAS PERSPECTIVAS DE DEMOCRACIA.....	75
5.1 Caracterizações do município enquanto cidade educadora	79
5.1.1 Barcelona/ Espanha	79
5.1.2 Porto Alegre/ Brasil.....	80

5.1.3 Rosário / Argentina.....	81
5.2 Das Possibilidades de novas formas de viver a democracia e a cidadania.....	83
5.2.1 Barcelona	83
5.2.2 Porto Alegre	83
5.2.3 Rosário.....	84
5.3 Projetos dentro da proposta cidades educadoras que superaram os tempos políticos e se consolidaram como políticas públicas	85
5.3.1 Barcelona.....	85
5.3.1.1 Implantação do recolhimento seletivo de resíduos.....	86
5.3.1.2 Conexão dos bairros com o transporte público	86
5.3.1.3 Conselhos de Cidadania	87
5.3.1.4 Órgãos do governo Participativo	89
5.3.2 Porto Alegre	91
5.3.2.1 Educação Ambiental através dos LIAUS – Laboratórios de Inteligência do Ambiente Urbano	92
5.3.2.2 Cidade Escola - a educação integral utilizando-se dos espaços e serviços da cidade.....	92
5.3.2.3 Escola Aberta: a escola como polo de cultura, educação e lazer nos finais de semana.	94
5.3.3 Rosário.....	95
5.3.3.1 Pressuposto Participativo	96
5.3.3.2 Centro Cultural El Obrador	96
5.3.3.3 Área da Diversidade Sexual	96
5.3.3.4 Campanha de Prevenção à Violência de Gênero	97
5.3.3.5 Rosário Mais Limpa.....	97
5.3.3.6 Tríptico das Crianças.....	97
5.4 Mudanças e avanços percebidos após ingresso à rede cidades educadoras e articulações com cidades ou com a rede aice.....	98
5.4.1 Barcelona	98
5.4.2 Porto Alegre	99
5.4.3 Rosário	101
5.5 Cidades educadoras na contemporaneidade – desafios futuros.....	102

VI A TÍTULO DE CONCLUSÕES AINDA PROVISÓRIAS	105
6.1 Cidade educadora como política pública para uma nova educação	108
6.2 A cidade educadora como modelo organizativo da administração local/estadual	110
6.3 Barcelona - Espanha, Porto Alegre - Brasil e Rosário – Argentina : exemplos concretos de “inéditos viáveis” que consolidam o projeto Cidades Educadoras	115
6.4 Retornando à proposta de tese, um epílogo momentâneo.....	118
REFERÊNCIAS.....	122
ANEXOS	129
ANEXO 1 - CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS - Declaração de Barcelona (1990).....	129
ANEXO 2 - CIDADE – USO DO TERMO NO MUNDO	134
ANEXO 3 - CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO	139
ANEXO 4 - ENTREVISTAS REALIZADAS	144

I INTRODUÇÃO

Quando iniciei meus estudos com vistas a este momento de construção da tese de doutorado, encontrei várias questões em aberto no caminho, a primeira delas cobrando uma explicação pelo intervalo entre o final do Mestrado (2003) e o início do Doutorado (2010). Em toda minha trajetória acadêmica sempre defendi que a teoria deva estar aliada à prática, que os conhecimentos não fiquem no campo abstrato da teoria e sejam (re)construídos na vida e foi isso que fiz, trabalhando numa escola na Lomba do Pinheiro, bairro no leste de Porto Alegre, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Saint'Hilaire e no Instituto de Educação General Flores da Cunha, escola vizinha ao campus central da UFRGS.

Além disso, e ainda mais relevante, foi o nascimento de meus filhos nesse período, primeiro o Vítor, em 2003 e depois a Marianna, em 2004, ambos frutos do grande encontro de minha vida, que é minha companheira Eliane Alberche. Como acredito na afirmação aquela de que *não basta ser pai, tem que participar*, foi o que fiz, curtindo todos os momentos possíveis daqueles com quem tenho a maior responsabilidade de um homem: ser pai.

Outra questão recorrente no período do Doutorado é o fato de estar ou não aprofundando a dissertação do Mestrado, a qual se transformou no livro *Escola do MST: Utopia em construção*, publicado pela editora Mediação, em 2003. É fato que isso poderia facilitar e até agilizar os prazos possíveis, porém, no atual momento não estou mais ligado à questão como na época do Mestrado, com as escolas do MST como foi na época onde trabalhava no setor pedagógico da Secretaria de Educação do RS.

A vivência na cidade e o trabalho na Secretaria Municipal da Educação de Porto Alegre na gestão do secretário Eliezer Pacheco me possibilitaram um olhar mais atento para a relação das escolas com a *urbe*, especialmente porque nesse período - 2001 - foi quando aconteceu a adesão da capital à rede das Cidades Educadoras, sendo que acompanhei parte do processo.

Havia também a pergunta permanente que era uma grande preocupação: se eu conseguiria realizar o doutorado sem me afastar das escolas onde trabalhava, se não era o caso de solicitar bolsa e me dedicar somente à pesquisa. Isso constrangia porque evidente que a bolsa não seria suficiente para manter uma família e, de certa maneira, era assim que algumas pessoas colocavam a sua insatisfação com minha

presença no Pós, era para externar que ali não era meu lugar, que o estudo era para jovens e não para pais de família, como um questionamento dos porquês de eu não ter estudado mais cedo.

Ainda, nessa direção, alguns colegas de curso tinham sempre prontos a pergunta de quando eu iria concluir, se no ano seguinte ou no outro. Nem no segundo nem no terceiro ano, óbvio que eu precisei de todo o período possível para me preparar e para aprofundar uma tese própria, que não se limitasse a colocar texto servindo de ligação entre um amontoado de citações de autores reconhecidos. Nesse ponto fui favorecido por ter ingressado antes da mudança dos prazos de permanência e por ter como orientador o professor Jaime Zitkoski, o qual entende que há muitas dificuldades em estudar mesmo na UFRGS para quem precisa trabalhar pelo seu sustento.

Para além das interrogações da entrada, tinha comigo a certeza de aproveitar o máximo possível esse período na Academia para estudar e criar uma tese inédita, com algum retorno à sociedade que mantém a Universidade atuante e com tão alto prestígio internacional. Foi o que fiz ao longo do período em que permaneci ligado ao PPGEdu da FAGED/UFRGS: frequentei disciplinas, li e debati livros e textos, produzi artigos, participei de seminários, fóruns e encontros, visitei outras Universidades, escrevi e organizei livros e coletâneas e fiz muitos conhecidos e alguns amigos de fé para a vida toda.

Nesse tempo em que aqui estou continuei a observar e participar da vida de minha cidade, Porto Alegre, a qual cada vez mais foi se transformando e assumindo a modernidade dos dias em que vivemos, marcada pela conectividade e as relações em rede, como afirma o professor Adão Villaverde, em artigo publicado no jornal eletrônico Sul 21 em 18 de junho de 2013:

“...e esta relação em rede, se traduz no espaço real, qual seja, no território, portanto nas cidades. Mas parecem ser cidades sem território e sem fronteiras, com seu âmbito doméstico bastante dilatado, assemelhando-se a recipientes do mundo, onde a cultura de cada um e de todos vai se misturando com a do planeta. Com a cabeça girando pelo mundo, enquanto o corpo permanece no território. Como se fosse uma “Telepólis” em ação conectada, que faz de cada cidadão e de cada cidade um todo no âmbito local, mas ao mesmo tempo também do mundo.”

Vivemos nas cidades e, cada vez mais, estas tem se tornado o espaço preferencial para passarmos nosso tempo de vida. Mesmo com essa opção pela

urbanidade, não nos preparamos para que tal acontecesse com a qualidade necessária para termos uma existência melhor. Até pelo contrário, nossas cidades, especialmente as metrópoles, foram ficando cada vez mais super-povoadas e caracterizadas por uma série de problemas para a vida cotidiana. Somente para citar alguns: o automóvel como preferencial em nosso sistema de transporte, ocasionando verdadeiras filas quilométricas de carros com apenas um indivíduo em cada um deles e todos com muito orgulho de sua posse; a expansão de habitações em condomínios, seja de casas ou prédios, sem um prévio planejamento para o atendimento mínimo das condições de vida do local, como praças, esgoto, água e luz, quando não resultado de ocupações que são consideradas normais pelo poder público, que não consegue resolver o problema e opta por fingir que não vê; o descaso com a mobilidade urbana através de ônibus e trens sucateados e lotados o tempo todo, fruto de uma tabela horária inadequada e uma frota insuficiente; poucas perspectivas de inclusão social pelo trabalho e expulsão para zonas cada vez mais distantes do coração da cidade.

Essa realidade acaba por desenvolver em nossos corações e mentes cada vez mais uma situação de culto ao individualismo e a transformar nossas moradias em fortes, morando em cidades com milhares de pessoas e convivendo apenas com o grupo familiar e de trabalho, como retratou a cronista Martha Medeiros, no artigo intitulado “Nós e a cidade”, publicado no jornal Zero Hora em 02 de outubro de 2013.

Uma casa e um smartphone: você precisa de mais alguma coisa? Hoje a gente se enclausura e faz uma vida. O que fica do lado de fora da janela é apenas uma cidade com ruas que levam a outras clausuras: a do escritório, a da academia, a da igreja, a do shopping, a do estádio, a da casa de amigos e familiares. Durante o trajeto, de um ponto a outro entre as clausuras, vamos reclamando do trânsito e olhando para os lados com aflição, a fim de conferir se não há ninguém nos seguindo, à espreita.

A cidade em que vivemos deveria despertar o mesmo sentido de lar que nossa casa desperta. Também é uma referência emocional, e o natural seria que circulássemos por ela com desenvoltura, alegria, entusiasmo – valorizando os passeios e nos sentindo acolhidos. Uma cidade é um espaço de integração e dinamismo, um elemento vivo. Ela deve ser boa para nós, deve nos reservar um futuro. Uma cidade – a nossa cidade- deve nos convidar para fazer parte dela com profundidade, como um chamado amoroso. Mas para amá-la precisamos confiar nela, admirá-la e considerá-la protetora.

Que condição de cidadania pode haver em transitar apressadamente entre clausuras, em não desfrutarmos do acolhimento de uma cidade, qualquer cidade, deveria oferecer a quem nela vive?

..... Quem já teve o privilégio de viajar para locais mais seguros não se conforma com a indignidade de caminhar pela própria cidade desconfiando de quem cruza pela calçada. Comerciantes atendem por trás de grades

depois de certa hora – como se ainda houvesse um horário mais perigoso do que outro. É ridículo se sentir ameaçado pelo lugar onde se vive.....

Assim são as grandes cidades em que vivemos hoje, resultado por vezes de opções de gestão e por vezes de descaso e descompromisso com a população que ali vive. E nessa contemporaneidade encontramos a escola, a educação e as relações que se fazem (ou não) entre os educandários e o local onde se encontram, há um novo cenário no mundo e é necessário ser repensado muitas facetas de nosso modo de vida, entre estas o pertencimento da educação a toda a comunidade, como encontramos num ditado africano: “*É preciso toda uma aldeia para educar uma criança*”.

Nas sociedades primitivas, a educação apresentava um leque maior de responsáveis, era possível um acompanhar de mais pessoas ao desenvolvimento das crianças, porém isso mudou com a inauguração da sociedade moderna, que pode ser datada do final do século XVIII, com a revolução industrial e as modificações na vida que esta causou, tanto para o bem como para o mal.

Depois do capitalismo artesanal mercantil, o capitalismo industrial familiar, nacional e internacional, a sociedade pós-industrial, com o sistema de livre mercado, dando ares de “fim da História”¹, o que foi desmentido pelo ataque às Torres Gêmeas do World Trade Center e ao Pentágono, em 2001, como representações centrais da economia e da política então vigentes, a globalização iniciou a baixar os tapumes do marketing e mostrou seu lado perverso, onde o protecionismo, o xenofobismo, as prisões e torturas estão presentes.

Ao longo do tempo passado desde então, nem o capitalismo nem o socialismo conseguiram ser uma resposta aos que acreditam numa sociedade sem exclusão, hoje temos uma sociedade de classes e uma denominada “sociedade de dois terços”². No Brasil, especialmente a partir da década de 1960, movimentos sociais e políticos se intensificaram na busca de mudanças para uma sociedade mais justa e igualitária, buscando unificar propostas de várias entidades, como a Igreja, os movimentos sociais, as mulheres, os negros, os sindicatos. No histórico

¹ FUKUYAMA, F. O fim da História e o último homem. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

² Sociedade de dois terços são sociedades nas quais 2/3 da população expulsam 1/3 para os limites da pobreza, considerando-os como pessoas supérfluas, embora existam todos os meios e condições para possibilitar a todos uma vida livre e digna. É parte desses descartáveis crianças, velhos, deficientes, analfabetos, moradores de rua e muitas minorias. (MOLTMANN, J. Existe futuro para a sociedade moderna? Concilium, Petrópolis, v. 227, n. especial, p.53-65, 190/191).

período dos anos 1960/1980 a população vivenciou acontecimentos que marcaram pelo alto grau de decepção deixado, casos como a ditadura e a negação das diretas já.

Tentamos construir uma nova nação cidadã e nessa tarefa a educação é primordial, tanto para conscientização quanto para relação com o mundo do trabalho. A educação e o trabalho apresentam um relacionamento intrínseco que cobra um novo olhar sobre as políticas de formação executadas pelo Estado na atualidade e sobre os espaços que podem ser considerados educativos em nossas comunidades. A revolução contínua da produção, o abalo de todas as condições sociais, a agitação e a incerteza distinguem a época atual de todas as precedentes. Como já anunciava Marx “tudo que é sólido se evapora no ar”, tudo que era sagrado e certo já não é mais.

Marx e Engels expuseram o caráter contraditório das relações sociais capitalistas que engendram, ao mesmo tempo, elementos civilizatórios e progressistas e elementos de destruição, violência e exclusão. O ideário da globalização, em sua aparente neutralidade, cumpre um papel ideológico de esconder os processos de dominação e de desregulamentação do capital, com extraordinária ampliação do desemprego estrutural, do trabalho precário e da exclusão social. Processo esse que, como mostra Viviane Forrester, produz um quadro de “horror econômico e social”³.

Os escritores Martin e Schumann⁴ caracterizam essa sociedade de começo de novo século com a referência “sociedade 20 por 80”, que significa uma realidade que inclui 20% aos direitos sociais e individuais e exclui deles 80%. Essa dinâmica do modo de produção capitalista levou à constatação que a capacidade técnica atingida hoje pelo ser humano é capaz de fornecer os meios de sobrevivência a toda à população mundial, não só a atual como a um contingente bem maior. Isso significa que o quadro que assistimos de fome, desemprego, desilusão e desesperança não tem como base a impossibilidade e são resultados de decisões sustentadas em valores regidos pela lógica do mercado.

³ FORRESTER, Viviane – O horror econômico. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

⁴ MARTIM, Hans Peter; SCHUMANN, Harald. A armadilha da globalização: o assalto à democracia e ao bem-estar social. São Paulo: Globo, 1998.

Vivemos então numa sociedade marcada pelo consumismo, pela busca da satisfação imediata, pela fragilidade dos laços humanos e pela velocidade da tecnologia. A vida requer menos indiferença e mais atenção às pessoas, um olhar de humanidade para um mundo mais solidário e fraterno.

Exclusões sociais, econômicas, políticas e culturais são naturalizadas. O historiador Eric Hobsbawn, no final do livro *Era dos Extremos* diz que não sabemos para onde vamos, mas sabemos o que nos trouxe até aqui e que, se continuarmos os rumos do passado e do presente, vamos fracassar. A direção a reforçar não é de uma reforma estrutural baseada no princípio neoliberal do estado mínimo – desregulamentação, descentralização e privatização.

Tarso Genro⁵, por duas vezes prefeito de Porto Alegre, Ministro da Educação e da Justiça, atual governador do RS, destaca, entre as suas “21 teses para a criação de uma política democrática e socialista”, a necessidade de uma “nova cultura política, mais abrangente, de disputa hegemônica e de incorporação de novos agentes sociais” e uma “nova esfera pública com organizações locais, regionais, nacionais e internacionais, auto-organizadas”, rompendo a distância entre Estado e Cidadania. Como indica Tarso Genro “necessitamos de uma nova concepção de reforma do Estado, com uma nova relação Estado - Sociedade, com participação das organizações sociais”.

A educação tem uma função estratégica central dentro da construção de um projeto alternativo de desenvolvimento, pois o atual modelo se viabiliza pela exclusão e expropriação econômica da maioria da população, transcendendo ao estatuto de “simples empobrecimento” para uma miserabilidade extrema, com reflexos crescentes sobre a sociedade. Em função desse cenário, a relação educação e trabalho passa por uma crise, pois a deterioração das condições de funcionamento do mercado de trabalho contribui para o desperdício e o desgaste das habilidades educacionais em atividades precárias e de baixa qualidade, como

⁵ GENRO, Tarso. *O novo espaço público: 21 teses para a criação de uma política democrática e socialista*. In *Cadernos Mais*, Folha de S. Paulo, 9 de junho de 1996.

afirma Marcio Pochmann “excluindo os mais pobres dos empregos nos segmentos educacionais mais elevados”⁶.

O mundo necessita de transformações. As mudanças exigidas são muitas. A educação, pela relevância, deve ter prioridade. Não se tem feito outra coisa senão a reprodução do processo que prevalece na sociedade. O sistema de educação democratizado, público e gratuito, que atende realmente às classes populares, foi sucateado e está permanentemente em disputa.

Como indivíduo envolvido até a medula com a questão educacional e habitante de uma grande cidade, Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, localizado no extremo sul de meu país, Brasil, vislumbrei na proposta das Cidades Educadoras uma esperança de mudança, uma possibilidade de melhorias para a cidadania, que é um conceito etéreo quando não está associado diretamente ao conjunto de habitantes das cidades.

O projeto de uma rede de Cidades Educadoras é a realização dos objetivos do próprio planejamento atual das cidades que são, segundo Gadotti⁷:

...promoção e a melhoria das condições de habitat viabilizando uma vida saudável, social, material e espiritualmente (cultura, educação e trabalho) para todos os municípios... maior eficácia social e maior eficiência econômica do capital social, ou seja, do ambiente construído que é a cidade, distribuindo-se igualitariamente ou equitativamente os benefícios e o ônus dos investimentos urbanos, na perspectiva da busca da sociedade sustentável.

Para enfrentar esse quadro e diminuir os efeitos dos excessos individualistas de nossos dias, é preciso investir na solidariedade, na justiça e no amor entre as pessoas. E, como diz Boaventura de Souza Santos, *é preciso reinventar a democracia*. Entender que o sentido da vida não deve ser o ter e sim as relações humanas, sem indiferença, pois o indiferente é incapaz de perceber que qualquer

⁶ POCHMANN, Marcio. *Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa?*, artigo publicado em Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 de dezembro de 2011

⁷ Fórum Mundial de Educação São Paulo. Pós. Rev Programa Pós-Grad. Arquit. Urban. FAUUSP, São Paulo, nº. 14, dez. 2003. Em http://www.revistausp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-95542003000200012&lng=pt&nrm=iso, acesso em 13 set/2012.

situação pede a ele uma ação, uma ajuda, uma escuta ou um compromisso ou mesmo a presença física. Nas cidades, a solidariedade também requer novos espaços de participação cidadã.

Respeitar o outro é ter um olhar atento, prestar atenção a ele e às coisas que nos cercam, isso ajuda a diminuir a proporção de conflitos e de violência social. As pessoas que trabalham com educação, por vezes, incorrem no engano de acreditar que para enfrentar os novos problemas de inserção social, a solução é acrescentar mais itens aos currículos escolares, acumulando conteúdos e não é com discursos sobre valores que se mudará qualquer formação moral.

Um caminho possível é a troca de discursos teóricos por parte dos professores por uma atitude de respeito, interesse e atenção pela educação que desempenham. Nesta época do efêmero e volátil, a atenção dos educadores pode fazer frente ao consumismo de valores, sobretudo nas cidades grandes, onde o desenvolvimento cada vez mais rápido da tecnologia cria situações em que as pessoas se orientam pela superficialidade e pelo imediatismo.

O território escolar pode e deve divulgar e defender valores reais de relacionamento entre os indivíduos, em um ambiente de troca qualitativa e não quantitativa, de ganhos, de aprendizagens e desenvolvimento de um senso crítico e um pensamento próprio. Como afirma a pedagogia freireana, uma possibilidade passa pela superação das tradicionais formas hegemônicas de pensar a educação, a imposição histórica dos modelos para os povos colonizados.

Neste recriar das relações sociais, é inevitável a revisão e questionamento da instituição escola, quanto ao alcance e o método educativo que se desenvolve ali, onde é seguida à risca a máxima de Foucault “vigiar e punir” A escola é o local onde a sociedade espera que aconteça a educação, a aprendizagem, a formação profissional, o ensino. Cada vez mais é o lugar com a função de educar as crianças, assumindo deveres que antes eram responsabilidade das famílias, como os hábitos básicos de comportamento social.

Alguns educadores afirmam que “os pais querem que a gente eduque os filhos deles”, manifestando um axioma: evidente que as famílias esperam da escola a educação para os filhos, aliás, esta é uma demonstração enorme de confiança naquela determinada entidade. A diferença talvez seja qual a educação esperada pela família e qual a que os mestres entendem ser dever da escola.

Interessante observar que esses mesmos professores assumem um discurso em que se vangloriam que a escola é o lugar onde se faz a educação, “todo mundo passou pelas mãos de um professor” (variando as profissões de acordo com o momento histórico de valorização social), “todo mundo teve um professor em sua vida”, assumindo para si o papel de senhores do conhecimento e a escola como centro do saber.

No meio dessa crise paradigmática pode estar o espaço para uma melhora da qualidade, repensando as teorias para além dos sistemas regulares e formais de ensino, apontando para um projeto pedagógico emancipatório, como concebeu Paulo Freire, capaz de apontar pistas e questões para os professores em meio ao descaso e desilusão vivenciados nesta onda de políticas neoliberais e críticas pós-modernas às utopias sociais e educacionais de um mundo mais justo e solidário.

Política: “em sua acepção clássica, política deriva de polis – politikós- e refere-se a tudo que diz respeito à cidade...”(Shiroma,2002, 7). Por isso, ousou afirmar que a política está (ou deveria) estar na urbis toda, assim como a educação, que vem a ser a principal política pública de Estado hoje em dia.

Mais e mais professores, pais e comunidades estão descobrindo que o processo educativo não pode estar restrito às poucas horas em que o aluno permanece na escola, geralmente tempo menor do que o dedicado a qualquer outra atividade, como assistir televisão, jogar e “teclar” no computador. Assim pode ser iniciada uma discussão de fundo sobre um projeto de Cidade Educadora que, segundo Cabezudo⁸:

...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 se aplicam conhecimentos sistematizados, e a informal, em que cabe todo o tipo de conhecimento. Ela integra estes tipos de educação, ensinando todos os cidadãos, do bebê ao avô, por toda a vida.

A educação é um processo para a vida toda, e deve acontecer em toda a vida e todo lugar, qualquer local é espaço de aprendizagem. Isso passa por uma socialização dos saberes e pelo reconhecimento de que todos os indivíduos são

⁸ CABEZUDO, Alicia. *Cidade Educadora: uma proposta para os governos locais*. In: 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.

potenciais educadores, cada um em sua especialidade, em sua sabedoria de vida. Para iniciar uma mudança, é preciso sensibilizar os adultos a desenvolver uma nova visão da educação, como nos fala Redin e Muller⁹:

A educação é um processo contínuo de vida, e muitas vezes, a condição de não saber pode ser uma base de estímulo para a ação criativa. Aceitar o fato de que as crianças podem criar coisas que os adultos desejariam ter criado ou esperar ver algo que não se tenha visto antes pode ajudar a fortalecer a crença no protagonismo infantil.

O que nos remete a Freire e sua expressão *inédito-viável*¹⁰, intrinsecamente relacionada à concepção libertadora de educação. O inédito-viável é expressão das alternativas e projetos voltados para o campo das possibilidades, constrói-se a partir da práxis humana. É o desafio, compromisso histórico, sonho coletivo e possibilidade de transformação. Envolve sonhos, valores, aspirações, medos e desejos. É a utopia que foge à definição de projeto irrealizável, é um processo mobilizador que envolve uma relação dialética entre conhecimento crítico e práxis social.

Para que isso aconteça, a escola precisa aceitar que não é uma ilha, que sozinha não transformará o planeta, o estado nem a comunidade onde se encontra. Cidade e escola são ligadas e dependentes. A escola já foi invadida pelo sofrimento, maus tratos e múltiplas violências da cidade, que entram diariamente nos pátios e salas de aula. Cabe aos professores permitir que a escola faça o caminho inverso – saia dos muros e grades e invada a cidade, a qual deve ser construída com trocas entre lugares e pensamentos e emoções em todos os cantos.

A proposta de os municípios se assumirem enquanto Cidades Educadoras pode ser um caminho, uma possibilidade de ultrapassar as *situações-limite*, um engajamento num movimento de superação das barreiras que impedem a concretização dos sonhos. Uma Cidade Educadora reflete sobre a sua realidade, reconhecendo que a ação do poder público nesse contexto é fundamental para a

⁹ REDIN, Marita; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Euclides (org.). *Infâncias: Cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p 8.

¹⁰ Paulo Freire trata da categoria do inédito-viável nos livros *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Esperança*, com espaço de 20 anos entre as duas publicações, uma na década de 1960, no exílio, e a outra já de retorno ao Brasil, na década de 1980.

permanência ou mudança das situações de opressão ou pouco descaso aos direitos da cidadania. Como afirma Cabezudo¹¹:

As ações educativas que têm lugar no quadro de uma cidade educadora deverão integrar o conhecimento e a vivência do meio urbano: suas características, vantagens, problemas e soluções. O objetivo prioritário é, na realidade, formar cidadãos conhecedores de seus direitos e obrigações com respeito à sociedade e que, a partir do conhecimento e da identificação com a própria cidade, empreendam uma ação participativa e transformadora desta.

A cidade necessita planejar-se para utilizar sua infraestrutura, os locais públicos, as secretarias, as entidades parceiras (organizações não governamentais, associações, sindicatos, igrejas...) as fábricas e instituições comerciais e financeiras para produzir o bem estar para uso de todos, com as escolas assumindo o papel de centros irradiadores de cultura e de transformação da vida. É urgente e necessário, pois as metrópoles já são insustentáveis física, econômica, política e também arquitetonicamente. São aglomerados onde nos suportamos para sobreviver; dividindo os espaços com a violência, a angústia e todas as mazelas das grandes cidades.

A presente tese está organizada em cinco capítulos. No primeiro, busco delinear o aporte teórico, os fundamentos que embasaram minha pesquisa. No segundo capítulo, explico o caminho metodológico trazendo as escolhas que fiz para o estudo de campo e coleta de dados. No terceiro, coloco o enfoque sobre a Associação Internacional das Cidades Educadoras – AICE e o trabalho desenvolvido para manutenção e qualificação da rede de Cidade Educadoras. No quarto capítulo, analiso as cidades escolhidas como fonte para a coleta de informações, apresentando e comentando as respostas dos gestores às questões utilizadas para pesquisa. No capítulo final, afirmo as conclusões possíveis em relação ao tema pesquisado, Cidades Educadoras.

¹¹ CABEZUDO, 2004. p 13.

II DELINEANDO O APORTE TEÓRICO

Neste capítulo, buscarei delinear os principais conceitos “suleadores” do estudo em questão, a saber: conceito de cidade, tipos de cidades, o que é uma Cidade Educadora, a organização em rede da Associação Internacional das Cidades Educadoras, concepções de educação na cidade e desafios para uma proposta de reinvenção da democracia numa cidade que educa.

O embasamento teórico está referenciado na Educação Popular, abordando conceitos relativos à temática num diálogo problematizador e aproximações com outros autores, como, por exemplo, Brandão, Gadotti, Zitkoski, J. Gimeno Sacristán, Alicia Cabezudo, que ajudaram na construção e sustentação de minha análise.

Paulo Freire é um intelectual revolucionário, um mestre que concebeu a educação como prática da liberdade. Ao propor uma prática de sala de aula que pudesse desenvolver a criticidade dos alunos, Freire condenava o ensino oferecido pela ampla maioria das escolas (isto é, as "escolas burguesas"), que ele qualificou de educação bancária. Nela, segundo Freire, o professor age como quem deposita conhecimento num aluno apenas receptivo, dócil. Em outras palavras, o saber é visto como uma doação dos que se julgam seus detentores. Trata-se, para Freire, de uma escola alienante, mas não menos ideologizada do que a que ele propunha para despertar a consciência dos oprimidos. Ele dizia que, enquanto a escola conservadora procura acomodar os alunos ao mundo existente, a educação que defendia tinha a intenção de inquietá-los.

Boaventura de Sousa Santos é um dos mais influentes sociólogos de língua portuguesa da atualidade. Seus trabalhos podem ser enquadrados em três macro áreas: Direito e Sociedade, Filosofia ou Epistemologia das Ciências Sociais e Democracia. Sua trajetória nos estudos da democracia está fortemente vinculada às teorias participativas da democracia, seus escritos dedicam-se ao desenvolvimento de uma “Sociologia das Emergências”, que procura valorizar as mais variadas gamas de experiências humanas, contrapondo-se a uma "Sociologia das Ausências", responsável pelo desperdício da experiência - como exposto em seus livros *Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social*, que apresenta idéias elaboradas anteriormente em *Um Discurso sobre as ciências*. A herança contratualista é bem marcada em suas obras e seus textos se remetem à

organização de contratos sociais que sejam verdadeiramente capazes de representar valores universais.

Os fundamentos teóricos para este trabalho são baseadas principalmente nas ideias e no universo de princípios político-pedagógicos desenvolvidos pelos educadores Paulo Freire e Boaventura dos Santos considerando que :

...o **referencial teórico** de um pesquisador é um filtro pelo qual ele enxerga a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades (...) e que as decisões metodológicas são pura decorrência do problema formulado e este só se aplica devidamente em relação ao referencial teórico que deu origem a ele¹.

Ao escolher esses dois autores e suas construções a cerca de educação e cidadania, esclareço as expectativas em relação ao potencial do projeto Cidades Educadoras enquanto possibilidade concreta de tornar-se uma espécie de “inédito-viável”, como afirmava Freire. Zitkoski, partindo do que falou Freire sobre o desafio da invenção da cidadania, coloca como necessidade a construção de uma “Cidadania Emancipatória”, dentro da sua concepção “a [...] cidadania se constrói na participação democrática”.

Os dois autores referências convergem para algumas ideias, como o fato de que a educação ocorre em todos os espaços, todas as pessoas possuem seus saberes e tornam-se educadores ao transmiti-los, mesmo que de forma espontânea. Também concordam que a educação é política, que o educador deve estar comprometido com a luta por uma educação problematizadora, que auxilie no avanço das transformações sociais necessárias.

Ao trabalhar a educação da escola e a relação com as cidades, afirmo que essa interlocução, esse diálogo consiste em vencer o desafio de sair dos muros da escola para a comunidade, para os espaços da existência, para além do mesmo de sempre, poder aproveitar melhor as experiências educativas relevantes que acontecem no dia a dia nas cidades.

Porque acontece o seguinte: é que, indiscutivelmente, há uma sabedoria popular, um saber popular que se gera na prática social de que o povo

¹ FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 4 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

participa, mas, às vezes, o que está faltando é uma compreensão mais solidária dos temas que compõem o conjunto desse saber².

A mobilização da população, por sua vez, implica na sua organização, indispensável ao desenvolvimento eficaz do projeto e se constitui, para os educadores militantes, num primeiro momento em que devem começar a captar as aspirações básicas dos indivíduos e a visão que têm de si mesmos e da realidade em sua experiência quotidiana. [...] A partir do engajamento numa prática concreta, ao nível local, é possível dar-se o salto ao regional e ao nacional³.

Frente ao estranhamento muitas vezes presente nas relações escola X comunidade, oriundas em pedagogias repressoras e autoritárias herdadas ainda de um passado ditatorial, aponta-se a alternativa de outras interfaces, outras maneiras de relacionamento, com pedagogias que primem pela libertação e emancipação, como afirma Santos:

... a emancipação não é mais que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido, o que a distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político da processualidade das lutas. Esse sentido é, [...] a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais das práticas sociais⁴.

Realizar um estudo de experiências integradas à rede de Cidades Educadoras, partindo das concepções epistemológicas dos autores escolhidos como referência, exige um aprofundamento do caráter de coleta documental das Cidades escolhidas, bem como um aprofundamento nas leituras e análises dos textos dos autores. O mestre Paulo Freire no II Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Gotenburgo, Suécia, nos dias 25-27 Novembro, 1992 já apontava algumas possibilidades a trabalhar:

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.

² FREIRE apud PADILHA, 2004, p.167. PADILHA, Paulo Roberto. **Cultura intertranscultural: novos itinerários para educação**. São Paulo: Editora Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004. (Biblioteca freiriana, v.9).

³ FREIRE, loc. cit.

⁴ SANTOS apud OLIVEIRA, 2008, p.60

O relatório da UNESCO sobre o Futuro da Educação, para o ano 2000, apresenta o conceito de Cidade Educadora, como “um enquadramento teórico que surge como expressão da nova sensibilidade e concepção que se vem desenvolvendo sobre as funções, os recursos e as potencialidades dos núcleos urbanos”⁵.

Neste novo paradigma, o meio é entendido simultaneamente como agente e conteúdo de educação, de forma a que todas as dimensões do processo educativo funcionem, de forma coordenada, com o mesmo objetivo, uma educação integral e permanente do indivíduo, numa visão sistêmica e num ambiente democrático, socialmente integrador e solidário. Como afirma Castells⁶:

As cidades que têm sido agentes, em simultâneo, de conhecimento e inovação; são as cidades que apoiam instituições e indústrias culturais e eventos interessantes que aí acontecem. As cidades que têm sido capazes de combinar esta adaptabilidade com a condição social da solidariedade, são cidades que se comprometeram com a informação e a participação ativa dos cidadãos. Neste sentido específico, o novo ambiente tecnológico, baseado na Internet, é um poderoso instrumento para a cultura da descentralização e a participação dos cidadãos.

O objetivo é o de reconhecer e valorizar o papel da cidade na construção da identidade individual, comunitária e nacional dos cidadãos, ao mesmo tempo em que se evidencia a importância do papel ativo destes últimos na sua construção. Como veremos, estas preocupações de carácter intencional, que têm como objetivo final a promoção do bem-estar dos cidadãos, concorrem em simultâneo para o exercício de ações preventivas no âmbito dos comportamentos de risco.

O conceito de Cidade Educadora mostra que a sua completa efetivação poderá estar na dependência de um dado modelo organizativo que se baseie na descentralização político-administrativa e de competências dos municípios, dividindo e responsabilizando todos os segmentos representativos do poder público pela política de educação a ser desenvolvida pelo município.

⁵ VILLAR-CABALLO, M. A Cidade Educadora. Nova Perspectiva de Organização e Intervenção Municipal. Lisboa: Edições Piaget. 2001. p 14.

⁶ CASTELLS, Manuel. VII Congresso Internacional de Cidades Educadoras, Tampere, Finlândia, 16-19 Junho, 2002

2.1 CONCEITO DE CIDADE EDUCADORA

Ser Cidade Educadora é um compromisso de todos (municípios e sociedade civil pública e privada), na construção de uma Cidade mais Educadora, Cidadã, Democrática e Solidária, que entende o seu empenhamento e intervenção na Educação de Todos ao Longo da Vida, afirmando o local num mundo global, aberta a outras cidades e outros projetos, numa construção e valorização de um trabalho em rede (nacional e internacional)⁷.

Para que uma cidade se transforme em educadora é necessário que assuma, através das suas políticas, a intencionalidade formativa *dos e nos* seus projetos, com vista a apoiar o desenvolvimento integral do(s) cidadão(s). A cidade educa, nomeadamente através das instituições e das propostas culturais que veicula, das políticas ambientais, do tecido produtivo, do associativismo local etc. É, pois, necessário que se proponha objetivamente a trabalhar para o desenvolvimento de comportamentos que implementem a qualidade de vida dos seus cidadãos, constituindo-se como uma proposta integradora da vida comunitária. Isto implica um compromisso por parte do poder local, enquanto representante dos seus habitantes, no sentido de agregar, num projeto político, os princípios de uma cidade educadora. Tal compromisso depende da colaboração de todos, num esforço organizado de trabalho em rede em prol de objetivos comuns. Como afirma Adela Cortina:

Uma associação no interior da qual exista solidariedade, mas que também seja capaz de transmiti-la... Uma associação que seja horizontal, que proporcione aquisições para a sociedade, que transmita justiça. Necessitamos desta rede de associações para que a democracia funcione, para que a economia funcione e para que os seres humanos sejam felizes⁸.

O movimento da Cidade Educadora tem-se expandido no pressuposto de que o desenvolvimento da cidade não deve ficar na dependência de movimentos políticos associados a fins eleitorais, mas deve assumir-se exatamente como objeto de estudo, coordenação e rentabilização⁹.

⁷ CML (2009a). Historial Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras. Lisboa: Lisboa, Cidade Educadora (documento policopiado). 2009. p 7.

⁸ CORTINA, Adela. Fórum de Educação em Valores, Donostia, San Sebastián, Espanha, 12-14 Novembro 2002.

⁹ Perspectiva defendida pelo Projeto Observatório da Cidade Educadora in <http://www.fpce.up.pt/ciie/OCE/apresentacao.htm>, acesso em 21 de agosto de 2011.

Neste sentido, torna-se pertinente repensar o potencial educativo das cidades promovendo a interação entre as pessoas, (re) valorizando os espaços comunitários e as instituições. Como afirma Cabezudo¹⁰:

Convertendo a cidade onde vivemos em cidade educadora, poderíamos nos apropriar dela, identificar-nos com seu passado, melhorar seu presente, projetar seu futuro em uma tarefa de construção cotidiana na qual todos, incluídas as autoridades locais, são responsáveis.

As possibilidades de intervenção do Poder Local estão, ainda, na dependência de um quadro legal limitador e pouco adequado à realidade prática das cidades. As decisões políticas, no contexto da descentralização, surgem, em grande número de situações, ao sabor das sensibilidades individuais, isoladas, nem sempre tendo por referência a ideia de articulação dos serviços e o desenvolvimento de ações amplas de bem-estar social.

O desenvolvimento de um Projeto Educativo Integral, Integrador e Sistêmico, pensado a nível local, começa, nesta sequência, a desenhar-se como uma tarefa indispensável. Este terá subjacente por um lado, uma perspectiva de educação global (projeto integral) e, por outro, uma valorização e reconhecimento dos recursos locais, numa perspectiva de gestão participada e de *administração relacional* do território¹¹. Emerge neste conceito, de acordo com Machado¹²:

...a centralidade do município seja na organização, promoção e oferta de programas e serviços sociais, culturais e educativos, seja no apoio às várias iniciativas da sociedade civil nestes domínios, com vista ao estabelecimento de uma política local que concretize um projeto educativo global para a cidade.

Neste cenário proposto, surge a necessidade de analisar as relações do poder local, pois delas deriva o *modelo organizativo* de cada lugar. Trilla¹³ realça três

¹⁰ CABEZUDO, 2004. p 14.

¹¹ PEREIRA, S. À procura da cidade Educadora. Boletim da Rede Portuguesa das Cidades Educadoras. 2008. Disponível em: <<http://www.cm-cascais.pt/NR/rdonlyres/553506F2-56BD-4B3C-8386-1E4BF543EDBF/9225/boletim8RedePort.PDF>> . Acesso em: 4 jan 2012.

¹² MACHADO, J (2004b). Cidade Educadora e administração local da educação na cidade de Braga. In, Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção. Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia. 2004 Disponível em: <http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR461180422234c_1.pdf>. Acesso em: 3 de Março de 2010. p 83.

¹³ MACHADO, J. (2004a). Escola, município e cidade educadora. A coordenação local da educação, In, Políticas e Gestão Local da Educação – Actas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro. 2004. p 162.

concepções pedagógicas relativas à cidade que são respectivamente: a escola cidade, a cidade escola, e a cidade educativa. Na primeira perspectiva a escola procura simular a complexidade de uma cidade real; na segunda, a cidade transforma-se para formar segundo o modelo escolar. Finalmente, na última concepção realça-se a intencionalidade educadora da cidade em torno de um projeto educativo comum "à escola e ao território [onde se] atribui aos municípios a importante tarefa de coordenação da ação social, cultural e educativa que se desenvolve na cidade"¹⁴.

A perspectiva da relação entre escola e cidade, segundo o paradigma da cidade educativa, como escreve Machado¹⁵:

...reconhece a potencialidade educativa da cidade e a escola como um dos seus elementos de educação formal, ao lado de uma pluralidade de instituições, atividades e esforços de caráter formativo intencional ou ocasional.

Esta perspectiva da função educadora no exercício da qual a autarquia se torna uma "administração relacional" requer, de acordo com o referido autor, um modelo organizativo que permita, por um lado, a coordenação entre os diferentes grupos e entidades e, por outro, o melhor aproveitamento dos recursos existentes.

A Cidade Educadora constitui-se como um *modelo organizativo* na medida em que se afaste "de uma concepção beneficente e assistencial da ação do município, de ajuda pontual, a reboque dos pedidos que lhe são apresentados". Trata-se de assumir um modelo baseado numa "descentralização político-administrativa" e num "quadro legal de transferência de competências para os municípios" requerendo o diálogo entre sociedade civil e estruturas administrativas, pressupondo a cooperação público-privado e a participação dos cidadãos, numa tentativa de superar a fragmentação e duplicação de redes de serviços com vista à racionalização dos recursos existentes¹⁶. A cidade Educadora é então um quadro teórico onde confluem o sistema formativo integrado, o associativismo, as políticas socioculturais, a sociedade civil, a organização e intervenção comunitária, ou o trabalho em rede,

¹⁴ Ibidem., p 164

¹⁵ Ibidem., p 163

¹⁶ MACHADO, J, 2004b. p 85.

entre outros¹⁷. Ou seja, onde têm lugar de relevância os contextos e situações interativas de construção de saberes coletivos que situamos no campo da educação não formal e da Pedagogia Social. Desta forma:

As cidades que partilham esta “filosofia de intervenção”, entendem pela experiência vivida, que a educação não é mais um exclusivo da família e das instituições formais de ensino, mas também da, na e pela cidade, pelas suas diferentes gentes, nos seus espaços e tempos, onde se produzem vários cenários formais e informais, conscientes e inconscientes de comunicação e partilha de aprendizagens (...) é um processo que se realiza ao longo da vida¹⁸.

Quando trata-se da temática Cidades Educadoras, algumas obras são referências que serviram como apoio e ponto de partida para a pesquisa. Destaca-se Ladislau Dowbor, com o livro *Introdução ao Planeamento Municipal* (1987), no qual se debate a descentralização política e o fortalecimento dos municípios partindo de uma experiência de planeamento educacional. Há ainda a contribuição de Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão, *Município e Educação* (1993), que reflete sobre a organização da educação básica nos municípios. Também de Gadotti (1992), *Escola Cidadã: uma aula sobre autonomia da escola*, estabelece as bases do que seria este movimento educativo e busca a aproximação escola-comunidade. E o mestre Paulo Freire, com suas diversas obras, principalmente *Educação na cidade* (1993), que traz a passagem dele e de Mário Sérgio Cortella à frente da gestão da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no período de 1989 a 1992. Essa experiência concreta, com uma metodologia participativa e inovadora tornou-se referência para inúmeras outras construções de Escola Pública Popular de Escola Cidadã.

Quando iniciei minhas pesquisas a cerca do tema Cidades Educadoras, me deparei com a questão do conceito de Cidade. Como entender o que é uma cidade? Uma das características mais marcantes da Cidade é a diversidade. A imagem da cidade é composta de um sem número de traços, linhas, cores, sinais gráficos, sons, sotaques, letras, roupas, números, cheiros, frases, massas, volumes, movimentos... É nela o lugar onde convivem as relações capitalistas impessoais com o nepotismo, os direitos legais com as organizações paralelas de proteção e segurança, os

¹⁷ VILLAR-CABALLO, 2001.

¹⁸ CML (2009d). Cidades Educadoras Associação Internacional. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa (documento policopiado). 2009. p 3.

cidadãos incluídos nas políticas públicas e os excluídos, caminhando para serem considerados descartáveis, a religião com a ciência, a família com o individualismo crescente, o isolamento individual com a comunicação internacional e, em termos de espaço físico, centros super construídos com periferias vazias, arranha-céus com favelas, palacetes e cortiços, avenidas com pracinhas; a arquitetura tradicional e de estilo convive lado a lado com a ultramoderna, mas, principalmente, a cidade é o lugar onde convivem pobres e ricos, velhos com jovens, mendigos e doutores, católicos e protestantes, ateus e macumbeiros, gregos e baianos, o empresário e o funcionário, o operário e o ladrão, o malandro e o otário...

Na cidade, a cultura até mesmo cria a natureza. Parques florestais, praças, bosques, jardins estão presentes apenas onde o homem deseja ou permite. Tudo isto dificulta uma definição do que seja a cidade, que pode ser, ao mesmo tempo, tudo e nada. Então, será que, levando-se conta tamanha diversidade, a cidade realmente existe como totalidade e pode ser pensada, como categoria antropológica? Como uma variável explicativa dos fenômenos que abriga? Como se define, então, a cidade?

Sobre o tema, Enrique Peñalosa, administrador e doutor em economia, ex-prefeito da cidade de Bogotá, Colômbia, afirma¹⁹:

Temos cidades de mais de cinco mil anos e carros nos últimos noventa anos, mas insistimos em adaptar nossas cidades aos carros e empilhamos os cidadãos em espaços que nem sequer são calçadas.

Em sua administração houve grandes avanços nas áreas social e ambiental, com iniciativas como infra-estrutura nos bairros marginais de Bogotá, um bem sucedido sistema de transporte de ônibus rápido, recuperação de praças no entro da cidade, criação de extenso parque numa área que antes era ocupada pelo crime e a venda de drogas, transformação de uma das principais avenidas num concorrido espaço público pedestre, construção de 180 quilômetros de ciclovias, espaços paralelos às rodovias veiculares onde transitam os ciclistas de Bogotá. Segundo ele, o maior impedimento para melhorar as cidades, é a desigualdade, que faz com que os que têm mais renda não queiram abandonar o carro nem aceita alternativas diferentes aos centros comerciais e clubes no lugar de parques. O desequilíbrio no

¹⁹ Revista Fronteiras do Pensamento, especial do Jornal Zero Hora, dia 14 de maio de 2012.

uso do espaço público é um símbolo da falta de democracia. Peñalosa lamenta que o planejamento urbano hoje tende a apontar como solução a criação de espaços fechados onde os ricos se isolam de outras camadas sociais, geralmente sem que haja, nas proximidades, um mercado onde comprar pão, porque os defensores dessa linha urbanística que tem seguidores no mundo todo, consideram de mau gosto reunir comércio e área residencial.

A definição de cidade para o ex-prefeito pode parecer utópica, mas revela um horizonte possível:

...numa boa cidade, as pessoas deveriam poder caminhar até o parque em três ou quatro minutos, deveriam poder comprar seus produtos básicos em lugares próximos, as crianças deveriam poder ir ao colégio a pé ou de bicicleta e todos deveriam poder ir a um cinema situado, no máximo a 10 minutos.

Lefebvre²⁰ definiu a cidade como a "projeção da sociedade sobre um dado território". Essa afirmação parece bastante elementar e, ao mesmo tempo, um ponto de partida indispensável, porque se é necessário ultrapassar o empirismo da descrição geográfica, corre-se o risco de imaginar o espaço como uma "página em branco" sobre a qual se inscreve a ação dos personagens sociais e das instituições, sem encontrar obstáculos, a não ser o "desenho" das gerações anteriores. Isso corresponderia a conceber a natureza como totalmente moldada pela cultura e, assim, que toda problemática social tem origem na união destes dois termos, através do processo dialético pelo qual "uma espécie biológica particular (dividida em classes)", o homem, se transforma e transforma o seu desenvolvimento na luta pela vida e pela apropriação diferencial do produto de seu trabalho.

Para os autores que a pensam como uma variável dependente, a cidade não se auto explica, uma vez que ela não é uma totalidade, mas apenas a objetivação de uma totalidade maior na qual se insere. Estes autores geralmente estão interessados em fatores históricos e estudam a cidade como produto de diversas causas econômicas, políticas e sociais. De acordo com diferentes circunstâncias e forças históricas, existiriam cidades de tipos diferentes, (portos, santuários, industriais etc.) desempenhando funções ligadas às áreas nas quais estão inseridas. Entre os autores que aderem a esta perspectiva, é suficiente citar Karl Marx e Max

²⁰ LEFEBVRE, H. *O Direito à Cidade*. São Paulo: Documentos, 1969.

Weber, por sua importância e influência nas ciências sociais. Apesar de suas divergências teóricas serem profundas, ambos caracterizam a cidade ocidental como um lugar de mercado.

Weber, no texto "*Conceito e Categorias da Cidade*"²¹, observa vários tipos de cidade que existiram no passado e mostra suas diferentes origens, enfatizando a importância do mercado para seu desenvolvimento. Neste ensaio ele formula um conceito que é construído por uma série de circunstâncias ou pré-requisitos necessários para o desenvolvimento das cidades. Resumindo o conceito weberiano, a existência da cidade implica a existência de uma comunidade com alto grau de autonomia, tanto no nível objetivo (mercado, fortificação, exército, tribunal e direito ao menos parcialmente próprio), quanto no nível subjetivo, como um "conjunto de lealdades".

Para Weber, a cidade é pré-condição da existência do capitalismo e pressuposto de seu desenvolvimento. Ele chega a afirmar que uma das razões de o capitalismo não ter se desenvolvido no Oriente foi justamente a ausência de cidades definidas de acordo com seu modelo. À medida, entretanto, em que as cidades são incorporadas a Estados nacionais, elas não podem mais ser captadas com uma totalidade porque são absorvidas numa unidade mais ampla. E isto leva a uma situação onde a cidade significa uma comunidade relativamente autônoma, enquanto, por outro lado, ela se torna parte integral de sociedades mais abrangentes. Por isso, Weber descartou a relevância de uma sociologia das comunidades urbanas já que, para ele, embora a cidade moderna tenha se originado da comunidade relativamente autônoma de "burgueses livres" que existiu no período de transição do feudalismo para o capitalismo, estas comunidades perderam rapidamente sua independência para se tornarem os alicerces do Estado-nação. Desse modo, as cidades deixariam, para Weber, de proporcionar a base da experiência social total que caracterizou a "associação de comunidade", dando lugar, em vez disso, a uma estrutura social muito além da área urbana, deixando de ser, portanto, uma unidade relevante para a análise sociológica²².

Marx, por sua vez, afirmou que a economia urbana requer um processo prévio de divisão social do trabalho. No caso das cidades europeias da Idade Moderna, isto

²¹ WEBER, Max. *Conceito e categorias de cidade*. In: VELHO, Otávio G. (org.) - *O Fenômeno Urbano*. Ed. Guanabara, Rio de Janeiro, 1987

²² WEBER, Loc.cit.

significou o desenvolvimento de um novo padrão de exploração, que substituiu o sistema estamental²³ pelo de classes sociais. Isto requereria homens livres, no sentido de que, de um lado deveria haver pessoas não sujeitas aos laços da servidão e que, portanto, pudessem vender sua força de trabalho e, de outro lado, uma classe burguesa (portanto livre da dominação de senhores feudais) que estivesse disposta a comprar e usar tal força de trabalho. Para Marx, é apenas nas cidades que estes dois novos atores sociais se encontram e interagem.

O desenvolvimento do modo de produção capitalista, como descreve Marx em "O Capital", aconteceu (após o aparecimento prévio do capital através do comércio no mundo do século XVI) por meio das transformações que ocorreram nas cidades onde as manufaturas foram eliminadas pelas fábricas às quais os servos pediram empregos depois de serem expulsos ou fugirem do campo.

Neste sentido, também para Marx, a cidade é um mercado, uma vez que ela contém a população exigida pelo aparelho produtivo e o "exército de reserva" que a burguesia requer a fim de comprimir os salários e dispor de um "volante" de mão de obra. Mercado de bens e de dinheiro (dos capitais), a cidade também se torna o mercado de trabalho (da mão de obra)²⁴. Assim, se a cidade industrial capitalista representa o encontro de indivíduos que compartilham uma situação de libertação do sistema feudal, para Marx ela expressa as condições mais fundamentais de alienação do homem.

Apesar das divergências entre Marx e Weber serem profundas e fundamentais, é preciso reter o fato de que os dois analisaram a cidade historicamente e mostraram, de maneiras diferentes, que na tradição ocidental a cidade tem sido o ponto de convergência de processos diversos. Eles mostram que historicamente:

...cidade e política nasceram, na tradição ocidental, como conceitos e realidades inter-relacionadas. De resto, etimologicamente as ligações são claras: civitas e polis são as raízes em distintos idiomas para expressar, ao

²³ Constitui uma forma de estratificação social com camadas mais fechadas do que classes sociais, e mais abertas do que as castas, ou seja, possui maior mobilidade social que no sistema de castas, e menor mobilidade social do que no sistema de classes sociais. É um tipo de estratificação ainda presente em algumas sociedades. Nessas sociedades, do presente ou do passado, o indivíduo desde o nascimento está obrigado a seguir um estilo de vida predeterminado, reconhecidas por lei e geralmente ligadas ao conceito de honra, embora exista alguma mobilidade social. Historicamente, os estamentos caracterizaram a sociedade feudal durante a Idade Média.

²⁴ MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. Ed. Presença, Portugal, 1974.

mesmo tempo, um modo de habitar e uma forma de participar: civismo e política²⁵.

Uma vez que se reconheça que as cidades devem ser compreendidas historicamente como partes integrantes de sociedades mais abrangentes, é possível discutir a importância da vida urbana para os diferentes fenômenos sociais. Havia, entretanto, quem pensasse diferentemente. Como fenômeno social, uma das tendências mais fortes (conhecida como Escola de Chicago), entre as teorias sobre a cidade foi justamente a que a considerava como uma variável independente, sendo a cidade entendida como uma "força" social capaz de gerar, por sua influência, diferentes efeitos na vida social. Os autores que compartilhavam essa teoria, entre os quais se destaca Louis Wirth, consideravam o modo de vida a que ela (a cidade) daria origem como sua principal consequência, concedendo forte valor explicativo ao urbano em si na análise dos diversos fenômenos que ocorrem em seu interior.

Wirth acreditava (como Simmel, seu "inspirador"), que o estabelecimento de cidades implicava o surgimento de uma nova forma de cultura, caracterizada por papéis altamente fragmentados, predominância de contatos secundários sobre os primários, isolamento, superficialidade, anonimato, relações sociais transitórias e com fins instrumentais, inexistência de um controle social direto, diversidade e fugacidade dos envolvimento sociais, afrouxamento nos laços de família e competição individualista²⁶.

O antropólogo Robert Redfield, por sua vez, opunha uma sociedade "folk" a uma urbana e acreditava que existissem variações contínuas entre elas, aumentando ou diminuindo de um polo para outro de seu continuum. Para ele, as consequências do deslocamento em direção ao extremo urbano de seu continuum eram a desorganização da cultura, a secularização e o individualismo. A urbanização enfraqueceria ou destruiria os firmes laços que ele pensava que integrassem os homens em uma sociedade rural e criava uma cultura urbana

²⁵ CARDOSO, Fernando Henrique. A cidade e a política: do compromisso ao inconformismo. In: Autoritarismo e democratização. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975. p. 135.

²⁶ WIRTH, Louis. O Urbanismo como Modo de Vida. In: VELHO, Otávio G. (org.) O Fenômeno Urbano. Ed. Guanabara, Rio de Janeiro, 1987.

caracterizada pela fragmentação de papéis sociais e um comportamento mais secular e individualista²⁷.

Por trás dos modelos de Wirth e Redfield encontra-se a oposição culturalista entre o tradicional e o moderno. Mas as limitações dessa abordagem impedem de perceber que, se a cidade é o contexto onde tais fenômenos ocorrem, eles são gerados pelo desenvolvimento da industrialização capitalista que acontece nas cidades. Confundem-se, nesta abordagem, cidade e sistema produtivo.

Assim, uma cidade pode ser aquilo que dela se vê ou se entende, como mostrou, literariamente, Italo Calvino em "As Cidades Invisíveis". Em "As Cidades Invisíveis" (1972), Italo Calvino extrapola os fatos possíveis e imagina um diálogo fantástico entre "o maior viajante de todos os tempos" e o famoso imperador dos tártaros. Melancólico por não poder ver com os próprios olhos toda a extensão dos seus domínios, Kublai Khan faz de Marco Polo o seu telescópio, o instrumento que irá franquear-lhe as maravilhas de seu império. As cidades descritas por Calvino na voz de Marco Polo são metafóricas, simples pretextos para falar e refletir sobre a humanidade, sobre sentimentos, sensações e sonhos. Todas as cidades têm nomes de mulher, para que fique claro que tanto se pode falar delas como de almas e corpos. As descrições partem, obviamente, do famoso livro de Marco Polo, "O Livro das Maravilhas", mas ultrapassam em muito as fantásticas descrições do genovês.

A figura de Kublai Khan neste livro é profundamente simbólica: ele representa os limites do poder e do conhecimento; por mais territórios que domine, Khan nunca dominará tudo; por mais terras e gentes que conheça, nunca saberá tudo. Por outro lado, Marco Polo, que parece ter visto tudo o que havia para ver, precisa do sonho e da imaginação para descrever as cidades e as gentes. Porque as cidades não são apenas os pontos do mapa. São pessoas. São vidas que sentem, amam e odeiam, vivem e morrem. No entanto, as cidades immortalizam as pessoas que nelas vivem ou, pelo menos, as suas almas e os seus sonhos.

O termo Cidade possui diferenças de formação na História, bem como concepções urbanísticas próprias de cada lugar, algumas construídas, outras herdadas, apresenta variação em sua significação ao redor do mundo, servindo para designar uma divisão político-administrativa, uma área urbanizada, um ente federativo, uma vila, uma comuna, uma dioceses, uma província, diferenciando

²⁷ REDFIELD, Robert. *The Folk Culture of Yucatán*. University of Chicago Press, Chicago. 1941.

também a condição legal para ser considerada cidade. (Um pouco mais sobre o uso do termo Cidade no Mundo encontra-se no Anexo 2).

Como era possível ler no pavilhão israelense na Bienal de Arquitetura de Veneza de 2000: "...a cidade é um habitat humano que permite com que pessoas formem relações umas com as outras em diferentes níveis de intimidade enquanto permanecem inteiramente anônimas".

Uma cidade geralmente consiste no agrupamento de áreas de funções diversas, entre as quais pode-se destacar aquelas residenciais, comerciais e industriais, assim como as zonas mistas (principais caracterizadoras das cidades contemporâneas). No geral, uma grande parte de uma cidade é ocupada primariamente por estabelecimentos residenciais. Todas as diferentes zonas da cidade são suportadas através de infraestrutura tais como vias públicas e ferrovias. Rios e lagos podem ser as únicas áreas não desenvolvidas dentro de uma cidade, embora uma série de empreendimentos recentes tenham se apropriado urbanisticamente de tais regiões, a partir de uma visão própria do desenvolvimento sustentável e da ecologia urbana.

Uma cidade ou urbe é uma área urbanizada, que se diferencia de vilas e outras entidades urbanas através de vários critérios, os quais incluem população, densidade populacional ou estatuto legal, embora sua clara definição não seja precisa, sendo alvo de discussões diversas. A população de uma cidade varia entre as poucas centenas de habitantes até a dezena de milhão de habitantes. As cidades são as áreas mais densamente povoadas do mundo e apresentam faces e conceitos distintos.

2.2 CONCEPÇÕES CONTEMPORÂNEAS DE CIDADES

Usando aproximações modernas para cidades, os urbanistas analisam vários assuntos e problemas que acontecem nas áreas urbanas. Esta aproximação focaliza-se principalmente nas conexões urbanas e divisões internas que ajudam a criar um melhor entendimento das dinâmicas das cidades. Usando esta linha de pensamento, é possível entender vários aspectos dos quais a aproximação tradicional não explicava adequadamente.

Um importante aspecto desta linha de pensamento é observar as conexões de uma cidade. Tais conexões permitem a alguém entender o caráter único de um lugar. Ao invés de tratar todas as cidades do mesmo jeito, diferentes lugares são vistos como interconectados através de rotas culturais, comércio, economia ou história. Assim, enquanto Londres e Tóquio estão economicamente conectadas através de bolsas de valores, Graz e Estocolmo estão conectadas através da Capital Cultural da Europa.

Essas conexões não apenas ligam diferentes cidades entre si, como também uma dada cidade com suas redondezas. Uma cidade não é autossustentável. Ela precisa de matéria-prima para abastecer as suas fábricas, de alimentos para alimentar sua população e de conexões comerciais para viabilidade econômica. Tais conexões incluem estradas e outras vias públicas em geral, ferrovias, hidrovias e linhas aéreas.

A concentração de conexões e redes nas cidades pode ser usada como uma explicação da urbanização. É o acesso a certas redes que atrai pessoas. À medida que várias redes atuam juntas em uma dada área, pessoas juntam-se em cidades. Ao mesmo tempo, esta concentração de pessoas implica na introdução de novas redes, tais como conexões sociais, aumentando a criação de novas possibilidades dentro de cidades. Movimentos de urbanização social é um resultado direto desta possibilidade de fazer novas conexões. É esta abertura a novas conexões que fazem as cidades ao mesmo tempo atrativas, e em certo grau também imprevisíveis.

Outro importante aspecto da aproximação moderna de cidade é olhar para as divisões internas existentes dentro de uma cidade. Estas divisões internas estão ligadas às conexões externas desta dada cidade. Como lugares de encontros históricos, as cidades são híbridas e heterogêneas. Híbridas porque suas conexões que ligam lugares são bilaterais, envolvendo dar e receber em ambas as direções. Heterogêneas por causa do dinamismo das cidades. Novos encontros são processos em movimento onde relações sociais e diferenças são constantemente negociadas e moldadas, refletindo assim o poder não-igualitário envolvido.

Nem as diferenças internas nem as conexões e as redes urbanas de um lugar definem, por si só, uma cidade. As divisões internas são causadas por ligações externas, enquanto que ao mesmo tempo a abertura de conexões externas abre a possibilidade de novas divisões sociais. As divisões e as conexões estão

relacionadas entre si, e apenas considerando ambos é que esta aproximação moderna de cidade funciona. A imigração ilustra muito bem a relação entre redes externas e divisões internas. As redes concentradas no centro da cidade atraem imigrantes. À medida que eles imigram, os imigrantes trazem consigo suas próprias histórias, trazendo novas redes ou reforçando redes já existentes. Ao mesmo tempo, as histórias dos imigrantes oferecem oportunidades para identificação ou exclusão, partindo da vida educativa de cada um.

2.3 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA CIDADE EDUCADORA

Nesse cenário urbano, o fenômeno da educação encontra-se hoje isolado, segregado nas escolas, sendo comum à responsabilidade pela formação ser atribuída aos profissionais da educação, desconhecendo os limites claramente verificados na instituição escola, como a organização espacial, o tempo de permanência, a qualidade do ato pedagógico e a própria seleção de conteúdos escolhidos para ali serem transmitidos, abordados. Ressalta-se aqui que a educação não acontece apenas na escola, mas sim nos espaços de relações sociais e humanas.

Em *Pedagogia da Autonomia*²⁸, Paulo Freire nos fala um pouco mais sobre a exigência da curiosidade no ato de aprender, e que não se admite, por exemplo, a negação da curiosidade do outro, porque a “*curiosidade que silencia a outra se nega a si mesma também*”²⁹. Na sequência desta mesma reflexão, Freire sugere uma aula que não canse o aluno, que não o faça dormir, ou seja, falar ao professor de uma aula que desafie os alunos ao invés de ser uma “*canção de ninar*”³⁰. Trata-se de incentivar a curiosidade crítica que, por sua vez, remete a outras curiosidades, incluindo aí a questão geográfica, a localização dele no espaço escolar, na comunidade e na cidade. Se assim acontece, o aluno estaria diante do prazer de aprender porque, conforme entendemos, curiosidade satisfeita leva ao sentimento do prazer, entendido aqui como o alcance de um desejo, um desejo satisfeito porque saciada a curiosidade.

²⁸ FAZENDA, Freire, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. S. Paulo: Editora Paz e Terra, 2004.

²⁹ *Ibidem*, p. 51

³⁰ *Ibidem*, p. 52

Boaventura de Sousa Santos trabalha na perspectiva de que a noção de “discurso científico” representa uma total relativização da presença de parâmetros de “ciência” tal como foi concebida pelo positivismo científico com o seu desdobramento jurídico no século XIX. Lembra o sociólogo português que a apreensão da realidade social deve compreender tanto o prolapado discurso científico como também o senso comum. Para o autor de *Um Discurso sobre as Ciências* não se pode desconhecer o peso de uma perspectiva da construção do conhecimento, caso do senso comum, que se revigora e se reelabora no diálogo com os diferentes saberes. Essa visão ampla assumida por Boaventura de Sousa Santos a respeito de uma teoria do conhecimento crítica e de carácter abrangente leva-o a dar diretrizes para o denominado discurso científico. Aponta, de forma bastante afirmativa, que não é mais possível, como no positivismo científico do século XXI, afiançar o conhecimento num tratamento de “neutralidade”. Comprovou-se, assim, a impossibilidade de um enquadramento social como o seu “locus” de compreensão seria uma postura de total distanciamento e de “produção do saber” num “laboratório”. Boaventura de Sousa Santos defende, dessa forma, que o discurso científico deve ser, naturalmente, objetivo despontando tanto no rigor metodológico-teórico quanto num necessário comprometimento social.

Comprometimento que deve ser papel da educação estimular, promover e trabalhar a reflexão e a análise do pensamento. Inclusive quanto a sua própria existência, funcionamento, ferramentas e estrutura operacional. Para muitas pessoas a palavra educação refere-se ao trabalho que se desenvolve no contexto das unidades educacionais que conhecemos como escolas. Desenvolve-se de forma organizada, em ambientes herméticos, que pouco ou nada se modificaram ao longo dos tempos. Utiliza uma dinâmica simplificada a partir de alguns elementos principais, a saber: aula expositiva, quadro negro (ou lousa), giz, livros didáticos, cadernos, lápis, borracha, canetas, réguas.

O objetivo da educação pode ser sintetizado na capacitação de crianças e jovens em conhecimentos fundamentais para a sua sobrevivência e inserção nos contextos em que vivem, como a aprendizagem dos cálculos matemáticos, da linguagem dominante no país (escrita, leitura e fala) e, eventualmente, de alguns outros “conteúdos”, que podem fazer diferença para os estudantes que melhor se

apropriarem dos mesmos, como as ciências naturais, a história, a geografia ou as línguas estrangeiras.

A escola tradicional reproduz modelos, não estimula a participação dos estudantes e da comunidade, define o professor como o centro das atividades e propostas, firma previamente os conteúdos a serem ensinados e despreza o conhecimento de mundo dos educandos. As pessoas identificam a educação de forma restrita, imaginando-a como o processo ensino-aprendizagem em sua roupagem mais clássica e tradicional, mais convencional e arcaica.

Paulo Freire³¹, o educador mais conceituado e respeitado de nosso país, dizia que a escola deveria ensinar os alunos a “ler o mundo”. Imaginava que para isso seria necessário respeitar o contexto cultural e familiar dos estudantes, dando a eles a oportunidade de participar do processo de ensino-aprendizagem, tendo voz ativa e vislumbrando realidades de ensino nos conteúdos trabalhados que tivessem relação direta com o mundo em que estavam inseridos.

Escola que não educa para a reflexão, a análise, a crítica e a capacidade de participação ativa no contexto social não cumpre o que dela se espera. Ao propor a “leitura do mundo”, Freire indica que o educando deve compreender não apenas as letras e os números quanto aos significados mais óbvios e objetivos que esses signos encerram. O que o educador pernambucano queria era levar a perceber além dessa simbologia, buscando compreender politicamente o mundo em que vivemos e, mais do que isso, atuar nos contextos em que estamos vivendo. Essa é a metodologia para passar de apenas espectador a protagonista da história de nossas vidas e de nosso país.

O notório educador também destacou a importância do respeito quanto as bases e origens culturais, sociais e familiares dos educandos. As escolas e a educação, num sentido mais amplo, dentro de suas prerrogativas e estruturas funcionais tradicionais praticamente desprezam os conhecimentos e saberes provenientes dos estudantes, condenando-os a participar de forma passiva, como

³¹ Em 16 de abril de 2012, Paulo Freire foi declarado Patrono da Educação Brasileira. Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) foi educador e filósofo. Considerado um dos principais pensadores da história da pedagogia mundial, influenciou o movimento chamado pedagogia crítica. Sua prática didática fundamentava-se na crença de que o estudante assimilaria o objeto de análise fazendo ele próprio o caminho, e não seguindo um já previamente construído. Freire ganhou 41 títulos de doutor honoris causa de universidades como Harvard, Cambridge e Oxford. Foi preso em 1964, exilou-se depois no Chile e percorreu diversos países, sempre levando seu modelo de alfabetização, antes de retornar ao Brasil em 1979, após a publicação da Lei da Anistia.

meros receptáculos de informações previamente selecionadas. A escola que é manipulada pela sociedade e por suas diretrizes ideológicas dominantes e manipuladora dos movimentos dos educandos a partir dos saberes nela reproduzidos que se baseiam nas orientações do modo de produção vigente já era assim preconizada e entendida por Paulo Freire.

Educação é vocábulo de ampla repercussão e que não pode ser entendido a partir de uma definição simplificada. Há diferentes concepções de educação, das quais destaco algumas no anexo 3, que estão sendo discutidas aqui e em diferentes países a partir de estudos profundos realizados por educadores, sociólogos, historiadores, economistas e tantos outros interessados.

Educação no mundo em que vivemos, pensada de forma concreta, precisa usar os mecanismos e ferramentas provenientes da ciência e do progresso humano; deve ser reflexiva, analítica e pensar o mundo e seus próprios processos com o apoio da filosofia e da história; atuante e engajada e abandonar a falsa neutralidade que acomoda fraquezas e submissão; e, para complementar, deve aliar-se (nunca de forma incondicional, ou seja, tendo sempre o necessário espaço para compreender, criticar e sugerir mudanças em seus pares) as artes, as mídias e a cultura em geral para mostrar-se mais atualizada, preparada e fortalecida diante dos dilemas que se colocam no mundo em que vivemos.

Seja qual for a perspectiva que a educação contemporânea tomar, uma educação voltada para o futuro será sempre uma educação contestadora, questionadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto, uma educação muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural. Por isso, acredita-se que a pedagogia da práxis, como uma pedagogia transformadora, em suas várias manifestações, pode oferecer um referencial geral mais seguro do que as pedagogias centradas na transmissão cultural, neste momento de perplexidade.

Se as mudanças do Paradigma Dominante para o Emergente afetaram as sociedades, afetaram, também, o campo da educação. A transição paradigmática, na visão de Santos³², “põe a questão do conhecimento, e o conhecimento põe a

³² SANTOS, Boaventura de Sousa. *Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento*. Porto Alegre: UFRGS, Revista Educação & Realidade, V. 26, nº. 1, 2001. p 29.

questão da aprendizagem, e a aprendizagem põe a questão da escola e da educação”.

Uma vez que o Paradigma Emergente mexeu com as ciências humanas que são a base de onde se alimenta a educação, a transição que está acontecendo do Dominante para o Emergente repercute sobre as práticas pedagógicas.

Segundo Santos, quatro são os princípios nos quais o Paradigma Emergente se baseia:

- a) na revalorização dos estudos humanísticos que ocorre à medida que as ciências naturais se aproximam das ciências sociais superando a dicotomia que existe entre elas;
- b) na ideia de que o conhecimento é total tendo como horizonte a totalidade universal. Mas, ao mesmo tempo em que é total, é também local quando, num dado momento, é adotado por um grupo social como projeto de vida local;
- c) no conceito de que todo o conhecimento é autoconhecimento, pois o conhecimento existente é resignificado com o objetivo de ensinar a “saber viver”. É mais importante o conhecimento do mundo que o controle dele.
- d) na visão de que todo o conhecimento visa a transformar-se em senso comum e, dessa forma, converter-se em sabedoria de vida.

A responsabilidade de todas as mudanças esperadas está nas mãos dos gestores das cidades que devem trabalhar para que a educação acompanhe as transformações existentes nas esferas paradigmáticas e sociais, beneficiando-se todos, do que de melhor é proposto pelo Paradigma Emergente conforme Santos³³, que defende que este não seja apenas científico por surgir numa sociedade revolucionada pela ciência, mas seja, também, social, que oportunize uma vida decente para todos. Este é um dos pressupostos de um município que se assume como uma Cidade Educadora.

³³ SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

2.4 DESAFIOS PARA A ORGANIZAÇÃO DAS CIDADES EM REDES E A REINVENÇÃO DA DEMOCRACIA

...Redes são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (por exemplo, valores ou objetivos de desempenho)³⁴.

Na perspectiva de redes colocada pelo projeto Cidades Educadoras, é necessário cada vez mais abrir as instâncias de diálogo, tanto político como social, discutindo e construindo uma nova definição de cidadania e democracia. Os cientistas políticos Leonardo Avritzer, brasileiro, e Boaventura de Sousa Santos, português³⁵, analisaram o círculo vicioso no qual estão presas as democracias modernas: a desconfiança suscitada pelo comportamento das instâncias representativas provoca um desinteresse pela participação ativa, considerada “inócua” e incapaz de transformar a gestão pública.

Para reapaixonar a cidadania pelo interesse nos destinos de seu município, precisamos pensar e criar novas práticas participativas que influam nos caminhos dos governos. Esses novos processos precisam ser mais eficazes do que os conhecidos até o momento, para que se inicie a transformação da cultura política, possibilitando um real envolvimento das diversas camadas da população, muito além da simples presença obrigatória nos pleitos eleitorais.

Até por buscar mais concretude na participação, podem surgir tensões e dificuldades não esperadas, o que traduz a novidade da abertura de canais de diálogo para partes da população que por muito tempo não foram consideradas como aptas para a cidadania. O bom debate dialógico permite a construção dos consensos possíveis, superando as confrontações típicas do diálogo entre atores de diferentes situações de vida. Como defende Castells³⁶:

...conhecimento e informação sem dúvida, parecem ser as fontes principais de produtividade e crescimentos nas sociedades avançadas.

³⁴ CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede: A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo. Paz e Terra, 1999. p 499.

³⁵ Leonardo Avritzer e Boaventura de Sousa Santos, Towards widening the democratic canon [Rumo à ampliação do cânone democrático], 2003. Disponível em www.ces.uc.pt/bss/documentos/Intro-DemoENG.pdf. Acesso em 20-10-2012.

³⁶ CASTELLS, op cit. p 225.

Na organização das cidades e sua educação, a democracia na escola e/ou nos sistemas ou redes de ensino poderá ser construída pela transformação das relações de poder em relações de autoridade partilhada, pela desfamiliarização e desnaturalização do poder dominante, pela desconstrução das relações verticais e pela busca de solidariedade, mas, sobretudo, pela ampliação dos espaços de participação e pelo compromisso político com a prática participativa. Para que se possa pensar em alternativas criativas e, portanto, na reinvenção da gestão democrática da educação, é preciso levar em consideração as experimentações democráticas em curso, ou, como lembra Santos³⁷, é preciso estudar e aprender com as *emergências*. A valorização de toda e qualquer iniciativa que construa práticas coletivas de tomada de decisões nas escolas precisa ser celebrada como emergência democrática. No campo da gestão da educação, a democracia precisa ser experimentada socialmente como forma de sociabilidade alternativa, como afirma Santos³⁸

...levada a cabo por grupos sociais inconformados e inconformistas que, por um lado, recusam a aceitar o que existe só porque existe e, por outro lado, estão convictos que o que existe contém um amplíssimo campo de possibilidades.

Santos³⁹ encara a globalização como conjunto diferenciado de relações sociais, pelo que, no rigoroso sentido do termo, não há globalização, mas globalizações, no plural, pois toda a condição global pressupõe a localização.

Também respalda essa maneira de pensar Paulo Freire, ao defender a natureza política do ato educativo afirmando que não existe educação neutra, no sentido em que esta não pode ser destituída do seu peso político-ideológico como forma de intervenção no mundo. Enfatiza Freire⁴⁰:

...do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o carácter educativo do ato político.

³⁷ SANTOS, 2000

³⁸ Ibidem, 2000. p 243

³⁹ SANTOS, Boaventura de Sousa. Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

⁴⁰ FREIRE, Paulo. Alfabetização de adultos e bibliotecas populares: uma introdução. IN: FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São paulo: Autores Associados, 1983, p.15.

Paulo Freire realça a politicidade do ato educacional e o papel da educação libertadora fundada na construção coletiva do conhecimento e no seu potencial transformador e libertador, por meio da conscientização, entendida esta, como o processo contínuo, por meio do qual o sujeito supera a consciência ingênua e caminha para a consciência crítica. A leitura do mundo implica ler o texto e o contexto de modo a apreender e a desconstruir os mecanismos sociais, históricos, econômicos e políticos. Paulo Freire defende uma prática educacional fundada na dialética ação-reflexão-ação transformadora, em que o educando deve se assumir como sujeito da História. Opondo-se a todos os determinismos mecanicistas, a todas as racionalidades instrumentais e a todos os fatalismos, Paulo Freire defende que o ser humano é um ser histórico forjado num projeto de vida pessoal e coletivo, não predeterminado, mas portador da linguagem das possibilidades e do ser mais.

Gosto de ser gente, porque nada está dado como certo, inequívoco, irrevogável (...). Gosto de ser homem, gosto de ser gente, porque a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. (...) Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidade e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse a sua inexorabilidade (...).⁴¹

O crescimento das desigualdades e a mobilização multiforme das populações impõem novos desafios às cidades, para os quais não há uma resposta imediata. O mundo político local apresenta-se como o primeiro elo entre os atores da “sociedade civil” e as instituições de representação.

É necessário refletir sobre as práticas adotadas e esclarecer conceitos que podem levar ao sucesso ou ao fracasso da implementação de políticas públicas concretas, é preciso abandonar a separação entre saberes laicos e saberes especializados. O processo participativo deve suscitar não só a justiça cognitiva – que aproveita uma série de conhecimentos tirados do mundo dos tecnólogos –, mas também as práticas dos habitantes, reconhecendo os cidadãos como interlocutores concretos.

⁴¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Autores Associados, 1989.

Colocar em questão os modos de funcionamento e os hábitos das instituições é a parte mais difícil. A única possibilidade de chegar a resultados inovadores com o apoio dos atores sociais é formular projetos participativos claros para mostrar os custos e benefícios de cada uma das opções. É a dimensão cultural da participação: a sociedade deve tomar consciência dos princípios que são indispensáveis de se respeitar para alcançar uma verdadeira “durabilidade”. Para acontecer o encontro entre os cidadãos e as instituições, cada setor deve dar um passo em direção ao outro. Esse elemento também ainda pouco definido pede que cada parte pense no “bem comum” e olhe para além de seus interesses específicos.

Há muita dificuldade em abandonar velhos hábitos da cultura política tradicional. Contudo, as mudanças são visíveis em um número crescente de municipalidades, como já é possível perceber analisando os dados disponibilizados no site da AICE. De uma primeira reunião realizada em 1990 com 63 cidades de 21 países, onde nasceu a AICE, com sede em Barcelona, junta hoje mais de 400 governos locais eleitos democraticamente, em representação de todos os continentes, mas muito concentrados em Portugal, Espanha, França, Itália e em alguns países da América Latina, em torno de uma carta de princípios de atuação, que visa a construção da Cidade Educadora nos diferentes contextos territoriais que se associam ao movimento.

A Associação possui um Banco Internacional de Documentos das Cidades Educadoras (<http://www.edcities.bcn.es>) que permite a troca de experiências entre as cidades do mundo inteiro e a partilha de projetos e ações concretas. Este Banco é alimentado e atualizado com a contribuição das várias cidades.

A Cidade Educadora é ela própria uma cidade em rede, uma cidade que se organiza, com todos os seus atores, instituições e intervenientes do espaço urbano, para oferecer, diariamente e ao longo da vida, oportunidades de aprendizagem e formação para todos os seus cidadãos, numa tentativa de aproximação dos cidadãos ao seu território.

III EXPLICITANDO O PERCURSO METODOLÓGICO

Buscarei, nesse capítulo, explicitar os principais momentos percorridos para a realização da pesquisa e, igualmente, das formas de trabalhar com os dados e a análise dos mesmos. Com a finalidade de verificação das hipóteses levantadas durante o percurso de estudos, foi utilizado o conhecimento sistematizado construído ao longo da história acadêmica, para elaborar a partir daí uma proposta de intervenção na realidade através de uma tese inédita. Houve o encontro com os conceitos de método e metodologia, como define Streck¹:

... do grego *meta odos*, a palavra método significa literalmente *caminho para* e, desde o Discurso sobre o método de Descartes, publicado em 1637, o método tem sido tema central da ciência e da filosofia. As discussões contar e a favor de método nos tornam conscientes de que não é mais possível conceber o método como um conjunto de passos estruturados cartesianamente que vão levar a verdade.

A opção foi pelo método fenomenológico, sabendo que a fenomenologia (do grego *phainesthai*, aquilo que se apresenta ou que se mostra, e *logos*, explicação, estudo) afirma a importância dos fenômenos da consciência. Significa ver o que está apresentado e tentar criar o esclarecimento desse fenômeno. Como define Elnora Gondim y Osvaldino Marra Rodrigues, no artigo *O transcendentalismo de Heidegger: um resumo*² :

...A Fenomenologia tem como conceito fundamental a noção de intencionalidade; aquela que afirma que o objeto não existe sem o sujeito e nem a consciência existe sem um objeto, pois o objeto só aparece ao sujeito na medida em que a consciência está direcionada para ele.

Esse tipo de abordagem privilegia estudos teóricos e análises de documentos e textos, com propostas “críticas” e interesse na “conscientização” dos indivíduos envolvidos na pesquisa. A preferência é por técnicas não quantitativas e sim qualitativas, relacionando o todo e as partes, o objeto e o contexto, sendo que a cientificidade é buscada no processo da interpretação e na capacidade de reflexão do pesquisador sobre o fenômeno, objeto do estudo.

¹ BRANDÃO, C. R. e STRECK, D. R. Pesquisa Participante: O Saber da Partilha. 1ªed. São Paulo: Idéias e Letras, 2006. p 272.

² GONDIM, Elnora; RODRIGUES, Osvaldino Marra. O transcendentalismo de Heidegger: um resumo. El Genio Maligno, N. 5, p. 84-103, 2009. <http://www.elgeniomaligno.eu/numero5/varia_heidegger_gondimymarra.html>. Acesso em: 21 de setembro 2012.

Observou-se também o *método crítico-dialético*, com base no materialismo histórico, e na observação do caráter dinâmico da realidade e nas relações dialéticas entre sujeito e objeto, conhecimento e ação, teoria e prática. As propostas desse método são críticas e buscam, além de verificar as interpretações diversas, desvendar os conflitos de interesse, com objetivos transformadores, pois as contradições requerem solução. Como encontramos em Triviños³: “...o materialismo dialético tem como critério de verdade a prática, isto é, todo conhecimento é verdadeiro se é verificado na prática, na produção, no experimento, na revolução social.”

Para assumir verdadeiramente a dialética, não podemos nos afastar da prática social, da verdade da vida existente nas relações humanas, pois a teoria consagrada está baseada em conhecimentos postos, concebidos em determinado prazo de validade histórica e, talvez, já não válidos para o tempo presente.

A tentativa de alcançar o ideal levará a utilizar e empregar métodos e não um método em particular, para que se ampliem às possibilidades de análise e obtenção de respostas para o problema proposto na pesquisa, buscando a intertextualidade e transdisciplinaridade, mesmo concordando com Mateus Pranzetti Paul Gruda⁴:

...Todavia, estes “especifismos” encontrados na maioria das pesquisas não nos espantam, uma vez que o saber científico-acadêmico se pauta, especialmente, pelo rigor na busca de resultados estritamente precisos e objetivos. Assim, é impingido aos pesquisadores que, para tal intento, um estudo só será sério, pertinente, respeitável e, acima de tudo, aceitável pela comunidade acadêmica, se seguir uma metodologia exata e específica – e, acresceríamos também, cerrada. Assim, trabalhos que se proponham a mergulhar em diversos campos de saber, utilizando-se ora de instrumentos metodológicos e conceituais taxados como exclusivos de uma área, ora de instrumentos metodológicos e conceituais taxados como exclusivos de outra área, fatalmente terão dificuldades em serem aceitos, bem como estarão sujeitos a muito mais questionamentos do que os chamados “estudos convencionais, clássicos e/ou tradicionais.”

³ TRIVIÑOS, A.N.S. *A dialética materialista e a prática social*, em Movimento, Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 121-142, maio/agosto de 2006. p 139.

⁴ Doutorando em Psicologia pela UNESP – Assis/SP, *A transdisciplinaridade em pesquisa: relato de um percurso metodológico errático em uma dissertação de mestrado em Psicologia*, em Revista Vozes dos Vales da UFVJM: Publicações Acadêmicas – MG – Brasil – Nº 02 – Ano I – 10/2012. Disponível em http://www.ufvjm.edu.br/site/revistamultidisciplinar/files/2011/09/A-transdisciplinaridade-em-pesquisa-relato-de-um-percurso-metodol%C3%B3gico-err%C3%A1tico-em-uma-disserta%C3%A7%C3%A3o-de-mestrado-em-Psicologia_mateus.pdf, acesso em 07 de janeiro de 2013.

Busquei ainda uma pesquisa que se propõe participante⁵, que parte do pressuposto de que o processo de conhecer o mundo anda de mãos dadas com sua transformação. Como afirmam Brandão e Streck⁶:

A pesquisa participante deve ser compreendida como um repertório múltiplo e diferenciado de experiências ...experiências que sonham substituir o antigo monótono eixo: pesquisador/pesquisado, conhecedor/conhecido, cientista/cientificado, pela aventura perigosa, mas historicamente urgente e inevitável, da criação de redes, teias e tramas formadas por diferentes categorias entre iguais/diferentes sabedores solidários do que de fato importa saber.

Com essas premissas, passei a ação permanente de estudo, leitura, reflexão, coleta de dados, participação em eventos como seminários, encontros, cursos, etc, escrita e rescrita de possibilidades para aprofundamento, realizando na prática o círculo da hermenêutica: compreensão – interpretação – nova compreensão.

3.1 METODOLOGIA

O processo metodológico foi baseado na coleta de materiais – revistas, livros, jornais, sites – sobre Cidades Educadoras, para realização de uma análise de conteúdo, utilizado como fonte das informações para um resgate da produção teórica já produzida sobre a temática em foco.

Houve uma sistematização da produção referente ao projeto Cidades Educadoras e uma construção de elementos comuns às diversas experiências espalhadas pelo planeta, bem como uma atenção específica às características individuais relevantes das cidades escolhidas. Estas três Cidades Educadoras passaram pelo critério de estarem com mais de uma década de aceite da proposta, o que permite identificar as diferenças e o apontamento de avanços possíveis nesse caminho, agora já consolidado como uma política pública.

O ponto de partida para a análise aos questionamentos levantados na proposta de tese foi traçar um paralelismo entre Cidades Educadoras, que se assumem assim há mais de dez anos, no tocante às políticas públicas ali

⁵ A pesquisa participante como um instrumento de participação popular parte da história de pessoas como o Mahatma Gandhi, Franz Fanon, Paulo Freire, Camilo Torres, Gustavo Gutierrez, João Bosco Pinto, Leonardo Boff e Orlando Fals Borda.

⁶ BRANDÃO, 2006.

desenvolvidas, revisitando os conceitos democráticos e cidadãos, verificando rupturas - falsas verdades, conhecimentos alienantes, posituação da ordem dominante – e/ou avanços – categorias e teorias que se revelem críticas, históricas e transformadoras.

O universo de pesquisa proposto para essa tese parte da AICE – Associação Internacional das Cidades Educadoras – que congrega, organizadas em rede, mais de 400 cidades espalhadas pelo mundo, como Satu Mare, na Romênia; Phuket, na Tailândia; Sabaneta, na Colômbia; Lomé, no Togo, São Paulo, Brasil; Adelaide, Austrália; Paris, França, entre outras.

Deste conjunto destaquei três cidades, já referidas anteriormente: Porto Alegre, no Brasil; Rosário, na Argentina e Barcelona, na Espanha.

3.3 DELIMITAÇÃO DA ABRANGÊNCIA DA PESQUISA (LUGAR)

O que à primeira vista pode parecer uma utopia já é uma realidade no que se refere ao esforço dessas e de várias outras cidades que fazem parte da AICE. O assunto tem sido debatido com maior ênfase no Brasil na área de educação após a realização do Fórum Mundial de Educação (FME), em janeiro/2003, em Porto Alegre.

A cidade educadora é um sistema complexo em evolução constante, que dá prioridade absoluta ao investimento cultural e à formação permanente de sua população. O conceito surgiu no início da década de 90, na Espanha, quando alguns profissionais da educação começaram a perceber que a escola sozinha não tem condições de transmitir todos os conhecimentos e informações do mundo contemporâneo aos seus alunos. E também que é preciso reconstruir o conceito de cidade nos tempos atuais, pois vivemos em ambientes e tempos difíceis, como assinala Tonucci⁷:

La ciudad se há tornado hostil para sus propios ciudadanos: es peligrosa, agresiva, está privada de solidaridad, de espíritu acogedor. Señor de la ciudad es ahora el automóvil, que produce peligro, contaminación acústica y atmosférica, vibraciones, ocupación del espacio público. Las calles son

⁷ TONUCCI, Francesco. La Ciudad de los Niños. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Roma, 1997.p 49.

peligrosas, pero es em esta ciudad donde debemos vivir, y especialmente el que tiene hijos siente la necesidad y la urgência de uma solución.

Além das várias instituições sociais, como escola e família, a educação também deve ser competência da cidade. Com esse pensamento, foi lançada em 1990, em Barcelona, sede da AICE, a Carta das Cidades Educadoras, que enumera alguns princípios básicos para definir uma cidade como tal. O movimento das Cidades Educadoras teve início em 1990 com o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona. Um grupo de cidades, representadas pelos seus governos locais, definiu como objetivo comum trabalhar conjuntamente em projetos e atividades no sentido de melhorar a qualidade de vida dos habitantes, a partir da sua implicação ativa, no uso e evolução da própria cidade, de acordo com uma Carta de princípios a que deve obedecer. Trata-se de um compromisso formal, com carácter vinculativo, que todas as cidades são obrigadas a subscrever quando da formulação da sua adesão. Esta Carta, elaborada no congresso de 1990, foi inicialmente designada como Declaração de Barcelona, tendo sido atualizada respectivamente; em 1994 no III Congresso de Bolonha e em 2004 no VIII Congresso Internacional de Gênova⁸. Acordando em vinte princípios, a referida carta defende que:

...todos os cidadãos e todas as instituições locais são solidariamente responsáveis pela educação de todos, jovens e adultos, num processo estrategicamente orientado para a expansão das potencialidades económicas, ecológicas e culturais do território e, conseqüentemente, para o aumento das condições de realização e felicidade dos seus habitantes⁹.

Foi no âmbito do III Congresso Internacional de Cidades Educadoras realizado em Bolonha, que este movimento tomou forma jurídica, com a criação da *AICE - Associação Internacional de Cidades Educadoras*. Esta conta atualmente com 473 cidades de 35 países do mundo (representados pelos seus governos locais).

⁸ CML (2009b). Lisboa, Membro activo do Movimento das Cidades Educadoras. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa (documento policopiado). 2009

⁹ PINTO, J. Prefácio. In, M. Caballo-Villar. *A Cidade Educadora de Organização e Intervenção Municipal*. Lisboa: Edições Piaget. 2001. p 9.

A dinâmica de intercâmbio de experiências, metodologias e ideias está patente nos seus fins e tornam-se motor do seu desenvolvimento orientado para a aprendizagem e melhoria de práticas.

São objetivos da Associação Internacional das Cidades Educadoras¹⁰:

Promover o cumprimento dos princípios da Carta das Cidades Educadoras.
 Promover parcerias e ações entre as cidades.
 Participar e cooperar activamente em projectos e intercâmbios de experiências com grupos e instituições com interesses comuns.
 Aprofundar o discurso de Cidades Educadoras e promover as suas concreções diretos.
 Influenciar o processo de tomada de decisão dos governos e das instituições internacionais sobre as questões de interesse para as Cidades Educadoras.
 Discutir e colaborar com diversas organizações nacionais e internacionais.

A experiência das cidades educadoras propôs sistematizar numa Carta os princípios básicos que iriam formar o perfil educativo da cidade e os seus objetivos. Desses princípios, destaco alguns pontos que são bastante elucidativos da intencionalidade e do conteúdo da experiência das cidades educadoras:

... sendo as cidades espaços construídos pelo Homem, e que, em certa medida, se afastam da natureza, há, deste modo, uma Segunda natureza emergente com a qual é necessário aprender a viver. A vivência na cidade é, só por si um ato contínuo de adaptação/aprendizagem. O acompanhamento deste processo na viragem do milênio constitui um desafio às sociedades contemporâneas.

... sendo a Educação, cada vez mais, um processo coletivo de mudança que contribui, a médio e a longo prazo, para a melhoria e para a qualidade de vida das sociedades onde a sua expansão tem sido priorizada, entende-se a urgência de um trabalho a nível global, no sentido de se aprofundar esta interdependência vital.¹¹

Uma Cidade Educadora incentiva à formação para a cooperação, pois é através dela que visualizamos um elemento estratégico que visa à construção de novas relações sociais. Todavia a cooperação não se ensina de uma hora para outra; é principalmente *apreendida* pelo exemplo e pela organização da cidade e suas comunidades, o que leva ao enfrentamento da herança cultural do

¹⁰ AICE. *International Association of Educating Cities: Cómo asociarse*. 2014. Disponível em: <http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_iaec.html>. Acesso em: 21 jan. 2012.

¹¹ Excertos do tema central do VI Congresso Internacional das Cidades Educadoras: “Cidade, Espaço Educativo no Novo Milênio”, ocorrido em Lisboa, 2000.

individualismo, do isolamento e do conservadorismo que, ainda, grande parte de seus habitantes carrega em si.

Urge verificar a potencialidade desta proposta no contexto mundial, nesta fase de exacerbação do neoliberalismo, sem que a mesma possa ser adotada e alterada pelo Capital como uma forma de descentralização da educação e desobrigação do Estado como mantenedor de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade. Para isso, a proposta do presente estudo é analisar a realidade de três municípios que se assumem como Cidade Educadora há mais de uma década, optando-se pela escolha de Porto Alegre, no Brasil; Rosário, na Argentina e Barcelona, na Europa.

3.3.1 Porto Alegre - capital do estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

A cidade possui cerca de 1,4 milhão de habitantes, e um PIB (Produto Interno Bruto) superior a US\$ 9 bilhões. É a capital do Rio Grande do Sul (RS), que é o estado mais meridional do Brasil, situado na fronteira com o Uruguai e a Argentina.

Porto Alegre sempre teve participação ativa na vida política, econômica, esportiva e cultural do país. Ostenta mais de 80 prêmios e títulos que a distinguem como uma das melhores capitais brasileiras para morar, trabalhar, fazer negócios, estudar e se divertir. Foi destacada em anos recentes pela ONU como a Metrópole nº1 em qualidade de vida do Brasil por três vezes; como possuindo um dos 40 melhores modelos de gestão pública democrática pelo seu Orçamento Participativo, e por ter o melhor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) entre as metrópoles nacionais.

Dados do IBGE a apontaram em 2009 como a capital brasileira com a menor taxa de desemprego, a empresa de consultoria britânica Jones Lang La Salle a inclui em 2004 entre as 24 cidades com maior potencial para atrair investimentos no mundo e figura na lista da Pricewaterhouse Coopers entre as cem cidades mais ricas do mundo. Porto Alegre é uma cidade influente no cenário global, recebendo a classificação de cidade global "gama -", por parte do Globalization and World Cities Study Group & Network (GaWC).

Além disso, Porto Alegre é uma das cidades mais arborizadas e alfabetizadas do país, é um polo regional de atração de migrantes em busca de melhores condições de vida, trabalho e estudo, tem uma infra-estrutura em vários aspectos

superior à das demais capitais do Brasil. Foi manchete internacional quando sediou as primeiras edições do Fórum Social Mundial e foi escolhida como uma das sedes da Copa do Mundo de 2014.

3.3.2 Rosário – Argentina

Rosário é uma das cidades mais importantes da Argentina e da América do Sul. Localizada na província de Santa Fé, a 300 km da capital, Buenos Aires, é um importante polo de produção da Argentina e da América do Sul, se destacando pela produção de recursos tecnológicos.

Rosário é um importante centro educacional. Seus centros de estudo e de pesquisa possuem prestígio nacional e Internacional. A cidade tem cerca de 624 estabelecimentos para níveis educacionais primário e secundário. É a sede da AICE para a América Latina.

3.3.3 Barcelona – Espanha

Barcelona é a maior cidade e a capital da comunidade autônoma da Catalunha, no nordeste da Espanha; é, também, a capital da comarca de Barcelonès e da província de Barcelona. É a segunda maior cidade da Espanha, após Madrid. Possui uma população de cerca de 1621540 habitantes e uma área de 101,4 km².

A área urbana de Barcelona, porém, se estende além dos limites administrativos da cidade e abriga uma população de mais de 4,2 milhões de habitantes em uma área de 803 km², sendo a sexta área urbana mais populosa na União Europeia, após Paris, Londres, Vale do Ruhr, Madrid e Milão. Cerca de 5 milhões de pessoas vivem na área metropolitana de Barcelona. Foi a cidade onde , em 1990, surgiu a concepção de Cidade Educadora.

3.4 ESTRATATÉGIAS DE COLETA

A pesquisa se desenvolveu baseada em *análise documental* a partir dos diversos registros organizados pela AICE, bem como pelos próprios municípios

participes, além da realização de uma *observação participante*, em visita (s) às cidades eleitas, e também com *entrevistas* (anexo 4) realizadas nos locais com pessoas que representam a gestão e respondem pelo processo de assunção da cidade como educadora, que são o Alcaide/Prefeito de Barcelona, senhor Xavier Trias, a Intendente/Prefeita de Rosário, senhora Monica Fein, o prefeito de Porto Alegre, senhor José Fortunati e a secretária de Educação de Porto Alegre, professora Cleci Jurach.

Após a compilação do material, com pesquisa em arquivos, proponho discutir conceitos e categorias organizativas e verificação das prioridades colocadas e alcançadas (ou não), bem como trabalhar a interpretação e análise do levantamento, estabelecendo as conexões, mediações e contradições dos fatos pesquisados, relacionando o todo com as partes, visando a superação das percepções e impressões iniciais, passando de um plano pseudo-concreto para o concreto que indica o conhecimento apreendido na realidade, no estudo do fenômeno em pauta.

Por fim, na síntese elaborada da pesquisa, procurei escrever uma exposição coerente, organizada, concisa e justificada dos resultados alcançados para explicação da problemática investigada, destacando os avanços verificados sobre o conhecimento anterior e propondo redefinições que possibilitam melhoria qualitativa das propostas das Cidades Educadoras, a ser apresentada à Associação Internacional das Cidades Educadoras – AICE.

IV AS CIDADES EDUCADORAS E A AICE: A ORGANIZAÇÃO DE UMA REDE COLABORATIVA

Nesse capítulo o enfoque central está sobre a Associação Internacional das Cidades Educadoras – AICE e o trabalho desenvolvido para manutenção e qualificação da rede de Cidade Educadoras localizadas por pontos diversos dos continentes. O ponto de partida é o surgimento da proposta na década de 1990 e a consolidação do projeto desde então, até o momento presente.

Para que os princípios, valores e práticas defendidas pela Carta dos princípios das Cidades Educadoras se tornem prática e superem a teoria, especialmente na questão da vontade e decisão política da gestão dos municípios, as cidades filiadas se organizaram numa Associação que se denomina como AICE – Associação Internacional das Cidades Educadoras. A sede executiva da AICE se localiza em Barcelona, Espanha e congrega as ações e expectativas de muitas comunidades em todos os continentes que entendem que é possível “Aprender na cidade e com a cidade”.

Como se encontra na página da AICE¹:

...um grupo de cidades representadas por seus governos locais levantou o objetivo comum de trabalhar juntos em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos habitantes , a partir de sua participação ativa no uso e desenvolvimento da própria cidade e de acordo com a carta aprovada de Cidades Educadoras.

4.1 CENÁRIOS DE 1990 E SURGIMENTO DA PROPOSTA CIDADES EDUCADORAS

Na década de 1990, ano inicial da proposta das Cidades Educadoras, grande parte do planeta passava por uma crise econômica, a qual parece continuar até

¹ Disponível em www.bcn.cat/edcities/aice .

hoje. O mundo estava em mudança, sem ter certeza de que isso significava um caminho para dias melhores. Foi o período de divisões dos estados da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), da Iugoslávia e também na Tcheco-Eslováquia, configurando um novo quadro mundial modificando as relações econômicas e comerciais, oportunizando o surgimento de novas estratégias e tendências.

A palavra de ordem da época era globalização, usada tanto pelos favoráveis às novas tendências mundiais do capital quanto pelos que faziam a resistência às propostas cada vez mais fortes de desregulamentação, modificação de leis sociais e desmanche de legislações que impedissem o avanço do capitalismo, em sua versão conhecida como neoliberal. Encontramos em Boaventura de Sousa Santos²:

... uma revisão dos estudos sobre os processos de globalização mostra-nos que estamos perante um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas, de modo complexo. Por esta razão, as explicações monocausais e as interpretações monolíticas deste fenômeno parecem pouco adequadas...

Globalização passou a ser usada como sinônimo de interdependência entre os países, levando também a mudanças para além do aspecto econômico, causando modificações políticas, sociais e culturais em um processo rápido, que pode ser comparado à rapidez da internet, que começava ali a se constituir como ferramenta permanente e cada vez mais comum na vida de todos. É uma força motriz que levou à revisão e reconstrução de atitudes e conceitos pelo mundo todo, incluindo aí a educação.

Em um tempo cronológico em que a História parecia estar constantemente em cheque, com a supremacia das políticas neoliberais do capitalismo cada vez mais exacerbadas, a população humana foi sendo forçada a se concentrar nas cidades³. As grandes metrópoles se tornaram cada vez mais críticas. E, nesse contexto, a proposta das Cidades Educadoras surgiu em 1990, em Barcelona, com a realização do 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, com o objetivo de promover educação para uma cidadania emancipatória.

² SANTOS, Boaventura de Sousa. O fim das descobertas imperiais. In OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. (Orgs.) Redes culturais: diversidade e educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p 26

³ Em 2000, residiam nas áreas urbanas do Brasil 81,25% dos brasileiros, em 2010, passou a 84,4%, segundo o IBGE.

Barcelona estava, por muitas razões, bem situada para realizar um projeto ambicioso e rigoroso para converter a educação em um dos eixos estratégicos do desenvolvimento da cidade. Por um lado, a cidade é depositária de uma grande tradição educativa que a fez ser reconhecida em muitos momentos da história como um referencial educativo no plano nacional e internacional e, por outro, Barcelona nos últimos anos soube construir um modelo equilibrado entre crescimento econômico, transformação urbanística e bem-estar, coesão social e participação cidadã. E isso, em parte, foi possível por sua capacidade de projetar o futuro a partir de uma análise rigorosa da realidade⁴.

Nesse Congresso, foi redigida a Declaração de Barcelona, que viria se tornar conhecida como a Carta dos Princípios das Cidades Educadoras. Um dos pressupostos básicos aceitos quanto à educação que está presente no espírito da Carta é a certeza de que a escola não é uma ilha. Cada vez mais é preciso que se acabe com os muros da escola, atribuindo novo sentido à existência humana e à realidade do mundo, através da cooperação para novas relações sociais. É uma tarefa complexa e árdua, pois falamos do novo. Conforme Zitkoski⁵:

O desafio de construir uma “cidade educadora” vem ao encontro da necessidade de reinventar a cidadania, o modelo de vida em sociedade e as práticas sociais hoje hegemônicas.

Vivemos em um modelo de sociedade que está se reinventando a todo momento, em que as verdades e os valores são questionados e transformados de maneira muito rápida, um universo em que a educação como conhecida e praticada até pouco tempo atrás está colocada em xeque, precisando ser debatida e assumida pelo conjunto de atores sociais que acreditam ser possível uma educação para muito além do ambiente escolar, que aceite e integre os saberes comuns da aprendizagem com os saberes e valores da vida que estão por todos os lugares de uma cidade. Locais que podem exercer o papel educativo para o bem ou não, dependendo da maneira como são geridos, se com organização e intenção ou se somente aceitos na conta do acaso.

O autor ressalta ainda a amplitude do desafio posto⁶:

⁴ GÓMEZ-GRANEL, C. e VILLA, I. A Cidade como projeto educativo. Barcelona: Artmed, 2003. p 44.

⁵ ZITKOSKI, Jaime José. Paulo Freire & a educação. Belo Horizonte : Autêntica, 2006. p 11.

⁶ Ibidem, p 12.

O que é que poderá ser educativo na cidade? E, igualmente, quais são os projetos que exigem o envolvimento das diferentes secretarias municipais num trabalho de planeamento integrador da cidade como um todo? Ou seja, o desafio de repensar os espaços públicos, de rever as políticas sociais, de discutir as prioridades com a população e de adequar os investimentos a partir dos interesses que emergem da cidadania participativa e do planeamento integrador intersecretarias do poder público municipal.

A Cidade Educadora se apresenta como uma possibilidade, um caminho para ultrapassar as situações-limites e apontar para o inédito-viável, ressaltando que essa categoria foi criada e usada por Paulo Freire pela primeira vez na Pedagogia do Oprimido⁷:

... os temas se encontram encobertos pelas situações-limites que são apresentadas aos homens como se fossem determinantes históricos, esmagadoras, em face às quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se. Desta forma, os homens(e as mulheres) não chegam a transcender as situações-limites e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o inédito-viável.

Na atualidade, as cidades se apresentam com características bem distintas do passado: o centro, a prefeitura, as igrejas, os estádios, as calçadas e as ruas e as próprias escolas tem um significado diverso do clássico, o que abre possibilidades de novos entendimentos e outras articulações de saberes com o espaço citadino.

As cidades que se assumem como Cidades Educadoras acreditam na possibilidade de realização do inédito, que é sim viável uma superação a qualquer situação-limite. A concretização desse avanço passa pela função educadora que exercem os governos locais e a própria sociedade, que devem avaliar e articular projetos e ações voltados a uma nova cultura, com mais solidariedade e justiça, observando os direitos humanos e buscando uma maior qualidade de vida para os habitantes de nossas cidades.

⁷ FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

4.2 SUPERPOPULAÇÃO NAS CIDADES E CONSEQUÊNCIAS

Há centros urbanos tão dimensionados que estão sendo chamados de megacidades. É o nome dado a agrupamentos com mais de 10 milhões de habitantes – como São Paulo, Cidade do México, Seul, Xangai, Nova Délhi e Londres. Segundo a ONU, o número de megacidades passou de duas em 1950 (Tóquio e Nova York) para 20 em 2005. Em 2015 serão 22, sendo que 17 delas no mundo em desenvolvimento. Tóquio já foi batizada de metacidade, pois está em um nível mais alto – superou 30 milhões de habitantes.

O uso de recursos naturais já excede a capacidade de reposição da natureza. Há estudos afirmando que, em 2030, serão necessárias duas Terras para garantir o atual padrão de vida da humanidade. Nesse contexto, a vida nas grandes cidades apresenta uma série de problemas que já estão se estendendo para os municípios vizinhos, tais como a desorganização urbana, a preferência pelos automóveis em detrimento das pessoas, a agitação do ritmo de vida estressante e exaustivo, a falta de segurança e o isolamento em condomínios super-gradeados, situação que se repete também para as escolas nas cidades.

Por isso, uma das principais justificativas para a proposta das Cidades Educadoras é a crise em que se encontram as cidades hoje, especialmente as grandes metrópoles que seguiram o modelo urbano industrial que vem se propagando com enorme rapidez desde a revolução industrial, aproximadamente 250 anos atrás. Nesse modelo houve quase que uma imposição para que as pessoas saíssem do campo e fossem para as cidades, no Brasil, por exemplo, há 50 anos, 50% da população vivia no campo e 50% na cidade. Hoje já estão 84% na cidade e 16% no campo, aproximadamente⁸. Ocorreu um ritmo muito acelerado de êxodo rural, com total falta de enfrentamento desse problema por parte das autoridades. Esse ritmo de crescimento pode ser visualizado no gráfico utilizado na página 75.

Uma cidade não é somente um conjunto de edifícios e casas com diferentes formas de uso e avenidas e ruas por onde circulam pessoas e carros, nem tampouco um território ocupado por atores sociais absorvidos em suas atividades

⁸ Dados do Censo do IBGE – 2000 e 2010.

econômicas desligados dos aspectos culturais dos grupos populacionais que vivem na área urbana.

As cidades, em geral, não têm política pública para enfrentar, por exemplo, o impacto da mecanização da agricultura e pecuária, que foi tão forte que dispensou a mão-de-obra antes utilizada. Não há uma preparação nem preocupação com a chegada das pessoas e suas famílias às cidades, sem perspectivas de espaço e nem de trabalho.

Há falta de política pública para a educação e a moradia e as pessoas vão sendo jogadas nas favelas, nas vilas e o cinturão de miséria vai se avolumando. Esse processo entrou em crise e está à beira do colapso. O problema da violência, para citar apenas um dos muitos problemas comuns nas cidades, é um problema cuja causa é a exclusão social - a grande exclusão social. Também é problema a questão da arquitetura urbana que não leva em consideração nem as crianças e nem os idosos, não pensando espaços para os jogos e brincadeiras dos pequenos e nem se preocupando com a segurança e saúde dos idosos, às deixar calçadas e passeios esburacados e sujos.

Em 1997, Francesco Tonucci escrevia assim no seu livro *La ciudad de los niños*:

Os cidadãos sofrem dos males da cidade, mas não parecem pedir, pelo menos de uma maneira explícita, que a cidade mude. Pensam que já não é possível, estão resignados. (...)

Um cidade bonita, sã e segura poderá ter as suas crianças a brincar nas ruas outra vez. (...) Antes tínhamos medo do bosque e estávamos seguros entre as casas, na cidade. (...) Em poucas décadas tudo mudou. (...) A cidade ficou perigosa e hostil e o bosque, por pressão dos ecologistas, ficou belo, luminoso e atraente. (...) As periferias cresceram em poucos anos, sem a preocupação de ter lugares de vida, aptos e confortáveis. (...) O centro ficou para trabalhar e comprar e a periferia onde não se vive, só se dorme. (...) O automóvel tornou-se imprescindível, trouxe perigo, poluição sonora e atmosférica e ocupação do espaço público. (...)

O interior das casas é confortável, apetrechado, relaxante e o exterior caótico e angustiante. (...) Defender-se, resolver cada um dos problemas por sua conta, fechar-se em casa, significa abandonar a cidade que assim se torna mais perigosa, agressiva e estéril. (...) Cria-se um espiral perversa, sem futuro. (...)

Nas últimas décadas, pensou-se a cidade tendo como parâmetro um cidadão com características de adulto, homem e trabalhador. Para subir o autocarro temos de estar em boa forma física (...) uma criança, uma pessoa de idade ou até uma mulher grávida podem ter alguma dificuldade nesta tarefa. (...) A proposta é substituir o parâmetro pela criança (...). A criança como garantia de toda as diversidades. (...) Estando atentos aos desejos das crianças, não temos dificuldade em ter em conta a necessidade do idoso, do deficiente, ou de pessoas de outras comunidades. (...) ” A cidade

das crianças” quer dizer trânsito mais lento, devolver espaço aos peões, às bicicletas, devolver as praças às pessoas. (...) ⁹

Como não há políticas criadas para sanear ou enfrentar esse quadro, as cidades passaram a não ter projetos, não só na área da educação, mas no conjunto de políticas públicas, surgindo um modelo de cidade que hoje se torna inviável, mas que pode ser revertido com a soma de educação formal, educação não formal e políticas públicas condizentes. Aqui é que entra o desafio: a complexidade dos problemas sociais é tão grande que não dá para pensar que somente a educação escolar formal poderá resolver sozinha esses problemas.

4.3 ESCOLA E CIDADE PODEM SER COMPLEMENTARES NO OBJETIVO DE EDUCAR

É possível afirmar que são educadores, além dos professores, funcionários, guardas, merendeiras, etc., o sacerdote, o pai de santo, os conselheiros tutelares, o presidente da escola de samba, o presidente da associação de bairro, a catequista, a enfermeira do posto de saúde, a atendente da farmácia, enfim, cada um dentro de sua especificidade realiza um ensinamento que pode estar integrado, tendo o reconhecimento da Cidade, enquanto ação educativa dirigida e desejada pelo poder público.

A escola é parte da comunidade e, na maioria dos casos, o único espaço público de integração, organização e lazer disponível para grande parcela da população. Por isso, deve estar permanentemente aberta à população e firmar-se como um efetivo pólo cultural, sendo indispensável um trabalho integrado entre conselhos escolares e direções das escolas, trabalhando com a disponibilização dos espaços escolares para a comunidade, inclusive nos finais de semana, o que se efetivará à medida que o poder público local aceite que as organizações populares passem a assumir junto com a equipe diretiva a tarefa de gerir esses espaços e zelar pelo patrimônio público. Um exemplo concreto é o Programa Escola Aberta ¹⁰, de Porto Alegre. Atualmente, 35 escolas participam do programa que, através da

⁹Disponível em: <<http://aveiroeteu.pt/destaques/a-cidade-das-criancas>. Acesso em: 22 fev. 2013.

¹⁰ Entre os objetivos está proporcionar aos alunos condições justas de disputa na sociedade, tornando-os cidadãos dignos e felizes, através da participação, da redução da violência e da inclusão social. O programa está mais detalhado no site www.portoalegre.rs.gov.br/smed.

educação, cultura, esporte e trabalho para a juventude, se propõe a promover a ressignificação da escola como espaço alternativo para o desenvolvimento de atividades de formação, cultura, esporte e lazer para os alunos da Educação Básica das escolas públicas e suas comunidades aos finais de semana, com a proposta pedagógica de educação integral, capaz de desconstruir o muro simbólico entre escola e comunidade, entre educação, cultura, esporte e lazer.

É uma tarefa simples, que pode ser construída pelo diálogo e organização, embora seja necessário enfrentar algumas resistências iniciais normalmente verificadas no grupo de professores que entende o espaço escolar como um feudo de sua propriedade. Conforme Cabezudo¹¹:

Hoje mais do que nunca, a cidade grande ou pequena dispõe de incontáveis possibilidades educadoras. De uma forma ou de outra, contém em si mesma elementos importantes para uma formação integral de seus habitantes. Por isso, o conceito de cidade-educadora é uma nova dimensão complementar e, até certo ponto, alternativa ao carácter formalizado centralista e frequentemente pouco flexível dos sistemas educativos.

Uma proposta de Cidade Educadora combate todas as formas de preconceitos e discriminações, que são geradores de violência e intolerância, através de uma educação integral, preocupada com a preservação da natureza e vinculada à solidariedade entre todos os povos, independentemente de fronteiras geográficas, diferenças étnicas, religiosas ou de orientação sexual. Para enfrentar essas questões, é necessária uma política de integração com a comunidade, onde o patrimônio público, como os prédios das escolas, passe a contar com o zelo de todos, uma vez que pertence a toda à comunidade.

Podemos falar em cidade educadora quando ela busca instaurar, com todas as suas energias, a cidadania plena, ativa, quando ela mesma estabelece canais permanentes de participação, incentiva a organização das comunidades para que elas tomem em suas mãos, de forma organizada, o controle social da cidade. É a sociedade controlando o Estado e o Mercado.

A Cidade Educadora persegue a utopia das cidades justas, solidárias, democráticas e sustentáveis, aquelas que conseguem estabelecer uma nova esfera

¹¹ CABEZUDO, 2004. p 11.

pública de decisão não-estatal, como o “orçamento participativo” e a “constituinte escolar”, exemplos carismáticos das gestões populares.

Como exemplo, uma proposta que deixou marcas na história da educação do estado do Rio Grande do Sul foi a Constituinte Escolar, proposta em 2000, pelo governo de Olívio Dutra. Desde a campanha eleitoral, havia o entendimento e defesa de que outra escola precisava ser pensada. Para Mendes¹²:

..inscrevia-se num projeto político mais amplo, que intentava pôr em prática uma nova forma de conceber as relações entre o Estado e a sociedade civil na gestão pública e pretendia ter, na “democracia participativa”, o elemento definidor da formulação e implantação de políticas públicas.

No histórico recente das políticas públicas educacionais desenvolvidas no Rio Grande do Sul se encontra, se considerados seus documentos e programas, um movimento amplo e com características democráticas, direcionado à escola como um todo¹³.

O movimento Constituinte Escolar, de acordo com o Caderno 1 (1999, p.04), fundamentava-se em alguns pressupostos que versavam sobre “educação como um direito”, “participação popular”, “dialogicidade”, “radicalização da democracia” e “utopia”. Conforme Taís Schmitz¹⁴:

A escola do Rio Grande do Sul passou por uma experiência jamais vivida no Estado: a construção da Escola Democrática e Popular na elaboração de sua Constituinte Escolar/RS, não sem contradições e fortes polêmicas, mas, sem dúvidas, um grande e histórico acontecimento. As escolas estaduais, no período de 1999-2002, vivenciaram um processo de descentralização e de radicalização da democracia como algo que deveria ser desenvolvido e construído, como prática, pela comunidade escolar. Neste sentido, adquiriu importância a conjuntura política em nível estadual, cujo governo tinham como proposta na área da Educação o resgate da autonomia

¹² MENDES, Valdelaine da Rosa. A participação na definição de uma política educacional: as lições tiradas da Constituinte Escolar no RS. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29ª. Caxambu, 2006. p 01. Em www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Políticas_Publicas_e_Gestao_Educacional/Trabalho. Acesso em 23 de março de 2013.

¹³ Caderno 01 da Constituinte Escolar – Texto base, 1999, p.03

¹⁴ SCHMITZ, Taís. UM ESTUDO SOBRE AS INTERFACES DA CONSTITUINTE ESCOLA NO RIO GRANDE DO SUL (1999-2002): TENSIONAMENTOS E CONTRADIÇÕES NA BUSCA DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA. Artigo apresentado à ANPAE/2009, p. 6. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/338.pdf>. Acesso em 13/04/ 2014.

e da pluralidade, ou seja, a defesa da escola pública enquanto espaço da produção e construção do conhecimento.

Este fato citado demonstra que já ultrapassamos o estágio das propostas, meramente abstratas nesse campo, e novas experiências concretas vêm surgindo em diferentes partes do país, levadas a cabo por diferentes partidos políticos, que criam novas relações, novas formas de gestão, novos espaços de negociação e estimulam a re-apropriação das cidades por seus cidadãos.

4.4 ESPAÇO URBANO E SEU POTENCIAL EDUCATIVO

A defesa de a educação ser maior do que o espaço da escola e estar em todos os espaços urbanos, quer escolares ou de serviços públicos, como postos de saúde e assistência, quer espaços da comunidade, como igrejas, escolas de samba, etc., corresponde a um projeto educativo comum a um território que assuma a tarefa de indutor da educação permanente, com uma centralidade no poder público local representado pelas prefeituras.

A educação contemporânea não se limita aos espaços da escola e o educador busca uma integralidade, um aprendizado e a construção de atitudes e valores na vivência das cidades, nas interações possíveis aos educandos nas relações e práticas sociais, exercitando a noção de cidadania e o respeito ao outro no espaço urbano, carregado de possibilidades educativas.

A ideia surgiu em Barcelona, num município, não um estado ou um país, porque a vida das pessoas acontece nas cidades, é ali que moramos, trabalhamos, produzimos, passeamos, nos relacionamos, enfim, a cidade é a concretude geográfica em que passamos à existência. Como afirma Almeida¹⁵:

Estes novos problemas não tem ou não podem ter respostas gerais e universais, mas sim soluções encontradas, pontualmente, no terreno, por aqueles ou aquelas que os sentem, que os vêem e acima de tudo que os vivem. A grande responsabilidade passou a estar sobre os ombros dos governos locais – os municípios - porque os problemas estão localizados e as soluções passam pela

¹⁵ ALMEIDA, Alberto de JESUS. A cidade e a educação, em *Revista iberoamericana de Educación*, nº 46/4, de 10 de junho de 2008, editada pela Organización de Estados Iberoamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). 2008. p 4. Disponível em: <www.rieoei.org/deloslectores/2448AlmeidaCorrigido.pdf>. Acesso em: 21 de janeiro de 2013.

articulação das relações sociais de uma forma integrada e solidária. E, à medida que a globalização vai tomando mais consistência, mais força e mais amplitude, embora parecendo paradoxal, temos de tomar consciência de que o local produz um novo posicionamento da identidade pessoal e comunitária na procura de soluções capazes de enfrentar a realidade.

O governo municipal é a personificação do poder mais próxima do cidadão, por estar acessível ao seu contato e disponível (se não está, deveria) a dialogar e escutar suas reivindicações e suas sugestões na gestão da cidade, exercendo na prática o que a teoria designa como participação popular.

Desde 1910, vários municípios espalhados pelo planeta tem a possibilidade (e o desafio) de se integrar a uma rede de cidades localizadas nas mais variadas regiões dos continentes, as quais se propõem a trabalhar a educação como uma responsabilidade para além dos limites da escola, ocorrendo em todos os lugares das cidades.

No ano de 1990, um grupo de gestores de cidades, reunidos em Barcelona, deu origem ao movimento em rede que denominamos como Cidades Educadoras, com o objetivo comum de trabalhar em conjunto em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos habitantes, a partir de seu envolvimento com o uso e desenvolvimento da própria cidade. O congresso fundador propunha discutir educação e a governança urbana, assumindo a cidade surgia como cenário educativo. O encontro foi incentivado pelo Alcaide Pasqual Maragall.

Nesta reunião histórica, um dos resultados concretos foi a redação da Carta dos princípios das Cidades Educadoras (anexo 1) contendo as ideias bases do projeto. Em 1994, este movimento formalizou-se como Associação Internacional, oficialmente criada no terceiro congresso das Cidades Educadoras, o qual ocorreu em Bolonha, Itália, organizando-se a AICE, Associação Internacional das Cidades Educadoras, uma organização sediada em Barcelona, Espanha, estruturada em rede, com o endereço eletrônico na internet <http://www.bcn.cat/edcities/aice>, onde é possível encontrar material sobre o projeto, sendo que este sítio eletrônico foi muito utilizado pelo pesquisador como fonte de consulta ao longo da pesquisa e escrita da tese.

O potencial educativo presente num município que se assume com Cidade Educadora auxilia o professor a incentivar nos alunos a curiosidade como motivador

de pesquisa sobre a cidade, para aprender das maneiras e fontes mais diversas ofertadas, incluindo aí as novas vias de acesso tecnológico ao conhecimento.

Para explorar esse potencial, é necessária a articulação da ação da escola com a dos agentes educativos de toda a cidade, identificados e incentivados pela gestão municipal, de forma que um complete o outro, que haja o entendimento que todos os espaços podem ser educativos, escola e cidade.

Nessa perspectiva, o espaço urbano deixa de ser somente cenário geográfico e passa a se rum agente educativo, através de projetos que envolvam as escolas, as associações de bairro, de profissionais, os sindicatos, as igrejas, enfim, todos aqueles que desempenhem ou queiram realizar ações educativas.

É uma nova maneira proposta para se entender a educação, mais ampla do que a tradicional, geralmente confinada aos limites arquitetônicos das escolas. O reconhecimento e o encontro com novos agentes pedagógicos criam condições para novas práticas educativas, identificando oportunidades de organização do espaço urbano para favorecer o potencial educativo do mesmo.

4.5 A ORGANIZAÇÃO DA AICE- ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS

Através do site www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_iaec_html , é possível ter uma percepção da dimensão da tarefa a que se propõe a AICE, entidade que busca organizar e prestar auxílio a todas as cidades associados a ela. Transcrevo algumas partes consideradas significativas.

Objetivos da AICE:

- Promover colaborações e ações concretas entre as cidades.
- Participar e cooperar ativamente em projetos e intercâmbios de experiências com grupos e instituições com interesses comuns .
- Aprofundar o discurso de Cidades Educadoras e promover a sua concreções que influenciam o processo de governos e instituições internacionais de tomada de decisão sobre questões de interesse para Cidades Educadoras.
- Discutir e colaborar com diversas organizações nacionais e internacionais.

Assembleia Geral:

É o órgão superior. Trata-se de todas as cidades parceiras. Suas principais funções são:

- Aprovar o relatório de atividades.
- Aprovar as diretrizes gerais da Associação.
- Aprovar orçamentos.
- Monitorar a atividade e do Comitê Executivo.

Comitê Executivo¹⁶

Ele tem, entre outros, os poderes de:

- Direção, gestão, execução e representação da associação.
- Eleição da cidade-sede dos Congressos Internacionais.

Redes Territoriais

São os grupos de cidades de uma mesma zona territorial, que se propõem trabalhar em conjunto temas de interesse comum. Cada rede estabelece sua organização e funcionamento de acordo com os estatutos da AICE e é coordenada por uma de suas cidades:

- Ásia-Pacífico – Changwon (Coreia)
- Brasil – Sorocaba
- América Latina – Rosário (Argentina)
- Europa Central – Katowicw (Polônia)
- Espanha – Gandía
- França – Lyon
- Itália – Torino
- Portugal – Lisboa

A AICE realiza Congressos para a troca de experiências de administradores de todo o mundo, transformando a proposta em uma realidade mundial na defesa da prioridade para a educação nos municípios. As diversas propostas e ações de

¹⁶ Formado por Barcelona (Presidente e Secretaria), Changwon, Granollers, Guadalajara-México, Katowice, Lisboa, Lokossa, Lomé, Lyon, Rennes (Tesouro), Rosario (vice-presidente), São Paulo, Tampere e Turim.

localidades diferentes possibilita um intercâmbio e riqueza para os participantes. O quadro de congressos abaixo se encontra no site da AICE.

Quadro 1 – Quadro dos Congressos Internacionais organizados pela AICE

I	1990	Barcelona	A cidade de educação para crianças e jovens
II	1992	Göteborg	Aprendizagem ao longo da vida
III	1994	Bologna	Multiculturalismo. "Para reconhecer: para uma nova geografia da identidade"
IV	1996	Chicago	As Artes e Humanidades como agentes de mudança social
V	1999	Jerusalém	Levando o legado ea história do futuro
VI	2000	Lisboa	A cidade, espaço de ensino no novo milênio
VII	2002	Tampere	O futuro da educação. O papel da cidade em um mundo globalizado
VIII	2004	Gênova	Outra cidade é possível. O futuro da cidade como um projeto coletivo
IX	2006	Lyon	O lugar das pessoas na cidade
X	2008	São Paulo	Construção de Cidadania em Cidades Multiculturais
XI	2010	Guadajara	Desporto, Política Pública e Cidadania. Desafios da Cidade Educadora
XII	2012	Changwon	Ambiente verde, Educação Criativa

Fonte: Edcities, 2012.

Como afirma Simões ¹⁷:

... esta breve análise à sequência dos dez primeiros congressos realizados, permite verificar a ocorrência de uma transferência das preocupações centralizadas na escola, nos jovens e na educação, para uma abordagem mais focalizada na cidade e nas políticas urbanas. Acompanhando algumas das principais preocupações dos espaços urbanos durante a última década do século XX e início do século XX, verifica-se também uma análise mais específica às questões do patrimônio, das artes, das novas tecnologias, da globalização, da imigração e do multiculturalismo.

A AICE tem em seu quadro de sócios 473 municípios dos seguintes continentes:

¹⁷ SIMÕES, Jorge Manuel Salgado. *Cidades em rede e redes de cidades: O movimento das cidades educadoras*. Dissertação de Mestrado em Cidades e Culturas Urbanas, apresentada à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra 2010. p 43. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/54706970/Jss-Cidades-Em-Rede-e-Redes-de-Cidades>> . Acesso em: diversas ocasiões.

- **África:** (5) países onde há (6) cidades associadas.
- **América:** (13) países onde há (61) cidades associadas.
- **Ásia – Pacífico:** (6) países onde há (26) cidades associadas.
- **Europa:** (13) países onde há (380) cidades associadas.

O elo para todas essas cidades passa pelos Princípios contidos na Carta das Cidades Educadoras, é a convicção de que a educação está em toda a cidade e é responsabilidade de todos durante o tempo inteiro e não somente no período escolar.

4.6 AS CIDADES DA PESQUISA

As cidades selecionadas/escolhidas para análise nesta tese são metrópoles com grande número de habitantes e características históricas que as tornam distintas entre seus pares. Barcelona, cidade que se tem constituído como um polo dinamizador e irradiador do tema Cidade Educadoras. Pode-se destacar o livro “La Ciudad Educadora”, que recolhe um conjunto de comunicações apresentadas no 1º congresso das cidades educadoras que teve lugar nessa cidade em 1990. Também são obras relevantes sobre o tema publicações de Barcelona como “Pensar la ciutat des l’educació” (Institut d’Educació, 1998) e “Proyecto educativo de la ciudad”¹⁸. Contribui muito Jaume Trilla para a conceitualização desta perspectiva, através de obras como “Otras educaciones” e “La educación fuera de la escuela”, ambas de 1993.

Porto Alegre é a capital do estado mais ao sul do Brasil, vizinho de países tradicionais como Uruguai e Argentina. Foi uma das primeiras cidades do mundo a experimentar um novo modelo de participação popular nas decisões da gestão do município, o conhecido Orçamento Participativo¹⁹, através do Orçamento

¹⁸ GÓMEZ-GRANEL, 2003.

¹⁹ Há diversos materiais que tratam da temática Orçamento Participativo de Porto Alegre, sendo algumas sugestões:
 AVRITZER, Leonardo. Modelos de deliberação democrática: uma análise do Orçamento Participativo no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Souza. Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Record, 2002.
 FEDOZZI, Luciano. Cultura política e Orçamento Participativo. Cadernos Metrópole, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 385-414, jul/dez 2009.
 SILVA, Marcelo Kunrath. A expansão do Orçamento Participativo na região metropolitana de Porto Alegre: condicionantes e resultados. In: AVRITZER, Leonardo; NAVARRO, Zander (Orgs.). A inovação democrática no Brasil. São Paulo: Cortez, 2003, p. 157-185.

Participativo, desenvolvido durante 16 anos, a cidade de Porto Alegre é considerada internacionalmente um exemplo de oposição ao modelo neoliberal. Uma parcela significativa do seu orçamento é subordinada a um intenso processo de discussão e deliberação, no qual a população participa e decide sobre os projetos de investimento público da cidade. Há mais de dez anos Porto Alegre é, entre as capitais brasileiras, a cidade com a melhor qualidade de vida e ocupa o segundo lugar entre as que mais atraem investimentos. A ressonância internacional da experiência de democracia direta fez de Porto Alegre a sede do Fórum Social Mundial em 2001, 2002, 2003 e 2005, como referência mundial dos movimentos críticos à globalização neoliberal e contraponto ao Fórum Econômico Mundial de Davos. E também foi sede do Fórum Mundial de Educação, em 2001, 2003 e 2004.

Rosário, Argentina, é uma cidade com cerca de um milhão de habitantes, localizada na região de Santa Fé, na Argentina, nas costas do rio Paraná. A Terra do Che Guevara²⁰ é um centro de referência na educação para América Latina, com uma política de integração com os países vizinhos, exercendo a função de Secretaria para América Latina das Cidades Educadoras. Transcrevo a apresentação que consta no material da Secretaria de Cultura y Educación da Municipalidad de Rosário “Espacios Públicos Para Aprender y Compartir”:

La Municipalidade de Rosário diseña y pone en marcha propuestas educativas integrales que contemplan a la ciudad como un patrimonio de todos, bien común y espacio de la democracia, un lugar de encuentro entre generaciones, para compartir y legar de unos a otros, entendiendo su configuración como un proceso abierto y en constante cambio, que involucra la participación activa y creativa de los ciudadanos a lo largo de la vida. Diferentes organismos, programas y proyectos de la Secretaria de Cultura y Educación municipal construyen y ponen en marcha políticas que conciben a Rosário como territorio de aprendizajes. Estos atraviesan la vida cotidiana de quienes la habitan, sus deseos, oportunidades, expectativas y necesidades, y convierten a todo gesto cultural y acción en un acto educativo.

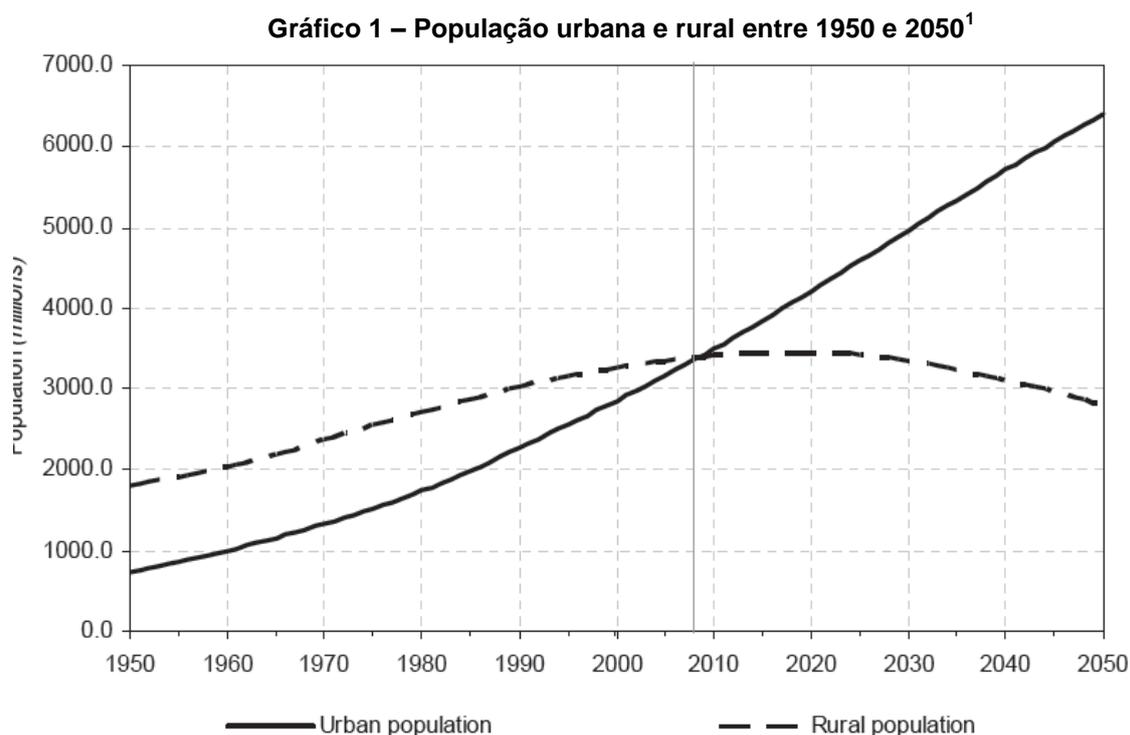
²⁰ Che nasceu em Rosário por um acaso, segundo grande parte das biografias. Sua família estava em um navio a caminho de Buenos Aires quando sua mãe percebeu que precisaria fazer o parto na cidade. Desembarcou e teve Ernesto Guevara de la Serna em 1928. Viveram alguns dias em Rosário e logo seguiram viagem rumo à capital. Apesar do curto período, a imagem de Che Guevara ainda é explorada na cidade. O apartamento onde sua família residiu por pouco tempo já foi transformado em museu, mas hoje está fechado. Uma placa indicativa permanece. Já o albergue ao lado decidiu aproveitar a vizinhança famosa e adotou o nome do revolucionário. Em outra região, Che Guevara virou uma praça. Pelos quatro cantos do endereço há placas indicativas com sua foto e nome. Entre elas, uma imponente estátua do líder revolucionário. Mas o mais comum é encontrar seu rosto pintado em muros, muitas vezes com a cor do Rosário Central, seu time de coração.

É nesta geografia imprevista que realizo a pesquisa e colho os dados para análise no capítulo seguinte, ressaltando os critérios levados em consideração para definição por estas três importantes cidades: todas são assumidas como Cidades Educadoras há mais de uma década, apresentam um histórico de experiências e preocupações com a questão educativa e mantêm ações que superaram a troca de gestores durante esse tempo. Apresentam um amplo leque de iniciativas educadoras que deixam claro a intencionalidade e a preocupação com a questão educativa em seus territórios, desenvolvendo programas políticos que visam oportunizar o conhecimento e a participação coletiva nos rumos da Cidade.

V AS CIDADES EDUCADORAS – BARCELONA, ROSÁRIO E PORTO ALEGRE – E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM BUSCA DE NOVAS PERSPECTIVAS DE DEMOCRACIA.

Nesse capítulo analiso as cidades escolhidas como fonte para a coleta de informações, apresentando e comentando as respostas dos gestores às questões utilizadas para pesquisa, buscando a percepção das mudanças ocorridas após a tomada de decisão das cidades de se integrarem ao projeto e à AICE.

Segundo o relatório “World Urbanization Prospects: The 2007 Revision” da Organização das Nações Unidas, a população urbana poderá atingir o valor de cerca 6.5 bilhões em 2050, resultando em quase 2/3 da população mundial vivendo nas cidades. A projeção pode ser observada no gráfico a seguir.



Fonte: UNIT NATIONS, 2008.

¹ UNIT NATIONS. *World Urbanization Prospects: The 2007 Review*. New York: 2008. Disponível em: http://www.un.org/esa/population/publications/wup2007/2007WUP_Highlights_web.pdf , acesso em 04 de janeiro de 2014.

Ao lermos esse gráfico, imediatamente temos uma ideia de urbanização, relacionando em seguida com o conceito de cidade, afinal, em latim cidade significa urbe. E as três cidades selecionadas para a pesquisa – Barcelona, na Espanha; Porto Alegre, no Brasil e Rosário, na Argentina – estão localizadas em países que comprovam as projeções do relatório da ONU, confirmando a tendência ao mundo urbano que está presente em todo o planeta.

A situação no Brasil:

Tabela 1 – Urbano X Rural

Área urbana/rural	Casos	%
Urbano	160.879.708	84,35%
Rural	29.852.986	15,65%

Fonte: IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -2010

A situação na Espanha:

Tabela 2 - Urbano X Rural

Área Urbana - Rural	Casos	%
Urbano	12.516.097	90,45
Rural agrupado	501.528	3,62
Rural disperso	820.472	5,93

Fonte – INE – Instituto Nacional de Estatísticas – 2010

A situação na Argentina:

Tabela 3 – Urbano X Rural

Total de población	Urbana	Rural		
		Total	Agrupada	Dispersa
40.117.096	36.517.332	3.599.764	1.307.701	2.292.063

Fonte – INDEC – Instituto Nacional de Estatísticas e Censos – 2010

Diante desses números, foi necessário retomar o histórico da formação das cidades nos diferentes pontos do mundo (anexo 2) e entender qual a concepção de cidade que cada lugar pesquisado buscou assumir, nesse tempo em que cada vez mais o número de habitantes aumenta de tal maneira que as cidades passam a ser denominadas como megalópoles².

A citação abaixo da letra da música “Alagados” expressa uma realidade que os países e cidades do mundo vivem nos primórdios desse novo século, em que a desigualdade social continua a ser um dos maiores problemas a ser enfrentado por qualquer gestor público.

Todo dia o sol da manhã
 Vem e lhes desafia
 Traz do sonho pro mundo
 Quem já não o queria
 Palafitas, trapiches, farrapos
 Filhos da mesma agonia
 E a cidade que tem braços abertos
 Num cartão postal
 Com os punhos fechados na vida real
 Lhe nega oportunidades
 Mostra a face dura do mal ...
 (Alagados - Paralamas do Sucesso)

A globalização e o avanço das descobertas tecnológicas, ao contrário de nos aproximar do mundo perfeito como pensavam e esperavam algumas pessoas, têm contribuído para um distanciamento maior entre países ricos e pobres, conforme os números apresentados pelos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) divulgados pela Organização das Nações Unidas (ONU)³.

- Índice de Desenvolvimento Humano, segundo a ONU⁴:

- 1) Noruega - 0,955
- 2) Austrália - 0,938
- 3) EUA - 0,937

² Conjunto de regiões metropolitanas, cujo crescimento urbano acelerado leva o contato da área de influência de uma com as outras. Em outras palavras, as megalópoles são formadas pela conurbação de cidades populosas e com alto nível de urbanização.

³ IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) é um índice que serve de comparação entre os países, com objetivo de medir o grau de desenvolvimento econômico e a qualidade de vida oferecida à população. O relatório anual de IDH é elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), órgão da ONU.

⁴ Dados do PNUD referentes ao ano de 2012.

45) Argentina - 0,811

59) Cuba - 0,780

71) Venezuela - 0,748

85) Brasil - 0,730

101) China - 0,699

136) Índia - 0,554

185) Moçambique - 0,327

186) Níger e República Democrática do Congo - 0,304

Quanto mais perto de 1, mais alto é o desenvolvimento humano do país; quanto mais perto de 0, mais baixo ele é.

O resultado concreto é que os problemas sociais afetam todos os países e forçam os governos de todas as esferas – federal, estadual ou municipal - a se posicionarem diante desse quadro, pelo menos assumindo medidas paliativas que auxiliem a defesa da vida humana com dignidade em centros urbanos cada vez mais superpovoados.

Metrópoles como as pesquisadas Barcelona, na Espanha, Rosário, na Argentina e Porto Alegre, no Brasil fazem parte do rol de megacidades às voltas com o cenário de uma urbanidade super dimensionada – milhares de pessoas que se habitam a sobreviver no caos das cidades grandes, cujas políticas públicas nem sempre são pensadas e planejadas para elas.

Número de habitantes nas cidades pesquisadas (Fonte: Censo dos Países)

Barcelona	1.620.943 (2012)
Rosário	948.312 (2012)
Porto Alegre	1.409.351 (2010)

Diante desse quadro, busquei a manifestação dos administradores, os gestores dos municípios para que suas falas apresentassem possíveis caminhos e ações traçadas para perseguir o objetivo da construção de uma Cidade Educadora.

Durante o percurso de aprofundamento da pesquisa sobre o tema Cidades Educadoras, houve uma aproximação com os sistemas educacionais mantidos e geridos por Porto Alegre, no Brasil; Rosário, na Argentina e Barcelona, na Espanha. Para tanto, contatamos com os endereços e telefones públicos dos gestores desses

lugares, solicitando resposta a questões da entrevista⁵, os quais foram realizados via email.

Optamos ainda em utilizar o banco de dados da AICE, utilizando material já colocado em alguns outros trabalhos de análises do tema, teses e artigos disponíveis na internet, onde encontramos entrevistas e dados utilizados em nossa análise. Cabe ressaltar e elogiar a pronta resposta do alcaide de Barcelona, Xavier Trias, que atendeu celeremente ao solicitado.

A seguir, sintetizo as considerações e argumentos e depoimentos de quem viveu e vive o processo de construção/gestão das Cidades Educadoras.

5.1 CARACTERIZAÇÕES DO MUNICÍPIO ENQUANTO CIDADE EDUCADORA

5.1.1 Barcelona/ Espanha

Conforme o alcaide de Barcelona, Xavier Trias, esta é uma cidade comprometida com uma educação que transpassa as portas da escola e se respira e se percebe em toda a cidade, dentro do espírito do princípio 1 da Carta das Cidades Educadoras:

...Para o planejamento e governo da cidade, tomar-se-ão as medidas necessárias tendo por objetivo o suprimir os obstáculos de todos os tipos incluindo as barreiras físicas que impedem o exercício do direito à igualdade. Serão responsáveis tanto a administração municipal, como outras administrações que têm uma influência na cidade, e os seus habitantes deverão igualmente comprometerem-se neste empreendimento, não só ao nível pessoal como através de diferentes associações a que pertençam.(tradução do autor).

Segundo o alcaide, cargo que corresponde ao de prefeito aqui no Brasil, Barcelona tem uma grande tradição no âmbito da educação formal e não formal, e uma inquietude em melhorar o potencial educativo da cidade, o que levou o governo a propor um espaço de intercâmbio com outras cidades do mundo, realizando o Primeiro Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em 1990 e a adotar a Carta das Cidades Educadoras.

⁵ O roteiro da entrevista e as respostas obtidas estão no anexo 4.

Xavier Trias diz que Barcelona está plenamente identificada com os princípios da Carta e trabalha para seu cumprimento. Nesta linha, entende que a educação para todos os habitantes e por toda a vida não é somente uma responsabilidade de um único departamento, secretaria, mas de todo o governo local para tentar uma resposta a uma realidade cada vez mais complexa. Aqui percebemos o entendimento do que expressa o Princípio 4 da Carta das Cidades Educadoras:

As políticas municipais de caráter educativo devem ser sempre entendidas no seu contexto mais amplo inspirado nos princípios de justiça social, de civismo democrático, a qualidade de vida e da promoção dos seus habitantes.

Com o passar dos anos, Barcelona Cidade Educadora se converteu em um distintivo da cidade, impregnando o conjunto de políticas municipais. Em sua gestão, trabalha para coordenar com as entidades da sociedade civil e somar esforços num projeto compartilhado, através da criação de diversos Conselhos Cidadãos, como o Conselho da Cidade, o Conselho da Juventude, o Conselho das Pessoas Maiores, o da Formação Profissional, o dos Desportes, o da Cultura, entre outros.

O alcaide reafirma o compromisso da cidade de Barcelona com a educação e com a AICE destacando a realização do XIII Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em novembro de 2014 com o tema “A Cidade Educadora é uma cidade que inclui”.

5.1.2 Porto Alegre/ Brasil

Para definir Porto Alegre como uma Cidade Educadora, o prefeito José Fortunati se reporta a 1990, quando um grupo representante de governos locais, em Barcelona, decidiu assumir o objeto comum de trabalhar conjuntamente em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos habitantes a partir da sua participação ativa na utilização e evolução da própria cidade e de acordo com a Carta das Cidades Educadoras.

O prefeito destaca que a cidade de Porto Alegre é conhecida como a capital da Democracia Participativa, através do Orçamento Participativo, berço do Fórum Social Mundial e uma das cidades-sede da Copa de 2014, também foi palco da Conferência Mundial sobre Desenvolvimento de Cidades e do X Congresso Mundial

da Associação de grandes Metr p les. Segundo ele, essas ações marcam a construção da cidade junto com cada cidadão, um ambiente de colaboração, de ativismo civil e de criatividade para alcançar uma Porto Alegre ainda melhor. Afirma que o trabalho tem como meta fortalecer a Democracia Participativa e melhorar a qualidade de vida das pessoas com foco no desenvolvimento sustentável, para se ter uma sociedade de conhecimento e sem exclusão, isso torna Porto Alegre uma Cidade Educadora.

Para a secretária municipal de educação de Porto Alegre, Cleci Maria Jurach, o princípio de uma Cidade Educadora é garantir o sentimento de igualdade entre as pessoas, de justiça social e de equilíbrio territorial, num trabalho conjunto visando a melhoria na qualidade de vida dos habitantes.

A secretária destaca Porto Alegre através de sua história, projetos e programas, no  mbito educacional, extremamente bem sucedidos, acumulando experiências na ampliação e qualificação dos tempos e espaços de aprendizagem, sejam eles na escola ou outros locais da cidade que potencializam as capacidades dos alunos enquanto indivíduos e cidadãos. A afirmativa da secretária contempla o Princípio 8 da Carta das Cidades Educadoras:

A transformação e o crescimento duma cidade devem ser presididos por uma harmonia entre as novas necessidades e a perpetuação de construções e símbolos que constituam referências claras ao seu passado e   sua existência. O planejamento urbano deverá ter em conta as fortes repercussões do ambiente urbano no desenvolvimento de todos os indivíduos, na integração das suas aspirações pessoais e sociais e deverá agir contra toda a segregação das gerações e pessoas de diferentes culturas, que têm muito a aprender umas com as outras. O ordenamento do espaço físico urbano deverá estar atento às necessidades de acessibilidade, encontro, relação, jogo e lazer e duma maior aproximação à natureza.

5.1.3 Rosário / Argentina

A intendente de Rosário, Mônica Fein⁶, compreende que o convencimento de que se pode e se deve transformar a realidade a partir do Estado deve não só

⁶ A coleta de dados da intendente Mônica Fein se deu através da publicação *Cidade, Infâncias e Inclusão* – Caderno de Discussão n 3, publicado pela Delegação para a América Latina da Associação Internacional de Cidades Educadoras – AICE - e de entrevista realizada durante participação nos dias 3 a 5 de setembro de 2013 na cidade de Rosario, Argentina, do Primeiro Encontro latino-americano de Cidades Educadoras, organizado pela Delegação para América Latina da Associação Internacional de Cidades Educadoras.

assegurar que se cumpram os direitos das crianças, mas também desenvolver permanentemente políticas públicas orientadas ao fortalecimento desses direitos, consoante o princípio 5 da Carta das Cidades Educadoras:

Os municípios deverão exercer com eficácia as competências que lhes cabem em matéria de educação. Qualquer que seja o alcance destas competências, elas deverão prever uma política educativa ampla, com caráter transversal e inovador, compreendendo todas as modalidades de educação formal, não formal e informal, assim como as diferentes manifestações culturais, fontes de informação e vias de descoberta da realidade que se produzam na cidade.

O papel da administração municipal é o de definir as políticas locais que se revelarão possíveis e o de avaliar a sua eficácia, assim como de obter as normas legislativas oportunas de outras administrações, centrais ou regionais.

Entende ela que nesse ponto é onde o papel dos governos locais passa a ser imprescindível, não só ao intervir na comunidade com programas integrais para melhorar a qualidade de vida das crianças, mas ao constituir o gestor público como um espaço de articulação entre diversos atores envolvidos, um formatador de redes, em prol de oferecer espaços de participação e fortalecer a capacidade quanto à autonomia e decisões a serem tomadas. Assegura que somente a união dos esforços locais podem garantir as condições para o cumprimento dos direitos fundamentais da infância, que seja no âmbito comunitário, político ou familiar.

Mônica Fein lembra que faz mais de duas décadas que a partir da AICE existe um conjunto de cidades de todo o mundo que decidiu unir esforços e trabalhar em conjunto em projetos e atividades concretas para melhorar a qualidade de vida de seus habitantes. E desde 2006 criou-se o Cone Sul, visando trabalhar particularmente com as problemáticas comuns aos países latino-americanos, mais tarde ampliado para toda a América Latina.

A prefeitura de Rosário tem a responsabilidade de realizar as ações na América Latina, através da Delegação que opera com mais de 54 cidades membros provenientes da Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Chile, Equador, México, Porto Rico, Uruguai e Venezuela, visando à promoção do cumprimento dos princípios da Carta das Cidades Educadoras.

5.2 DAS POSSIBILIDADES DE NOVAS FORMAS DE VIVER A DEMOCRACIA E A CIDADANIA.

5.2.1 Barcelona

O alcaide de Barcelona, Xavier Trias, pondera que vivemos tempos de profunda e acelerada transformação social que traz novas oportunidades, mas também ameaças e formas de exclusão. Barcelona tem como objetivo, para combater o contexto da crise, trabalhar pela inclusão social e a Cidade Educadora é um caminho ideal, porque a educação constitui-se num instrumento essencial para o desenvolvimento pessoal e coletivo, para a melhora da convivência, coesão e solidariedade, como diz o princípio 6 da Carta das Cidades Educadoras:

Com o fim de levar a cabo uma atuação adequada, os responsáveis pela política municipal duma cidade deverão possuir uma informação precisa sobre a situação e as necessidades dos seus habitantes. Com este objetivo, deverão realizar estudos que manterão atualizados e tornarão públicos, e prever canais abertos (meios de comunicação) permanentes com os indivíduos e os grupos que permitirão a formulação de projetos concretos e de política geral.

Da mesma maneira, o município face a processos de tomada de decisões em cada um dos seus domínios de responsabilidade, deverá ter em conta o seu impacto educador e formativo.

Para Xavier Trias, a cidade educa por meio das suas instituições escolares, mas também de forma mais ampla através da organização urbana, das oportunidades que oferece, as diversas políticas e práticas sociais e a Cidade Educadora trabalha pela igualdade de oportunidades e por uma educação em valores como respeito, tolerância, responsabilidade e interesse pelo público, uma educação cidadã que abarque todos os grupos etários, jovens, adultos e pessoas maiores, avançando na construção de cidades mais justas, feitas para as pessoas e com as pessoas.

5.2.2 Porto Alegre

O prefeito Fortunati entende que, quando se administra uma cidade, seu planejamento não deve estar focado neste ou naquele segmento, deve ser pensada a cidade como um todo. Planeja-se na diversidade que a cidade apresenta. Sendo

assim, a aprendizagem é permanente. Ser Cidade Educadora é oportunizar ações de troca, de conectividade, buscando melhorias de serviços e, conseqüentemente, de vida. De ações concretas que transformem, para melhor, a vida das pessoas.

A secretária Cleci Maria Jurach defende que, ao pensar uma Cidade Educadora, já se visualiza ações de ensino e aprendizagem para além das salas de aula. Falar em uma cidade sustentável, digital, humana e acessível é discutir com a sociedade como queremos a cidade. É respeitar o princípio 2 da Carta das Cidades Educadoras:

A cidade deverá promover a educação na diversidade para a compreensão, a cooperação solidária internacional e a paz no mundo. Uma educação que deverá combater toda a forma de discriminação. Deverá favorecer a liberdade de expressão, a diversidade cultural e o diálogo em condições de igualdade. Deverá acolher tanto as iniciativas inovadoras como as da cultura popular, independentemente da sua origem. Deverá contribuir para a correção das desigualdades que surjam então da promoção cultural, devido a critérios exclusivamente mercantis.

Segundo Cleci, trabalha-se a cidade como espaço educador, utilizando também as campanhas de mídia que estão postas, na segurança, no trânsito, na saúde, na urbanidade e as conexões são postas para ingerências e mudanças de comportamento.

5.2.3 Rosário

A intendente Mônica Fein aponta que, no tocante à América Latina, não há dúvidas que as temáticas prioritárias tem a ver com assegurar uma igualdade de oportunidades para todas as crianças desde seu nascimento e é nesse aspecto que as gestões das cidades devem focar os maiores esforços.

Mônica Fein entende que, em sociedades cada vez mais fragmentadas, com alarmantes índices de desigualdade, as garantias de se progredir são através de uma boa nutrição, acesso a estímulos pedagógicos, condições dignas de moradia e inserção e permanência no sistema educativo das infâncias. E é papel protagonista dos governos locais, já que as cidades têm contato estreito com as cidadãs e cidadãos de cada bairro e de cada extrato social. Como se explicita no princípio 16 da Carta das Cidades Educadoras:

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. Deverão, em particular, ocupar-se dos recém-chegados, imigrantes ou refugiados, que têm o direito de sentir com toda a liberdade, que a cidade lhes pertence. Deverão consagrar todos os seus esforços no encorajar a coesão social entre os bairros e os seus habitantes, de todas as condições.

Aponta que as políticas de assistência alimentar devem ser orientadas no sentido de reconstruir os laços familiares e isso tem impacto quando trabalhado em conjunto com os municípios. A mesma coisa, segundo ela, acontece com o saneamento dos bairros, a dotação de soluções habitacionais aos setores mais vulneráveis e os programas de acompanhamento às famílias com dificuldades. Salaria que para encaminhar todas essas iniciativas, é necessário recursos que muitas vezes os governos locais não possuem, sendo que aí deve entrar a articulação entre os diversos níveis de governo, sem distinção de bandeiras partidárias.

5.3 PROJETOS DENTRO DA PROPOSTA CIDADES EDUCADORAS QUE SUPERARAM OS TEMPOS POLÍTICOS E SE CONSOLIDARAM COMO POLÍTICAS PÚBLICAS

5.3.1 Barcelona

Xavier Trias assinala que, desde 1990, várias equipes diferentes tem se sucedido na administração do Ajuntamento de Barcelona, porém o compromisso da cidade com a Carta das Cidades Educadoras tem sido inquestionável. A atuação dos diversos alcaides reafirmam o princípio 10 da Carta das Cidades Educadoras:

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

Destaca que há diversas gestões municipais que tem um claro componente educativo e que estão consolidados e melhorados com o passar do tempo, buscando uma vida com melhor qualidade para os habitantes da cidade, elencando alguns projetos como exemplo.

5.3.1.1 Implantação do recolhimento seletivo de resíduos

Logo abaixo das ruas de Barcelona, existe outra malha de tráfego. A uma profundidade de 5 metros, o lixo de casas, escritórios e até hospitais da capital catalã viaja a uma velocidade de cerca de 70 quilômetros por hora por meio de 113 km de tubulações, rede a vácuo que literalmente suga os resíduos produzidos pela população. Todas as vias conduzem aos mesmos destinos, centrais de armazenamento onde o material é processado, estocado em contêineres e finalmente levado a estações de reciclagem ou de incineração.

A chamada coleta pneumática, desenvolvida pela empresa sueca Envac, transformou a gestão de resíduos de Barcelona desde que foi adotada, no início dos anos 90. Hoje a cidade tem 30% do lixo coletado em oito pontos. Cada uma dessas malhas subterrâneas é independente, conectada por dutos a uma central específica. Pode parecer futurista demais, mas existem 600 redes semelhantes espalhadas por 150 cidades de todo o planeta.

As vantagens ambientais são muitas: o fim dos caminhões de lixo, a diminuição das pilhas de sacos nas ruas e o estímulo à coleta seletiva, já que cada tipo de resíduo – reciclável, não-reciclável e orgânico – é lançado na rede subterrânea separadamente e vai para contêineres próprios.⁷

5.3.1.2 - Conexão dos bairros com o transporte público⁸

O objetivo fundamental da implantação do VLT – Veículo Leve sobre Trilhos - em Barcelona foi satisfazer a demanda de transporte público, solucionando problemas de mobilidade entre as áreas do Baix Llobregat, Sant Adrià de Besós, Badalona e Barcelona, além de conectar áreas com carência de transporte público à rede existente. Os estudos realizados pela Entidade Metropolitana de Transportes para estabelecer uma rede de VLT que permitisse solucionar estes problemas, mostraram que esse sistema de transporte responderia satisfatoriamente a essas necessidades, uma vez que apresenta baixo custo em sua implantação, quando comparado ao metrô, e pode reduzir em 40% o tempo de deslocamento do passageiro quando comparado com o ônibus, pois apresenta uma velocidade média

⁷ Matéria transcrita do jornal O Estado de São Paulo, de 24/11/2010. Disponível em <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,em-barcelona-lixo-corre-no-subsolo-imp,644440>> Acesso em 18/12/2013.

⁸ BRITO, João Paulo Camboim de. *Modelo e Mobilidade em Barcelona: A Prolongação da diagonal e o VLT*. Actas del XI Coloquio Internacional de Geocrítica. Buenos Aires, 2010. Disponível em: <<http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/geo/geocritica2010/463.htm>>, Acesso em: 28/12/2013.

de 20 km/h, frente aos 12 km/h do ônibus, além das reais possibilidades de construção das linhas desejadas.

O VLT de Barcelona não representou um elemento re-estruturador da cidade, como no caso da maioria das cidades francesas que o re-implantaram, uma vez que Barcelona já dispõe de uma política de espaços urbanos consolidada, mas surgiu como uma opção de transporte adequada e foi responsável por uma renovação urbanística ao longo do seu trajeto. O Departamento de Meio Ambiente e a Autoridade do Transporte Metropolitano (ATM) estabeleceram um convênio que garante o respeito ao meio ambiente, com investimentos no sentido de garantir a integração dessa intervenção com o contexto urbano da cidade, tanto na fase de obras como no período de funcionamento do VLT.

5.3.1.3 *Conselhos de Cidadania*

Os espaços criados para a participação são os conselhos, as comissões, a realização de audiências públicas e os processos de consulta sobre diversos temas. Os Conselhos são órgãos democráticos que possibilitam a participação direta dos cidadãos na condução das políticas públicas da cidade. Informações mais aprofundadas sobre cada um deles encontram-se no site da prefeitura na internet: <http://www.bcn.cat/en/> . Os Conselhos como possibilidades de entrada para a participação cidadã resultam da observação do princípio 15 da Carta das Cidades Educadoras:

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.

➤ Conselho da Cidade

É o órgão máximo consultivo e de participação cidadã do ajuntamento. É um espaço global, permanente e estrutural de diálogo entre os poderes públicos municipais e o conjunto das instituições da sociedade. As finalidades do Conselho

são assessorar o Ajuntamento na política e na gestão municipal e vincular o conjunto de agentes institucionais e individuais da vida de Barcelona com as preocupações e a atividade do governo municipal e este com as inquietações da cidadania.

O conselho da Cidade é presidido pelo alcaide de Barcelona e estão representados os grupos municipais, os conselhos setoriais, os conselhos dos distritos, as associações e instituições da cidade, pessoas de relevância e pessoas escolhidas aleatoriamente entre as inscritas no registro de cidadão.

Suas principais atribuições são:

- Emitir informes quando solicitado pelo alcaide ou pelo conselho municipal ou por algum Conselho de Distrito.
- Impulsionar a aprovação de disposições municipais de carácter geral.
- Assessorar o Ajuntamento na definição das grandes linhas políticas e da gestão municipal e gerar consenso cidadão sobre estes temas.
- Conhecer o orçamento municipal e os resultados dos indicadores da gestão municipal.
- Conhecer e debater os grandes projetos municipais.
- Propor pontos para a ordem do dia dos Conselhos Plenários.
- Ser consultado pelas instâncias da prefeitura e pelos membros do plenário do Conselho Municipal.
- Propor iniciativas cidadãs, solicitar a convocatória de audiências públicas, propor o impulso aos processos participativos, consultas cidadãs e referendos.

➤ Conselhos Setoriais

Órgãos de carácter consultivo, assessoram, estudam, refletem e realizam propostas em torno das políticas públicas e projetos que afetam a um determinado setor da população ou área temática da cidade.

➤ Conselhos Setoriais Distritais

Responsável de cada uma das áreas compreendidas no âmbito da atuação do Conselho Setorial. Um terço do total de membros serão representantes da cidadania, individualmente escolhidos entre os usuários implicados pela temática

que trate o Conselho Setorial. Tem a função de formular propostas de atuação, emitir informes por iniciativa própria ou a pedido da municipalidade e manter em ação os serviços considerados necessários para seu funcionamento.

➤ Conselho Cidadão dos Distritos

Órgão máximo consultivo e de participação do distrito em todas as questões referentes a suas competências. É composto por representantes das entidades e associações, dos demais conselhos setoriais do distrito e também por cidadãos a título individual.

➤ Conselhos de Bairros

Órgão de participação territorial para todas as questões referentes ao bairro, tem como objetivo ser um canal de participação cidadã no desenvolvimento de políticas públicas de proximidade e convivência, para aprofundar a coesão social e a qualidade de vida da cidade. Barcelona está dividida em 73 bairros.

➤ Conselhos de Equipamentos

O Conselho de Equipamentos determina o regulamento interno dos centros cívicos dos distritos, dos equipamentos do bairro, dos equipamentos esportivos, tem como função básica dar seqüência a gestão e a programação dos equipamentos públicos oferecidos à população.

5.3.1.4 Órgãos do governo Participativo

➤ Conselho Plenário Municipal

Órgão de representação máxima política dos cidadãos no governo da cidade. Formado por 41 conselheiros, estabelece as linhas de atuação municipal e resolve as questões mais importantes. Tem função consultiva, planificadora, regulamentaria e fiscalizadora da função executiva. Funciona em plenário e comissões. Suas principais funções são:

- Incentivar e controlar o funcionamento dos outros órgãos de governo.

- Relacionar, delegar ou transferir competências e funções a outras administrações.
- Aprovar e modificar o regulamento orgânico e as orientações, os planos e os programas gerais da atuação municipal, planos e normas urbanísticas e aprovar o orçamento e contas da gestão municipal.

Para facilitar o acesso à informação e a participação dos cidadãos, é possível acessar a transmissão direta dos plenários do Conselho Municipal, que acontecem mensalmente e que participam os conselheiros e conselheiras do Ajuntamento de Barcelona. É possível consultar a ordem do dia do próximo plenário e a informação de todos os plenários que foram realizados desde 2003.

➤ Comissões do Conselho Municipal

Conduzem, controlam e fiscalizam a atividade dos órgãos da administração municipal executiva. Acompanham a execução do programa de atuação municipal de sua competência. As comissões Permanentes são as seguintes:

- Comissão de Presidência, Território e Função Pública
- Comissão de Fazenda e Orçamentos
- Comissão de Urbanismo, Infra-estruturas e Habitação
- Comissão de Promoção Econômica, Ocupação e Conhecimento
- Comissão de Sustentabilidade, Serviços Urbanos e Meio Ambiente
- Comissão de Cultura, Educação e Bem Estar Social
- Comissão de Ação Social e Cidadania
- Comissão de Segurança e Mobilidade

As Comissões do Conselho Municipal (comissões do Conselho da Cidade) tem funções executivas e de controle na área de sua jurisdição. Eles são compostos por um número de vereadores proporcional ao número de vereadores cada partido político tem no plenário. A Câmara Municipal tem competência nas áreas de planejamento da cidade, transporte, tributos municipais, rodovias segurança pública através da Urbana Guardia (polícia municipal), a manutenção da cidade, jardins, parques e meio ambiente, instalações (como escolas, creches, centros esportivos, bibliotecas, e assim por diante.), cultura, desporto, juventude e bem-estar social.

Algumas dessas competências não são exclusivas, mas compartilhada com a *Generalitat de Catalunya* (governo central espanhol).

➤ **Comissões Especiais do Conselho Municipal**

Especiais ou não permanentes são constituídas por acorde de Plenário para tratar um assunto concreto. Têm finalidade de estudo, elaboração de propostas, representação e outros, sem caráter resolutivo. São extintas automaticamente quando respondem à demanda que as originou.

➤ **Comissões Consultivas do Distrito**

Tem função informativa, de participação cidadã e de assistência à gestão do governo dos distritos. O número de comissões será regulado de acordo com cada distrito, porém será obrigatória a existência das seguintes comissões:

- Meio ambiente, urbanismo e obras.
- Serviços para as pessoas e bem estar social.
- Vias Públicas, Segurança, Mobilidade e Serviços Municipais.

O alcaide Xavier Trias menciona ainda o desenho participativo dos espaços públicos, o plano das bibliotecas, os programas pedagógicos dos museus, os centros cívicos, as campanhas de saúde, a concepção das festas da cidade, entre outros.

5.3.2 Porto Alegre

José Fortunati afirma que o trabalho é para melhorar a cidade para o futuro, com ações que possam se consolidar ao longo do tempo. Cita alguns casos de políticas públicas que se transformaram em programas e superaram mandatos, como a Descentralização da Cultura e a Feira do Livro de Porto Alegre; o Cidade Acessível (busca permanente de uma cidade onde todos consigam se deslocar e conviver); o programa Saúde Escolar e do Cidadão; políticas de educação voltada para classes populares; políticas públicas para a juventude através da criação de uma secretaria específica, entre outros.

O Orçamento Participativo de Porto Alegre, bastante consolidado enquanto política pública, foi definido pelo prefeito, em artigo no jornal Zero Hora do dia 26 de março de 2014, como a oportunidade de as comunidades participarem ativamente das decisões sobre os investimentos mais importantes para o dia a dia dos moradores.

Há projetos que se transformaram em programas, através dos quais a secretária Cleci Maria Jurach destaca o atendimento ao princípio 12 da Carta das Cidades Educadoras:

O projeto educador explícito e implícito na estrutura e no governo da cidade, os valores que esta encoraja, a qualidade de vida que oferece, as manifestações que organiza, as campanhas e os projetos de todos os tipos que prepara, deverão ser objeto de reflexão e de participação, graças à utilização dos instrumentos necessários que permitam ajudar os indivíduos a crescer pessoal e coletivamente.

5.3.2.1 Educação Ambiental através dos LIAUS – Laboratórios de Inteligência do Ambiente Urbano

O LIAU- Laboratório de Inteligência do Ambiente Urbano- é uma das estratégias adotadas na Política de Educação Ambiental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME), que procura trazer uma nova forma de olhar para a cidade no processo de aprendizagem. O LIAU vai produzindo saberes a partir do local revelando a memória da paisagem que povoa o imaginário das pessoas que habitam o bairro no qual a escola está inserida, propiciando um diálogo respeitoso e frutífero entre os saberes escolares e os da comunidade local. Essa produção de saberes coloca a escola em uma perspectiva pedagógica tanto de integração com a comunidade, quanto com outras escolas e instituições de ensino e pesquisa que têm intervenções no lugar.

5.3.2.2 Cidade Escola - a educação integral utilizando-se dos espaços e serviços da cidade.

Em 2006, a Secretaria Municipal de Educação (Smed) implantou uma proposta de Educação Integral na Rede Municipal de Ensino (RME), contemplando

atividades em turno inverso, prevendo a construção de parcerias com instituições da comunidade, a fim de ampliar e qualificar os tempos e os espaços de aprendizagem dos alunos. Essa proposta iniciou-se pela Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Neusa Goulart Brizola, em junho de 2006, e foi sendo ampliada, com a adesão de outras EMEFs, na medida de suas possibilidades, como segue:

- Março/ 2007 – EMEF Mario Quintana e EMEF Dolores Alcaraz Caldas.
- Maio/ 2007 – EMEF Migrantes.
- Agosto/ 2007 – EMEF Morro da Cruz, EMEF Wenceslau Fontoura, EMEF Nossa Senhora de Fátima, EMEF Chico Mendes e EMEF Marcírio Goulart Loureiro.
- Março/ 2008 – EMEF José Loureiro da Silva
- Outubro/ 2008 – EMEF Gabriel Obino, EMEF Victor Issler, EMEF José Mariano Beck, EMEF Ana Íris do Amaral, EMEF Jean Piaget, EMEF Martim Aranha, EMEF Leocádia Felizardo Prestes.

Nessas escolas, foram implantadas várias atividades ligadas a núcleos de complementação e ampliação de estudos, artes, clubes escolares, polos de educação para o trabalho e protagonismo e direitos humanos e sociais de crianças e adolescentes.

A partir de 2009, o projeto Cidade Escola, na sua modalidade de atendimento pela RME, passou a abranger todas as atividades (esportivas, artísticas, letramento, matemática, etc) que acontecem no turno inverso nas escolas da RME, atendidas por professores pertencentes ao quadro do município de Porto Alegre.

Por outro lado, além dessas atividades desenvolvidas pela RME, a Smed intensificou parceria com diversas instituições, por meio de convênios. Alguns deles com maior amplitude geográfica e numérica, como o com a Fundação de Educação e Cultura do Sport Club Internacional, que atua em 16 escolas de Ensino Fundamental com educadores capacitados para o desenvolvimento de atividades de letramento, numeramento e ludicidade/corporeidade, com a ampliação de três horas diárias na jornada escolar.

Na busca de novas metas para a Educação Integral, a Smed firmou convênios que buscam fomentar ações de crescimento do aluno nas diversas áreas do conhecimento, como:

- Instituto Cultural São Francisco
- Instituto Pobres Servos da Divina Providência
- Centro de Educação Profissional São João Calábria
- Associação Cristã de Moços/ Vila Restinga Olímpica (ACM / Restinga)
- Associação Cristã de Moços/ ACM Cruzeiro do Sul (ACM / Cruzeiro)
- Associação Atlética do Banco do Brasil (AABB)
- Centro Social Marista (CESMAR)
- Instituto Pobres Servos da Divina Providência / Centro de Promoção da Infância e Juventude (CPIJ)
- Centro Social Padre Pedro Leonardi
- Fundação Pão dos Pobres
- Movimento pelos Direitos da Criança e do Adolescente (MDCA).

Dessa forma, o Cidade Escola potencializa diferentes oportunidades e novas possibilidades com parceiros que qualifiquem as ações desta Secretaria.

Além dos convênios, Porto Alegre aderiu, em 2008, ao programa Mais Educação do MEC/SECAD, inicialmente com a participação de nove escolas e, atualmente, com o cadastramento de 43 escolas da RME, numa interface com o projeto Cidade Escola.

5.3.2.3 Escola Aberta: a escola como polo de cultura, educação e lazer nos finais de semana.

A prefeitura aderiu ao programa em 17 de setembro de 2005, com recursos financeiros do Ministério da Educação e assessoria técnica da UNESCO. O Escola Aberta conta também com recursos da Secretaria Municipal de Educação, responsável por seu gerenciamento.

Atualmente, 31 escolas participam do programa, destinado a alunos da Educação Básica das escolas públicas e suas comunidades aos finais de semana. Por meio de educação, cultura, esporte e trabalho para a juventude, o Escola Aberta se propõe a promover a ressignificação da escola como espaço alternativo para o desenvolvimento de atividades de formação, cultura, esporte e lazer.

Proposta Pedagógica

O programa propõe a educação integral, capaz de desconstruir o muro simbólico entre escola e comunidade. Propõe, ainda, a apropriação do espaço público, valorização das culturas locais, celebração das diferenças e socialização do saber como promoção da autonomia e participação social.

Objetivo Geral

- Contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de cultura para a paz.

Objetivos específicos:

- Promover e ampliar a integração entre escola e comunidade;
- Ampliar as oportunidades de acesso a espaços de promoção da cidadania;
- Contribuir para a redução das violências na comunidade escolar.
- Oficinas oferecidas nas seguintes áreas: cultura e arte; esporte, lazer e recreação; qualificação para o trabalho / geração de renda e formação educativa complementar.

Conforme documento do programa disponível no site do MEC⁹:

O Programa Escola Aberta: educação, cultura, esporte e trabalho para a Juventude se propõe a promover a ressignificação da escola como espaço alternativo para o desenvolvimento de atividades de formação, cultura, esporte, lazer para os alunos da educação básica das escolas públicas e suas comunidades nos finais de semana. Sua proposta não se restringe aos indicadores clássicos educacionais nem reduz a educação a um instrumento que serve apenas para ampliar a maturidade intelectual, por meio da aprendizagem de conhecimentos técnicos e acadêmicos. Vai além, propõe a *formação integral*, capaz de desconstruir o muro simbólico entre escola e comunidade e entre educação, cultura, esporte e lazer

5.3.3 Rosário

Mônica Fein destaca que a determinação política é um fator chave para a inclusão, tanto no plano da gestão e do desenvolvimento local quanto na intervenção

⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Programa Escola Aberta. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/proposta_pedagogica.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2014.

comunitária. Aponta alguns programas, entre vários outros, que se transformaram em políticas da cidade, atendendo o princípio 9 da Carta das Cidades Educadoras:

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.

5.3.3.1 Pressuposto Participativo

A nova maneira de elaborar o Orçamento Participativo, com a participação direta dos moradores de cada distrito na definição das prioridades e da distribuição dos recursos do município de Rosário. Com a intervenção de vizinhos e vizinhas melhora o diálogo entre a municipalidade e a cidadania, se fortalecem os laços comunitários e fica mais eficiente e transparente a utilização do dinheiro público.

5.3.3.2 Centro Cultural El Obrador

Uma usina de iniciativas culturais produtivas onde se colocam em diálogo as culturas originárias e as novas linguagens da cultura urbana. Se localiza numa área caracterizada pela vulnerabilidade social e pela diversidade étnica. É uma zona de população recolocada e com origem em três etnias indígenas diferentes. Tenta se abordar o complexo emaranhado sociocultural articulando os distintos saberes e facilitando o acesso aos bens culturais tangíveis e intangíveis com a finalidade de proporcionar melhor qualidade de vida a população.

5.3.3.3 Área da Diversidade Sexual

Primeiro espaço institucional público de caráter executivo a nível local na Argentina, tem por objetivo promover a igualdade e a não discriminação contra lésbicas, gays, bissexuais e travestis, transexuais e intersex (LGBT). Entre suas ações, se destacam: assessoria jurídica e psicológica, atenção às famílias do

entorno, orientação educacional e pedagógica, inclusão laboral e educativa para travestis e transexuais, campanhas de sensibilização dirigidas a toda sociedade.

Articula as diferentes iniciativas de diferentes áreas do município destinadas à proteção e promoção de direitos, capacitação e formação, recreação do coletivo LGBT na cidade e leva adiante ações em relação à diversidade sexual dirigidas a toda sociedade de âmbito municipal.

5.3.3.4 Campanha de Prevenção à Violência de Gênero

O Instituto Municipal da Mulher criou uma campanha para visibilizar e conscientizar toda a população sobre a temática, enfocando a relação desigual de poder configurada por práticas socioculturais históricas baseadas na a ideia de inferioridade das mulheres e superioridade dos homens. A campanha se concentra em temas como abuso sexual, rapto e tráfico de pessoas, prostituição de adolescentes. Há um apelo para um compromisso e participação cidadã, pois a violência de gênero é um problema social de todo o país.

5.3.3.5 Rosário Mais Limpa

Aborda o tema da limpeza urbana, com uma gestão inovadora que integra todos os setores sociais implicados interessados na temática, é uma política impulsionada pelo governo local, com o objetivo de que os cidadãos tomem consciência de sua participação ativa na problemática e se envolvam coletivamente na resolução como protagonistas do cambio cultural. Apresenta três eixos: um formal, informal e cultural. Formal - processo de higiene urbana utilizado na cidade. Informal – trata da inclusão social e ordenamento de atividades de recicladores. Cultural – constrói maior consciência, educação e participação dos cidadãos na gestão de resíduos.

5.3.3.6 Tríptico das Crianças

O Tríptico materializa um modo de pensar a cidade como cenário de aprendizagens e escola de democracia. A Granja da Infância, o Jardim dos

Pequenos e a Ilha dos Inventos são espaços públicos, lugares de pertencimento e encontro com o outro e constroem um circuito fundamental do projeto pedagógico urbano.

Esta proposta, que promove a transformação social, encontra nas crianças os cúmplices ideais para promover trocas dos costumes e práticas sobre os espaços públicos. Orienta-se a multiplicidade geracional que centra na infância seus interesses, sua potência e sua estratégia transcendente.

São espaços públicos esteticamente dispostos que, através de metáforas poéticas habilitam a polissemia de transitar múltiplas linguagens e promover novas construções simbólicas, são ambientes onde os cidadãos de todas as idades, formação e experiências sociais convivem e participam através do jogo.

A Granja da Infância convida a participar das múltiplas narrativas espaciais de um território de encontro entre o urbano e a natureza. O Jardim dos Pequenos é um parque lúdico que homenageia a imaginação, a criação e o jogo. A Ilha dos Inventos estimula a exploração e a aprendizagem no cruzamento das ciências, artes e tecnologia, através de linguagens, desenhos, meios e formas.

5.4 MUDANÇAS E AVANÇOS PERCEBIDOS APÓS INGRESSO À REDE CIDADES EDUCADORAS E ARTICULAÇÕES COM CIDADES OU COM A REDE AICE

5.4.1 Barcelona

O alcaide Xavier Trias chama a atenção para a dificuldade de expressar uma resposta a essa questão, pois Barcelona conta com uma tradição muito grande no que se refere à educação, seja formal ou não formal. Mesmo assim, faz questão de deixar claro que se tem avançado em conjunto com a AICE na compreensão do conceito Cidade Educadora e em sua aplicação.

Alem disso, a troca e o diálogo com outras cidades, que também se assumem como Cidades Educadoras e se reconhecem nos princípios da Carta das Cidades Educadoras, tem enriquecido as práticas da cidade e provocado à reflexão sobre a maneira com que são feitas essas práticas. Xavier entende que Barcelona ruma ao cumprimento do princípio 18 da Carta das Cidades Educadoras:

A cidade deverá estimular o associativismo enquanto modo de participação e co-responsabilidade 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. Por seu lado, deverá contribuir na formação para a participação nos processos de tomada de decisões, de planejamento e gestão que exige a vida associativa.

Barcelona foi um dos principais impulsionadores da criação da AICE e, desde a criação, participa ativamente, assumindo a Presidência e a Secretária Geral. A AICE se tornou uma plataforma de reflexões e boas práticas, o que possibilita aprender e colaborar com outras cidades do mundo que compartilhem das mesmas metas e objetivos.

A cidade tem como referências diversas outras cidades para impulsionar diferentes políticas e atuações. Entre outras, cita Rennes, Turín, Rosário, Medellín, entre outras. Também Barcelona se constitui como modelo para muitas cidades.

Xavier Trias conclui que, no contexto atual da globalização, pertencer à AICE permite levar a outras instancias a voz das cidades reclamando a importância da educação como um instrumento irrenunciável de progresso individual e coletivo, de coesão social e de transformação social e econômica.

5.4.2 Porto Alegre

O prefeito Fortunati acredita que as mudanças e os avanços são perceptíveis, como a possibilidade de divulgar a cidade de Porto Alegre para os associados, tornando-a conhecida e respeitada, a troca e o aprendizado entre as cidades membros, fazendo com que a cidade se torne um agente de Educação Integral, enriquecendo seus habitantes.

Cita como articulação a constante participação em seminários e congressos nas cidades que compõem o AICE como em Belo Horizonte, São Paulo, Sorocaba, Rosário (Argentina), Chagnow (Coréia do Sul), Guadalajara (México), levando mostras dos trabalhos executados na área de educação como de inclusão social, Escola Integral, Jogos Escolares, Projeto Escola Aberta, como também as características de gestão administrativa com o reconhecimento da participação da sociedade através do Orçamento Participativo e demais fóruns que debatem o tema.

Além de visitas de delegações estrangeiras que vem conhecer a gestão municipal e suas políticas públicas. A Cidade Educadora é viva, pois está permanentemente a criar, promover e aprender.

A secretária municipal de educação, Cleci Maria Jurach, afirma que em Porto Alegre se busca uma sociedade para além do discurso de respeito às diferenças, uma sociedade que caminhe para uma comunicação não violenta e de reconhecimento da diversidade e das diferenças entre as gerações, conforme o princípio 3 da Carta das Cidades Educadoras:

A cidade educadora deverá encorajar o diálogo entre gerações, não somente enquanto fórmula de coexistência pacífica, mas como procura de projetos comuns e partilhados entre grupos de pessoas de idades diferentes. Estes projetos deverão ser orientados para a realização de iniciativas e ações cívicas, cujo valor consistirá precisamente no caráter intergeracional e na exploração das respectivas capacidades e valores próprios de cada idade.

Cita avanços como o plano político-pedagógico que passou pela Escola Cidadã, mostrando um cidadão de direitos e de deveres; a Cidade Educadora, mostrando que a educação é maior do que a escola e que outras instituições devem estar envolvidas neste processo; a Cidade que Aprende, mostrando que não sabemos tudo, o tempo todo, e que a aprendizagem é possível sempre; e, atualmente, o Conhecimento Fazendo a Diferença, apontando um resumo possível das políticas anteriores, ou seja, mostrando que conhecimento, aprendizagem, esclarecimento e educação, no sentido amplo das palavras, podem mudar efetivamente a face de uma sociedade.

A rede AICE possibilita compartilhamento de experiências, estreitamento de vínculos e divulgação de trabalhos, num aprender e ensinar com outras cidades e diferentes culturas.

Porto Alegre participou dos congressos e encontros promovidos pela AICE, recebeu uma delegação da Coréia do Sul que visitou uma escola de ensino fundamental de educação integral, realizou encontros com Rosário sobre educação inclusiva, trocou com Sorocaba/São Paulo as experiências da alimentação escolar voltada ao combate à obesidade infantil e os serviços de atendimento em redes.

Ressalta que os grandes encontros e congressos possibilitam os vínculos e as trocas, oportunizando ainda que a cidade seja vista.

5.4.3 Rosário

Um dos avanços de Rosário tem a ver com a prevenção e o atendimento, através dos Centros de Convivência dos Bairros que são espaços localizados nas áreas mais vulneráveis da cidade, onde uma equipe interdisciplinar realiza, de forma integrada, as políticas sociais da prefeitura de Rosário, visando promover processos de inclusão que possibilitem o exercício dos direitos dos cidadãos a partir de por em prática projetos sócio-educativos para crianças e jovens, atendendo ao princípio 13 da Carta das Cidades Educadoras:

O município deverá avaliar o impacto das ofertas culturais, recreativas, informativas, publicitárias ou de outro tipo e as realidades que as crianças e jovens recebem sem qualquer intermediário. Neste caso, deverá empreender, sem dirigismos ações com uma explicação ou uma interpretação razoáveis. Vigiará a que se estabeleça um equilíbrio entre a necessidade de proteção e a autonomia necessária à descoberta. Oferecerá, igualmente espaços de formação e de debate, incluindo os intercâmbios entre cidades, para que todos os seus habitantes possam assumir plenamente as inovações que aquelas geram.

A intendente destaca o foco na educação e na capacitação, Rosário se constituiu em cidade-espaço pedagógico ofertando um conjunto de aprendizagem, como a Escola Móbil, a qual propõe a cidade e seus espaços como sendo um grande universo de aprendizagens, uma sala de aula itinerante da democracia, que proporciona uma viagem pedagógica por museus, praças, parques, bairros, patrimônio arquitetônico, teatros e espaços que promovem as linguagens audiovisuais, como motores de todos os locais da cidade para a criatividade e a imaginação das crianças.

Destaca também o “Típtico da Infância”, composto pela Granja da Infância, pela Ilha dos Inventos e pelo Jardim das Crianças. Esses espaços públicos buscam a imaginação e a criação, com apelo à criatividade na infância e as suas habilidades corporais e também oferecem um ponto de encontro entre as crianças e os adultos, criando uma nova paisagem da cidadania.

Entende que, na América Latina, as temáticas prioritárias devem buscar assegurar uma igualdade de oportunidades para todas as crianças desde seu nascimento. Em sociedades cada vez mais fragmentadas e com alarmantes índices de desigualdade, Mônica Fein entende que as únicas garantias para progredir nesse

sentido são através de uma boa nutrição, acesso a estímulos pedagógicos, condições de moradia minimamente dignas e a inserção e permanência no sistema educativo das infâncias.

Quanto à relação com outras cidades e a AICE, a prefeitura de Rosário tem a responsabilidade de realizar as ações na América Latina, através da Delegação que opera com mais de 54 cidades membros provenientes da Argentina, Bolívia, Colômbia, Costa Rica, Chile, Equador, México, Porto Rico, Uruguai e Venezuela, visando à promoção do cumprimento dos princípios da Carta das Cidades Educadoras.

5.5 CIDADES EDUCADORAS NA CONTEMPORANEIDADE – DESAFIOS FUTUROS

A mudança cultural e geográfica ocorrida nas últimas décadas, urbanizando a população em detrimento ao campo e ao rural, vem obrigando as cidades a se reavaliar e se recriarem na relação com seus habitantes.

A organização e o modo de existir das cidades, especialmente as metrópoles, não priorizava, como ainda não prioriza, o ser humano e isso acaba refletido na forma de gestão dos governos municipais, que não conseguem atender as demandas de uma população muito maior do que a que tinha sido planejado.

Diante dessa conjuntura, numa tentativa de superação e de busca de uma melhor qualidade de vida à cidadania, surgiu o projeto Cidades Educadoras, uma utopia que está sendo experimentada na prática por 473 cidades em 37 países espalhados pelo planeta. Nas entrevistas e pesquisa relatadas anteriormente, expressa-se o registro da caminhada até aqui de Barcelona, Espanha; Rosário, Argentina e Porto Alegre, Brasil.

Para o horizonte futuro, é preciso enfrentar desafios novos na gestão e nos espaços urbanos, como a coesão social, a sustentabilidade, a diversidade, a criação e organização de espaços públicos para todos, considerando crianças e idosos, as ocasiões de convivência e trocas, entre outros temas que a modernidade está colocando na pauta em nossas cidades cada vez mais povoadas.

Um outro grande desafio que penso que uma cidade que se diz Educadora deve trabalhar e que os municípios pesquisados ainda não apresentam políticas eficazes sobre o assunto é a questão dos moradores de rua, tanto sobre a existência

dos mesmos como da convivência dos moradores com eles, que se apresentam em um número grande resultados do sistema capitalista em que vivemos e que considera normal a exclusão de seres humanos das condições mínimas para uma vida digna.

Para uma Cidade Educadora, a lógica da exclusão precisa ser enfrentada e desconstituída, não é aceitável que se invisibilize os moradores de rua ou se faça a opção de colocação de grades em frente aos prédios ou em torno de parques e praças para afastá-los do convívio como os demais cidadãos, constituindo assim uma nova tendência arquitetônica urbana anti-mendigo.

Uma Cidade Educadora deve propor uma política permanente de inclusão a todos, incluindo a parcela da população que está em situação de rua, adotando ações cidadãs que auxiliem a vida dessas pessoas. Segundo Maria Cecília Loschiano dos Santos, professora da Faculdade de Arquitetura da Universidade de São Paulo (USP)¹⁰:

Essa população é cada vez maior no mundo todo. É fundamental que a cidade e os cidadãos se perguntem o que poderia ser feito para melhorar a relação com a população de rua. O mais importante é a humanização do espaço urbano.

Segundo levantamento de 2011 da Fundação de Assistência Social e Cidadania – FASC, em Porto Alegre há mais de 1.300 pessoas nessa condição. Embora sem os números, é uma hipótese que essa situação se repete em Rosário e em Barcelona. Como essas Cidades Educadoras podem enfrentar o assunto?

Uma das possibilidades pensadas é adequar as estruturas da cidade para proporcionar o acesso dessas pessoas, adotando algumas medidas que auxiliem a ter uma vida em condições mais dignas. Por exemplo, planejar abrigos mais humanos, com estacionamento para carrinhos; criar ou incentivar a criação de restaurantes populares, hortas comunitárias; revitalização de áreas degradadas sob viadutos, com instalação de bancos e banheiros e vestiários públicos.

Medidas simples que devem estar no planejamento urbano de Cidades educadoras, pois entre os desafios centrais da gestão estão a coesão social e

¹⁰ *Como seria uma cidade amigável*, matéria publicada no jornal Zero Hora, p.30, dia 19 de agosto de 2014.

administração de espaços públicos que proporcionem a convivência cidadã com a diversidade.

Uma Cidade Educadora deve apresentar como diferencial a comunicação permanente com a cidadania, onde a gestão ofereça oportunidades plenas a todos à participação, desenvolvendo e aprofundando o caráter educativo das políticas públicas locais, as quais devem ser interdisciplinares e transversais.

Para um município que se assume como Cidade Educadora, há a necessidade de educar também a estrutura da municipalidade, com formação e qualificação dos responsáveis municipais em suas diversas esferas para a participação da sociedade civil, alertando para que se entenda e aceite a manifestação de cada cidadão com suas características e conhecimento, sem a imposição de condições e critérios que dificultem aos indivíduos já afastados por sua condição social e financeira de expor sua opinião sobre os assuntos da cidade.

A gestão municipal é o nível administrativo mais próximo do cidadão e deve usar sua legitimidade, representatividade, flexibilidade para se adaptar aos novos tempos e buscar a resolução dos problemas da cidadania. Esse deve ser o compromisso das Cidades Educadoras ao buscar a transformação e cooperação das estruturas municipais e da sociedade civil em suas diversas formas de organização.

São questões que vão exigir das Cidades Educadoras e de sua organização – a AICE – uma reflexão e um debate sobre os limites e as possibilidades de sua proposta que completa 24 anos.

VI A TÍTULO DE CONCLUSÕES AINDA PROVISÓRIAS

Neste capítulo de encerramento da tese que apresenta o conjunto de um trabalho realizado ao longo de cinco anos, afirmo a provisoriedade de qualquer conclusão fechada em relação ao tema pesquisado, Cidades Educadoras, pois o projeto iniciado em 1990 constitui-se em um movimento dinâmico e dialético que está em permanente transformação, especialmente pela abertura à participação dos moradores desses municípios através dos diversos espaços ofertados para tal.

Ou fazemos uma cidade habitável e humana ou migramos todos para a “cidade eletrônica” fechados no castelo de nossa casa, de nosso apartamento, de nosso condomínio dourado. Da nossa solidão transitamos pelas ruas das cidades virtuais do mundo e fazemos compras, nos divertimos, participamos de todas as novidades de cultura, da arte, e de todas formas de comunicação e informação; mas permaneceremos sós. Da cidade como uma construção histórica para o encontro, voltamos para a era da caverna, ilustrada sim, mas sempre isolada¹.

As Cidades Educadoras são cidades com sua própria personalidade, suas características históricas tradicionais, ainda que interdependente do país do qual faz parte, e que não se fecha em si mesma, mantendo, ao contrário, relações com outros centros urbanos de seu território e com cidades semelhantes em outros países, com o objetivo de aprender, trocar experiências e enriquecer a vida dos seus habitantes.

A cidade atual – e sua paisagem² - realiza-se como uma espécie de composição de materiais de texturas variadas, superpostas ou colocadas lado a lado, como imagem a ela associada, misto de tradições locais e referências históricas do lugar. As práticas culturais na cidade³ estimulam a sua forma e conformam a sua estrutura. A cidade desempenha a função clássica de acumulação de capital e de consumo de bens e serviços. Isto leva a dizer que estamos assistindo

¹ REDIN, 2007. p 52.

² Trata-se de um conjunto heterogêneo de formas naturais e artificiais, em que cada vez mais predominam estes últimos. Tal heterogeneidade é dada pela multiplicidade e diversidade de usos e funções dos objetos e reflete em boa medida as atividades de diferentes períodos que caracterizaram a vida humana.

³ A multiplicidade de opções culturais é que tornam as práticas culturais das cidades tão interessantes. Em uma cidade como o Rio de Janeiro, por exemplo, é possível encontrar uma exposição com artefatos do Egito antigo, assistir um espetáculo de ballet clássico no Teatro Municipal, participar de um ensaio de Escola de Samba da Mangueira e visitar um baile Funk na periferia. A existência de diversos museus, teatro e casas de shows, promove uma verdadeira babel cultural.

uma ação sobre o espaço citadino como “experiência vital” e complexa de espaço-tempo, provocando um “turbilhão” que pode anular fronteiras, propiciar aventuras, poder, alegria etc. Assim, a construção do espaço da cidade dar-se-á através da geografia, por entre uma revolução na qual os indivíduos e as comunidades somente poderão construir os locais e os acontecimentos correspondentes à apropriação, não apenas do seu trabalho, mas de sua história. Desse modo, a modernidade que a cidade representa torna-se cultura e lugar de busca da unidade perdida. Nesta busca, a cultura da cidade educadora pode servir como elemento coesivo na construção de mudanças necessárias para um mundo melhor.

Uma Cidade Educadora permite que a população seja parte protagonista das ações públicas e compartilhe a responsabilidade e o poder das iniciativas que buscam transformar a realidade em que vivemos, valorizando os maiores educadores do dia a dia: os cidadãos.

A educação pode levar a uma trans-renovação da comunidade onde se encontra o educador e o educando, assumindo com clareza um papel de catalisador, de centro irradiador e núcleo de acontecimentos da vila, bairro ou região, tornando os alunos e suas famílias senhores da escola e multiplicando neles e através deles a consciência crítica e o sentimento de cidadania, levando-os a assumirem um papel de agente para a resolução de problemas e para a criação de idéias que possam melhorar a vida de todos.

A importância do desenvolvimento humano dos habitantes da cidade para o desenvolvimento desta e para a harmonia social faz incidir um novo olhar sobre o amplo leque de iniciativas educadoras – de origem, intencionalidade e responsabilidade diversas – que nela se desenvolvem. Na verdade, ela “engloba instituições formais, intervenções não formais com objetivos pedagógicos pré-estabelecidos bem como propostas ou vivências que surgem de uma forma contingente ou que nasceram de critérios mercantis”, como se pode ler na Declaração de Barcelona, também conhecida como Carta das Cidades Educadoras. Diz Jaume Trilla⁴ :

...se fosse possível medir o grau de educabilidade de uma cidade – isto é, a sua capacidade ou potência educativa –, deveriam tomar-se como

⁴ TRILLA BERNET, Jaume. Ciudades Educadoras : bases conceptuales. Cidades Educadoras. Curitiba: Ed. Da UFPr, 1997. p 181.

indicadores não só a quantidade e qualidade das escolas que contém mas também os resto das instituições e meios que geram formação, e, sobretudo, deveriam analisar-se como interatuam e são capazes de harmonizar-se todos estes agentes.

Uma cidade educadora, ao contrário do que parece, é mais do que investir na educação, em escolas e universidades. Além de apoiar projetos nos centros de ensino, as cidades educadoras têm o objetivo de incentivar, patrocinar e fomentar, em diversos segmentos e espaços, atividades que remetam ao ensino, seja ela no âmbito artístico, cultural ou científico.

As Cidades Educadoras trabalham a questão do todo, transformando o território em espaços destinados às práticas educacionais de acesso a todos, como museus, associações, bibliotecas e praças públicas. As iniciativas para a produção de eventos educacionais, muitas vezes, têm apoio do governo, mas elas devem partir, também, de todos os cidadãos. Os shoppings center, por exemplo, podem programar em seus espaços apresentações de dança, música, exposições artísticas. As igrejas podem levar à comunidade cursos e oficinas, ou seja, os centros urbanos, em todas as suas esferas, podem e devem contribuir para que a população adquira e usufrua de cada vez mais conhecimento.

Como afirma Zitkoski⁵:

... a noção de território é fecunda para repensar a vida nas cidades, pois todas as cidades educam, bem ou mal, seus cidadão nos diferentes lugares que constitui seu território e segundo a forma de organização deste em relação à vida social. Ou seja, a cidade fragmentada, onde tudo é setorizado segundo a lógica das políticas convencionais, tal cidade educa para a segregação social, individualismo e consumismo.

A cidade educadora torna-se, assim, “quadro teórico de referência para a gênese das ações orientadas a entender o território como espaço educativo”, para cuja delimitação convergem elementos como “Sistema Formativo Integrado, associativismo, desenvolvimento cultural, políticas socioculturais, participação, acesso a recursos, sociedade civil, animação sociocultural, coordenação, descentralização, organização e intervenção comunitária, trabalho em rede, etc.”⁶

Enquanto ideia projeto de cidade, ela requer “um projeto educativo comum” à escola e ao território, projeto esse que deve resultar de “uma estratégia global e

⁵ ZITKOSKI, 2006. p.82.

⁶ VILLAR-CABALLO, 2001. p 14.

conjunta em que participem os responsáveis de uma comunidade local, as instituições e as entidades particularmente educativas, para dar prioridade e uso racional aos recursos e relações existentes ou latentes na organização social, econômica e cultural de um determinado território” (Caballo, 2001:30). Não se trata, pois, da escola se abrir à comunidade, nem de esta se abrir à escola, mas de a comunidade organizar um “sistema” educativo, em que a escola se integra, em função de um projeto educativo integral e integrador⁷.

6.1 CIDADE EDUCADORA COMO POLÍTICA PÚBLICA PARA UMA NOVA EDUCAÇÃO

A AICE, enquanto associação que congrega as cidades, propõe uma reflexão acerca da proposta de uma nova concepção de política pública para a educação, onde os limites tradicionais da escola são questionados e se aponta uma possível superação do ensino restrito aos espaços escolares, dividindo com mais atores a responsabilidade sobre o ato de educar. Analisa as Cidades na "sociedade pós-industrial", sob a influência do sistema econômico capitalista no espaço urbano, com base na necessidade do poder industrial "modelar" a cidade de acordo com os seus interesses, sem excluir a influência de outros agentes sociais. Trabalha a Educação como emancipadora e libertadora, ato político; que exige novos personagens que são os diversos indivíduos espalhados pela cidade, organizados em espaços como associações de bairro, clubes esportivos, igrejas e templos das mais variadas religiosidades, organizações não-governamentais; enfim, todas as entidades dispostas a colaborar com o novo enfoque.

Também é proposta uma moderna concepção de município, uma nova forma de organização da estrutura do poder público municipal: uma urbe onde o papel da administração assume realmente o caráter de organizador e estruturador de políticas proponentes de ações educativas, trabalhando de maneira integrada em suas diversas esferas de atendimento aos cidadãos, interligando secretarias, fundações, departamentos e outras divisões numa nova conectividade de acesso ao poder público, onde qualquer uma das entradas de acesso aos serviços possibilitaria o

⁷ PINTO, 2001. p 10.

atendimento pleno, com todos os segmentos assumindo um papel educador nas relações com o estudante-cidadão que é a razão final de toda forma de Estado.

O direito a uma cidade educadora deve ser considerado como uma extensão efetiva do direito fundamental à educação. A diversidade é inerente às cidades atuais e prevê-se que aumentará ainda mais no futuro. Por esta razão, um dos desafios da cidade educadora é o de promover o equilíbrio e a harmonia entre identidade e diversidade, salvaguardando os contributos das comunidades que a integram e o direito de todos aqueles que a habitam, sentindo se reconhecidos a partir da sua identidade cultural. Como defende Redin⁸:

A nova cidade que necessita urgentemente ser reinventada será decorrência de uma nova organização social para além do capital em todas as suas formas de exploração. Será equânime, pluriétnica, intercultural, ecumênica. Será solidária, produtora de cidadania e de cidadãos emancipados. Será a moradia dos humanos reencantados.

Deve produzir-se, então 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. O direito a uma cidade educadora deve ser uma garantia relevante dos princípios de igualdade entre todas as pessoas, de justiça social e de equilíbrio territorial. Esta acentua a responsabilidade dos governos locais no sentido do desenvolvimento de todas as potencialidades educativas que a cidade contém, incorporando no seu projeto político os princípios da cidade educadora.

Entendo que uma Cidade Educadora quer e pode afirmar que um novo mundo é possível, uma nova cidade é possível. E essas cidades apresentam de diferente de outras cidades a organização em ações de igualdade e participação popular que educa muito além dos muros e grades da escola, educa nas políticas culturais abertas a todos, nos eventos e atividades esportivas levadas às praças das comunidades, nas assembléias em que se decidem os projetos e ações do município, enfim, nas ações cotidianas que realiza na contramão do pensamento neoliberal totalitário que o capital busca consagrar.

Uma Cidade Educadora defende e pratica a participação popular, buscando com isso a formação de uma cidadania consciente que buscará a ação coletiva para

⁸ REDIN, 2007. p 52.

construção de uma comunidade solidária, democrata e com justiça social. É preciso articular a democracia representativa e a participação direta, colaborando na concepção de um novo tipo de cidadão, consciente de sua importância como sujeito e da importância da ação coletiva.

A melhoria da qualidade de ensino não deve ser uma responsabilidade exclusiva dos governos municipais, estaduais e federais, e sim o resultado de uma ação integrada de organismos ligados à educação, cultura, lazer, esporte, ciência e tecnologia, assistência social, saúde, governamental ou não. É preciso caminharmos na construção de uma concepção de Sociedade educadora, onde a tarefa de educar ultrapasse os limites da escola sem desconsiderar sua importância, oferecendo oportunidades em todos os espaços da cidade para acesso a atividades em benefício da população escolar. Todos os entes federativos – municipais, estaduais ou federais podem assumir uma dimensão educativa e pedagógica em suas ações, reconhecendo também o caráter educativo da vida diária de uma cidade, espalhada em igrejas, associações, sindicatos e demais organizações.

6.2 A CIDADE EDUCADORA COMO MODELO ORGANIZATIVO DA ADMINISTRAÇÃO LOCAL/ESTADUAL

Podemos falar em cidade educadora quando ela busca instaurar, com todas as suas energias, a cidadania plena, ativa, quando ela mesma estabelece canais permanentes de participação, incentiva a organização das comunidades para que elas tomem em suas mãos, de forma organizada, o controle social da cidade. A Cidade Educadora persegue a utopia das cidades justas, produtivas, democráticas e sustentáveis, aquelas que conseguem estabelecer uma nova esfera pública de decisão não-estatal, como o “orçamento participativo” e a “constituente escolar”, exemplos emblemáticos das gestões populares. As Cidades Educadoras pesquisadas apresentam em comum o fato de já terem ultrapassado o estágio das propostas, meramente abstratas nesse campo, e novas experiências concretas vêm surgindo em diferentes partes do país, levadas a cabo por diferentes atores educativos, que criam novas relações, novas formas de gestão, novos espaços de negociação e estimulam a reapropriação das cidades por seus cidadãos.

A idéia de sair da escola com a educação e passá-la para todos os espaços urbanos, quer escolares ou de serviços públicos, como postos de saúde e assistência, quer espaços da comunidade, como igrejas, escolas de samba, etc., corresponde a um projeto educativo comum a um território que assuma a tarefa de indutor da educação permanente, com uma centralidade no poder público local representado pelas prefeituras e que, ousado afirmar, pode ser ampliado aos governos de estado.

Essa definição de que um estado pode ser educativo em sua estrutura burocrática depende de uma vontade política de assumir a educação como bandeira central e requer, para isso, uma coordenação localizada no centro de governo, coordenando os diferentes grupos e estruturas que compõem um aparelho de governo. Essa disposição política aproxima-se das entidades de ação comunitária, deixando de lado as concepções assistenciais e beneficentes, características de certo tipo de política comum em nossa história, a qual se caracterizava por ajudas pontuais a solicitações populares de tal forma que parecesse uma benesse do Estado.

A organização de uma Sociedade Educadora parte da centralidade dos serviços da educação, cria projetos sociais próprios e programas específicos para ação e/ou intervenção e coordenação da participação das organizações locais espalhadas pelo território. Deve ser um modelo que parte da descentralização político-administrativa, transferindo e dividindo competências com os municípios, criando a atmosfera de diálogo entre sociedade civil e estruturas administrativas de governos, apontando para parcerias público-privado e participação dos cidadãos, buscando a superação de serviços fragmentados e racionalizando o gasto dos recursos existentes.

A Cidade Educadora constitui-se, assim, como modelo organizativo para uma Sociedade Educadora. A partir dele, as cidades podem configurar a organização local da oferta educativa e verificar o grau de proximidade ou de afastamento das concretizações face ao modelo e as áreas ou dimensões em que tal se verifica, bem como o sentido das políticas assumidas pela administração.

Esta ideia de uma Sociedade Educadora como sucessor lógico da Cidade Educadora parte da definição de que educar é uma tarefa pública, uma tarefa de cidadania e exige assumi-la como prioridade técnica, econômica e social. Para isso,

é urgente o enfrentamento à burocratização entre instituições e entidades, bem como a fragmentação existente no interior dos serviços públicos, onde o acesso à educação, por exemplo, não garante que um aluno esteja ingressando também na rede de proteção à saúde.

A explicação comum para tal fato é de que cada serviço público possui características específicas, exigindo conexões fortes na hierarquização e delimitação rígida das competências e papéis de cada um. Esse grau de interiorização em si mesmo exige a ação e disposição dos governos, sejam municipais ou estaduais, de trabalhar para a transformação de todo o território em um espaço de educação total, abertos e sustentados nos valores históricos da cidadania plena, como solidariedade, justiça, liberdade, pluralismo, liberdade e igualdade.

A ambição pedagógica de converter um estado em espaço educativo total pode parecer uma utopia, mas carrega em si a dimensão da liberdade e da complementaridade entre os organismos escolares e as entidades sociais, buscando a construção de um novo paradigma para ação social, passando toda coordenação política a pensar com a perspectiva educacional. São alguns exemplos de possibilidades concretas possíveis de encaminhamentos para uma Cidade ou Sociedade Educadora, que podem amenizar os efeitos do capitalismo em que vivemos e até mesmo transformar a vida urbana:

- criação e desenvolvimento de programas de educação ambiental em colaboração com empresas públicas municipais,
- campanhas de sensibilização da população para aceitação do outro,
- realização de atividades integradoras de centros de interesse de associações locais e de animação de rua;
- apoio a iniciativas locais das entidades que podem ter até reflexo nacional,
- disponibilização de espaços para sede e funcionamento de associações e comissões diversas,
- criação de parques e espaços de lazer, numa política pedagógica de ocupação e mobilização das crianças em períodos de férias escolares,
- criação e dinamização de espaços culturais municipais e de espaços e programas pedagógicos,

- a evolução da política de acessibilidade, com adequação dos espaços públicos das ruas, bem como de edifícios de acesso público,
- valorização e recuperação dos centros históricos de cada cidade,
- programas e roteiros de “visita guiada” a cidade, onde possa ser contada a história da mesma,
- prevenção e segurança para os habitantes, através de uma política pública de proteção à vida,
- políticas sociais que atendam a questão do alojamento das pessoas em situação de rua,
- articulação da rede e horários dos transportes públicos com a rede e horários dos estabelecimentos de educação e ensino,
- crescimento urbano articulado com a expansão dos equipamentos escolares.

Esses são apenas alguns exemplos de possibilidades para mudanças na relação poder público e cidadãos, havendo ainda a certeza de que os próprios moradores das metrópoles têm muito mais sugestões a oferecer, bastando que sejam oferecidas instâncias de participação onde eles possam ser agentes de sua participação, como é o caso do conhecido Orçamento Participativo. Essas perspectivas de mudança passam pelo repensar a educação como eixo motor de toda a sociedade.

O interesse e vontade política dos Executivos e Legislativos municipais e estaduais oportunizam a construção da discussão, necessitando buscar a contribuição das universidades e outras entidades e grupos educativos e culturais que atuem na perspectiva da cidadania plena. O tema das Cidades/Estado Educador é introduzido pelos educadores, com uma clara intencionalidade de que a educação tenha um papel social e aconteça em espaços e estruturas concretas fora dos espaços escolares, num processo de totalização da formação dos educandos.

A expressão cidade educadora apresenta uma pluralidade de sentidos e de usos. Mais que uma categoria científica é uma ideia que incorpora conteúdos à vez descritivos e desiderativos, projetivos e utópicos e que serve ainda de lema ou slogan sensibilizador ou meramente retórico. Partindo na crença da ação interventora na cidade, a ideia de cidade educadora comporta um conceito que dá

unidade ao sistema humano, social, cultural em que os homens vivem e interagem. Ora, a união das cidades em nosso país forma a sociedade.

A partir dos modelos com que a cidade educadora se pode apresentar, o papel central do município é ressaltado na organização, promoção e oferta de programas e serviços sociais, culturais e educativos, no apoio às várias iniciativas da sociedade civil nestes domínios, com vista ao estabelecimento de uma política local que concretize um projeto educativo global para a cidade.

Uma Cidade tem a sua função ligada à população que nela reside, não há sentido em falarmos de sociedades sem pessoas, sem indivíduos que buscam o melhor para si e também para a comunidade em que residem e aí apontamos a possibilidade concreta de que um município ou uma sociedade invista suas forças e sua vontade no eixo da educação para uma cidadania plena e transformadora, para que possamos sim continuar acreditando e construindo um ‘outro mundo possível’.

Nesta tese, destaco o caráter educativo que o conceito cidade educadora carrega em si e proponho a possibilidade de transmutar a Cidade Educadora para uma Sociedade Educadora, procurando, assim, superar o sentido de algumas políticas municipais à luz dos princípios do movimento das cidades educadoras para que se tornem políticas de Estado, assumidas pela sociedade em transformação.

Uma Cidade Educadora quer e pode afirmar que um novo mundo é possível, uma nova cidade é possível e o projeto demonstra um caminho. É este mundo de igualdade e participação popular que educa muito além dos muros e grades da escola, educa nas políticas culturais abertas a todos, nos eventos e atividades esportivas levadas às praças das comunidades, nas assembléias em que se decidem os projetos e ações do município, enfim, nas ações cotidianas que realiza na contramão do pensamento neoliberal totalitário que o capital busca consagrar.

Uma Cidade Educadora defende e pratica a participação popular, buscando com isso a formação de uma cidadania consciente que buscará a ação coletiva para construção de uma comunidade solidária, democrata e com justiça social. É preciso articular a democracia representativa e a participação direta, colaborando na concepção de um novo tipo de cidadão, consciente de sua importância como sujeito e da importância da ação coletiva.

A melhoria da qualidade de ensino não deve ser uma responsabilidade exclusiva dos governos municipais, estaduais e federais, e sim o resultado de uma

ação integrada de organismos ligados à educação, cultura, lazer, esporte, ciência e tecnologia, assistência social, saúde, governamental ou não. É preciso caminharmos na construção de uma concepção de Sociedade Educadora, onde a tarefa de educar ultrapasse os limites da escola sem desconsiderar sua importância, oferecendo oportunidades em todos os espaços da cidade para acesso a atividades em benefício da população escolar. Todos os entes federativos – municipais, estaduais ou federais podem assumir uma dimensão educativa e pedagógica em suas ações, reconhecendo também o caráter educativo da vida diária de uma cidade, espalhada em igrejas, associações, sindicatos e demais organizações, enfim, toda uma sociedade que educa.

6.3 BARCELONA, PORTO ALEGRE E ROSÁRIO: EXEMPLOS CONCRETOS DE “INÉDITOS VIÁVEIS” QUE CONSOLIDAM O PROJETO CIDADES EDUCADORAS

Como descrito anteriormente, cidades de grande porte como as citadas no título e pesquisadas para a elaboração da tese, enfrentam novos problemas surgidos com o aumento das zonas urbanas em todo o mundo, causando superpopulação e inchaço de automóveis nas ruas e avenidas metropolitanas.

É preciso pensar políticas de gestão que enfrentem essa realidade de forma a tornar ou manter as cidades voltadas para os cidadãos e evitar que se tornem locais apenas de sobrevivência e não valorizem a vida humana que deve ser o eixo central de qualquer política que se preocupe com a qualidade de vida das pessoas.

Como destaca o alcaide de Barcelona, Xavier Trias:

...a educação para todos os habitantes e por toda a vida não é somente uma responsabilidade de um único departamento, secretaria, mas de todo o governo local para tentar uma resposta a uma realidade cada vez mais complexa.

Fato que leva a gestão dos municípios que se assumem como Cidades Educadoras, a exemplo de Barcelona, Porto Alegre e Rosário, a pensar e planejar políticas públicas que consideram o espaço urbano como uma grande sala de aula, mostrando na prática o que a teoria do projeto afirma, de que todos os espaços podem ser educativos, bem como todos os habitantes da cidade.

Na concretude, a busca da transformação da utopia em realidade pode ser percebida em Porto Alegre através de ações como as citadas pelo prefeito José Fortunati

Porto Alegre é conhecida como a capital da Democracia Participativa, através do Orçamento Participativo, berço do Fórum Social Mundial e uma das cidades-sede da Copa de 2014, também foi palco da Conferência Mundial sobre Desenvolvimento de Cidades e do X Congresso Mundial da Associação de grandes Metrôpoles.

A busca pelo aumento da participação cada vez mais pode enraizar a democracia participativa de que o Orçamento Participativo talvez seja a face mais conhecida, e sobre a qual a intendentia de Rosário, Mônica Fein, aponta

... é onde o papel dos governos locais passa a ser imprescindível, não só ao intervir na comunidade com programas integrais para melhorar a qualidade de vida das crianças, mas ao constituir o gestor público como um espaço de articulação entre diversos atores envolvidos, um formatador de redes, em prol de oferecer espaços de participação e fortalecer a capacidade quanto à autonomia e decisões a serem tomadas.

Esta concepção ampla de educação é o princípio que está arraigado desde a criação do projeto Cidades Educadoras, no ano de 1990, em Barcelona, e que certamente será reforçado ainda mais este ano, 2014, novamente em Barcelona, quando a AICE estará realizando o XIII Congresso Internacional de Cidades Educadoras, chamando à reflexão sobre o tema “A Cidade Educadora é uma cidade que inclui”. Aqui o reforço ao discorrido ao longo do texto: a ideia de que a educação transcende a escola e a família, necessitando da participação destes e de muitos outros atores e ações comuns às cidades, como a oferta de atividades físicas em praças e parques, a possibilidade de aprender e apreender novos conhecimentos em museus e galerias, em mostras específicas ou resultantes da participação escolar ou cidadã, a formação religiosa em diferentes crenças e credos, entre mais atividades da rotina das cidades.

Uma cidade que se dispõe a assumir como eixo de gestão a questão de ser uma Cidade Educadora passa por um processo de reflexão sobre sua organização espacial, geográfica, educacional e social que configura uma estrutura urbana que educa, podendo ser organizada para uma cidadania participativa e uma educação que prepara par aos novos desafios que a modernidade está impingindo a todos

nós, habitantes de metrópoles cada vez mais mecanizadas e menos humanizadas. As mudanças globais causam modificações locais, as cidades sofrem os resultados das políticas mundiais e por muitas vezes não tem condições de resistir ou rebater quando lutando sozinhas, de forma isolada e não atuando de maneira coletiva.

Como afirmou o prefeito de Porto Alegre, José Fortunati:

Ser Cidade Educadora é oportunizar ações de troca, de conectividade, buscando melhorias de serviços e, conseqüentemente, de vida. De ações concretas que transformem, para melhor, a vida das pessoas.

Para enfrentar a desvalorização da vida expressa por uma política capitalista neoliberal que defende como valor maior a possibilidade de lucro, as ações necessárias pela vida podem passar pelo engajamento e construção dentro do projeto Cidade Educadora.

O trabalho de uma cidade dentro do conceito Cidades Educadoras oferece diferentes oportunidades para que os cidadãos participem, opinem, discutam e debatam sobre as decisões que podem influenciar nos rumos do município e, principalmente nos reflexos sobre os habitantes que as políticas terão. Como encontramos na entrevista do alcaide de Barcelona, Xavier Trias:

Y la Ciudad Educadora nos brinda un marco ideal, porque la educación constituye un instrumento esencial para el desarrollo personal y colectivo, y para la mejora de la convivencia, la cohesión y la solidaridad. Quisiera precisar que la ciudad educa a través de sus instituciones escolares, pero también de forma implícita a través de su entramado urbano, de las oportunidades que ofrece, así como de las diversas políticas y prácticas sociales. Por ello, las Ciudades Educadoras apostamos por la igualdad de oportunidades y por una educación en valores tales como el respeto, la tolerancia, la participación, la responsabilidad o el interés por lo público; una educación ciudadana que abarca a todos los grupos de edad: niños, jóvenes, adultos y personas mayores.

Percebe-se aqui a referência a valores que cultuamos para uma sociedade em que a vida humana tenha valor e que prepondere a preocupação com os cidadãos e não se priorize, por exemplo, a circulação de automóveis em detrimento das pessoas, que tem que andar correndo para atravessar as ruas, uma vez que as sinaleiras e os sinais se destinam aos veículos e não aos moradores locais. Uma Cidade Educadora deve pensar em seus cidadãos e acreditar que a educação pode modificar essa realidade, pode ser o elo de encontro dos interesses presentes numa

cidade, defendendo sempre a cidadania, os cidadãos que lutam para que o espaço em que vivem seja de boa qualidade de vida e voltado para todos em todos os espaços.

Como encontramos no depoimento da intendentia de Rosário, Mônica Fein:

No convencimento de que se pode e se deve transformar a realidade a partir do Estado, devemos – não só assegurar que se cumpram os direitos das crianças – mas também desenvolver permanentemente políticas públicas orientadas ao fortalecimento destes direitos. É aí onde o papel dos governos locais passa a ser imprescindível.

A informação e a comunicação são ferramentas essenciais para as cidades que se integram às Cidades Educadoras, pois possibilitam saber as prioridades e os problemas de cada um e cada uma de seus habitantes, através de uma cultura de participação e gestão das diversas modalidades de produção de conhecimentos que se encontra nas cidades.

6.4 RETORNANDO À PROPOSTA DE TESE, UM EPÍLOGO MOMENTÂNEO.

Ao aproximar o fechamento momentâneo da tese, é dever do pesquisador afirmar e assumir que as Cidades Educadoras, como visto por Barcelona, na Espanha; Rosário, na Argentina e Porto Alegre, no Brasil, podem ser uma possibilidade de transformação dos municípios em redes educativas que buscam reinventar a democracia.

Nas cidades pesquisadas foi possível constatar que o projeto Cidade Educadora se consolida como uma rede de trocas que auxilia os gestores locais a buscar soluções novas para a construção de um conhecimento emancipatório conectado com as demandas sociais de cada comunidade, cada região, mantendo permanente atenção à luta contra toda forma de opressão, discriminação e exclusão social, articulando a construção de um paradigma intelectual de contraponto aos efeitos devastadores que a crise neoliberal tem impactado sobre os direitos humanos no mundo.

São as cidades o palco desse enfrentamento às políticas exterminadoras de direitos e de negação à atenção ao ser humano por ser ali, nos municípios, o espaço em que se sente mais concretamente a ação do capitalismo, visível em pedintes

pelas calçadas, menores abandonados e/ou maltratados, preferência pelos carros e não pelos pedestres, entre tantas mais. Como afirma Almeida⁹:

...estes novos problemas não tem ou não podem ter respostas gerais e universais, mas sim soluções encontradas pontualmente, no terreno, por aqueles ou aquelas que os sentem, que os vêem e acima de tudo que os vivem. A grande responsabilidade passou a estar sobre os ombros dos governos locais – os municípios – porque os problemas estão localizados e as soluções passam pela articulação das relações sociais de uma forma integrada e solidária. E, à medida que a globalização vai tomando mais consistência, mais força e mais amplitude, embora parecendo paradoxal, temos de tomar consciência de que o local produz um novo posicionamento da identidade pessoal e comunitária na procura das soluções capazes de enfrentar a realidade.

O novo papel das cidades no mundo é uma mudança pela qual as cidades pesquisadas passaram e a qual se adaptaram, assumindo novas responsabilidades e se redefinindo politicamente, convocando a todos para participação através de instrumentos como o Orçamento Participativo, o Presupuesto Participativo e da atuação dos representantes da sociedade nos diversos Conselhos de Cidadania que ajudam na gestão das cidades.

Esse processo-projeto de Cidade Educadora, mantido e qualificado pela atuação da AICE, é um “inérito-viável” no qual as cidades pesquisadas se mantem há mais de uma década, ressignificando o papel das escolas na cidade, intercambiando os espaços do território como locais educativos, de convivência e onde se constrói o conhecimento, contando com todos os agentes educativos das entidades e das comunidades, nos mais diversos espaços onde acontece a vida.

As cidades pesquisadas mostram uma intencionalidade política de mudança, de nova organização e de melhoria da educação. O pertencimento à rede de Cidades Educadoras certamente ajudou nisso e nos mostra uma valorização da vida e da cidadania. Ainda há problemas por resolver, mas os projetos encontrados revelam uma preocupação sensível com os habitantes das cidades, com as crianças, os idosos e todos aqueles que ali vivem. São ações e intenções que apontam para uma cidade diferente, assumidamente educadora e à qual pode-se afirmar que faz educação em todos os seus espaços e através de todos.

Barcelona, na Espanha; Rosário, na Argentina e Porto Alegre, no Brasil são Cidades Educadoras em permanente estado de construção e que podem sim ser

⁹ ALMEIDA, 2008. p 4.

referência dentro da rede da AICE, levando adiante ações e projetos que se consolidaram como políticas públicas que superaram os tempos políticos de uma gestão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alberto de Jesus. *A cidade e a educação, em Revista iberoamericana de Educación*. nº 46/4, de 10 de junho de 2008, editada pela Organización de Estados Iberoamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). 2008. Disponível em: <www.rieoei.org/deloslectores/2448AlmeidaCorrigido.pdf>. Acesso em: 21/01/2013.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Editora Moderna, 1998.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS - AICE. Carta das Cidades Educadoras. 2014. Em <http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do>. Acesso em: 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014.

_____. *International Association of Educating Cities: Cómo asociarse*. 2014. Em: <http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_iaec.html>. Acesso em: 21/01/2012.

BARCELONA. *Ajuntament de Barcelona*. Disponível em: <<http://w110.bcn.cat/po>>. Acesso em: 26/04/2014.

BELLOT, Pilar Figueras. “*Ciudad Educadora*”, in Associação Internacional de Cidades Educadoras, disponível em <http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec-educating.html>. Acesso em 12 de maio 2013.

BRANDÃO, C. R. e STRECK, D. R. *Pesquisa Participante – O Saber da Partilha*. 1ªed. São Paulo: Idéias e Letras, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Escola Aberta*. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/proposta_pedagogica.pdf>. Acesso em: 12/07/2014.

_____. UFPR – Universidade Federal do Paraná. *Concepções e Tendências da Educação e suas manifestações na prática pedagógica escolar*. Em: http://www.nre.seed.pr.gov.br/wenceslaubraz/arquivos/File/tendencias_pedagogicas.pdf. Acesso em 04 de agosto 2012.

BRITO, João Paulo Camboim de. *Modelo e Mobilidade em Barcelona: A prolongação da diagonal e o VLT*. Em: <http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/geo/geocritica2010>. Acesso em 28/12/2013.

CABEZUDO, A. *A cidade que educa*. Folhaonline – Sinapse. 2011. Disponível em: <www.uol.com.br>. Acesso em: 20/12/2011.

CABEZUDO, Alicia. Cidade Educadora: uma proposta para os governos locais. In: 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.

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

CARDOSO, Fernando Henrique. A cidade e a política: do compromisso ao inconformismo. In: *Autoritarismo e democratização*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede: A era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo. Paz e Terra, 1999.

_____. VII Congresso Internacional de Cidades Educadoras, Tampere, Finlândia, 16- 19 Junho, 2002

CENPEC. *A democratização do ensino em 15 municípios brasileiros*. São Paulo, CENPEC/UNICEF, 1993.

CML (2007). *A AICE - Conforme Estatutos, aprovados na reunião da Assembleia Geral de Lisboa*, 16 de Novembro (documento policopiado). 2007

CML (2009a). *Historial Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras*. Lisboa: Lisboa, Cidade Educadora (documento policopiado). 2009

CML (2009b). *Lisboa, Membro activo do Movimento das Cidades Educadoras*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa (documento policopiado). 2009

CML (2009c). *Divulgação*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa (documento policopiado). 2009

CML (2009d). *Cidades Educadoras Associação Internacional*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa (documento policopiado). 2009

CORTINA, Adela. *Fórum de Educação em Valores*, Donostia, San Sebastián, Espanha, 12-14 Novembro 2002

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, 1989.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. S. Paulo: Editora Paz e Terra, 1989.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *A educação na cidade*. São Paulo, Cortez Editora, 1991.

_____. *Educação e mudança*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____, SHOR, Ira. *Método e ousadia: o cotidiano do professor*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE apud PADILHA, 2004, p.167. PADILHA, Paulo Roberto. *Cultura intertranscultural: novos itinerários para educação*. São Paulo: Editora Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004. (Biblioteca freiriana, v.9).

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 4 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

FORRESTER, Viviane. *O horror econômico*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

FUKUYAMA, Francis. *O fim da História e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.

_____. "A Escola Na Cidade Que Educa". *Cadernos Cenpec – Educação e Cidade*. São Paulo, n 1, p. 133-141, primeiro semestre de 2006.

_____; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, A., (orgs). *Cidade educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras América Latina, 2004.

GENRO, Tarso. *O novo espaço público: 21 teses para a criação de uma política democrática e socialista*". In *Cadernos Mais*, Folha de S. Paulo, 9 de junho de 1996

GIL, Antonio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GÓMEZ-GRANEL, C. e VILLA, I. *A Cidade como projeto educativo*. Barcelona: Artmed, 2003.

GONDIM, Elnora; RODRIGUES, Osvaldino Marra. *O transcendentalismo de Heidegger: um resumo*. El Genio Maligno, N. 5, p. 84-103, 2009. <http://www.elgeniomaligno.eu/numero5/varia_heidegger_gondimymarra.html>. Acesso em: 21 de setembro 2012.

HOBBSAWN, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914 -1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LEFEBVRE, Henry. *O Direito à Cidade*. São Paulo: Documentos, 1969.

LIBÂNIO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública*. São Paulo: Loyola, 1990.

MCLUHAN, Marshall. *Revolução na comunicação*. Zahar Editores, 1968.

MACHADO, J. (2004a). Escola, município e cidade educadora. A coordenação local da educação, In, *Políticas e Gestão Local da Educação – Actas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro. 2004a

MACHADO, J (2004b). Cidade Educadora e administração local da educação na cidade de Braga. In, *Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção. Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia*. 2004 Disponível em: <http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR461180422234c_1.pdf>. Acesso em: 3 de Março de 2010.

MANACORDA M. A, *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo, Cortez, 5ª edição. 1996

MARTIM, Hans Peter; SCHUMANN, Harald. *A armadilha da globalização: o assalto à democracia e ao bem-estar social*. São Paulo: Globo, 1998

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. Ed. Presença, Portugal, 1974.

MOLTMANN, J. *Existe futuro para a sociedade moderna?* Concilium, Petrópolis, v. 227, n. especial, p.53-65, 1991.

MONCADA CARDONA, Ramón. La Ciudad educadora : un concepto y una propuesta com hitoria. *Ciudade Educadora: un concepto y una propuesta*. Medellín : Corporación Región, 1997, p. 7-11.

PEREIRA, Sofia. *À procura da cidade Educadora*. *Boletim da Rede Portuguesa das Cidades Educadoras*. 2008. Disponível em: <<http://www.cm-cascais.pt/NR/rdonlyres/553506F2-56BD-4B3C-8386-1E4BF543EDBF/9225/boletim8RedePort.PDF> > . Acesso em: 4 jan 2012

PINTO, J. Prefácio. In, M. Caballo-Villar. *A Cidade Educadora de Organização e Intervenção Municipal*. Lisboa: Edições Piaget. 2001

POCHMANN, Marcio. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa?, artigo publicado em Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 de dezembro de 2011

RABAÇA, M. *Cidades Educadoras*. Seminário desenvolvido, a 27 de Fevereiro, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu. 2010

REDIN, Marita; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Euclides (org.). *Infâncias: Cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

REDFIELD, Robert. *The Folk Culture of Yucatán*. University of Chicago Press, Chicago. 1941.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. *O Fórum Social Mundial: manual de uso*. Porto: Afrontamento, 2005.

_____. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento*. Porto Alegre: UFRGS, Revista Educação & Realidade, V. 26, nº. 1, 2001.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2003b.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

_____; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

_____. *O fim das descobertas imperiais*. In OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. (Orgs.) *Redes culturais: diversidade e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002
SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, 9ª ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHNEIDER, Sergio; SCHIMITT, Cláudia Job. O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998.

SCHMITZ, Taís. *Um estudo sobre as interfaces da constituinte escola no rio grande do sul (1999-2002): Tensionamentos e Contradições na busca da institucionalização da gestão Democrática*. Artigo apresentado à ANPAE/2009, p. 6. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/338.pdf>. Acesso em 13/04/ 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia & EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2002.

SIMMEL, George "A *Metrópole e a Vida Mental*". In: VELHO, Otávio G. (org). *O Fenômeno Urbano*. Ed. Guanabara, Rio de Janeiro, 1987.

SIMÕES, Jorge Manuel Salgado. *Cidades em rede e redes de cidades: O movimento das cidades educadoras*. Dissertação de Mestrado em Cidades e Culturas Urbanas, apresentada à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra 2010. p 43. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/54706970/Jss-Cidades-Em-Rede-e-Redes-de-Cidades>>. Acesso em: diversas ocasiões.

SOUZA, Ivan B. & VILAR, Alberto Jomael. Porto Alegre Cidade Educadora : construcción de una identidad de ciudad educadora. *Cuadernos Ciudades Educadoras América Latina*. Rosário, 2002.

TONUCCI, Francesco. *La Ciudad de los Niños*. Fundación Germán Sánchez Rui Pérez, Roma, 1997.

TONUCCI, Francesco. *Cuando los Niños Dicen! Basta!*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Roma, 2003.

TORRES, Rosa Maria. *Educação para todos : a tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TRILLA BERNET, Jaume. *Ciudades Educadoras : bases conceptuales. Cidades Educadoras*. Curitiba: Ed. Da UFPr, 1997

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1ª ed., São Paulo, Atlas, 1992.

_____. *A dialética materialista e a prática social*, em *Movimento*, Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 121-142, maio/agosto de 2006.

UNIT NATIONS. *World Urbanization Prospects: The 2007 Review*. New York: 2008. Disponível em: http://www.un.org/esa/population/publications/wup2007/2007WUP_Highlights_web.pdf , acesso em 04 de janeiro de 2014.

VILLA MARTINEZ, Marta Inés & MONCADA CARDONA, Ramón. *Ciudad Educadora en Colombia. Santafé/Medellín : Proyecto La Educación un Propósito Nacional*. Corporación Región, 1998.

VILLAR-CABALLO, M. *A Cidade Educadora. Nova Perspectiva de Organização e Intervenção Municipal*. Lisboa: Edições Piaget. 2001

WEBER, Max "Conceito e categorias de cidade". In: VELHO, Otávio G. (org.) - *O Fenômeno Urbano*. Ed. Guanabara, Rio de Janeiro, 1987

WIRTH, Louis "O Urbanismo como Modo de Vida". In: VELHO, Otávio G. (org.) *O Fenômeno Urbano*. Ed. Guanabara, Rio de Janeiro, 1987.

ZITKOSKI, Jaime J. *Horizontes de refundamentação em educação popular: um diálogo entre Freire e Habermas*. Frederico Westphalen: URI, 2000.

_____. *Paulo Freire & a educação*. Ed. Autêntica, Porto Alegre, 2010.

ANEXOS

ANEXO 1 - CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS - DECLARAÇÃO DE BARCELONA (1990)

Esta Carta foi revista no III Congresso Internacional (Bolonha, 1994) e no de Gênova (2004), a fim de adaptar as suas abordagens aos novos desafios e necessidades sociais.

INTRODUÇÃO

Hoje mais do que nunca a cidade, grande ou pequena, dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. De uma forma ou de outra contém em si mesma elementos importantes para uma formação integral. A cidade educadora é uma cidade com uma personalidade própria, integrada no país onde se situa. A sua identidade, portanto, é deste modo interdependente da do território de que faz parte. É também uma cidade que não está fechada sobre si mesma, mas que mantém relações com o que a rodeia - outros núcleos urbanos do seu território e cidades com características semelhantes de outros países -, com o objetivo de aprender, trocar experiências e, portanto, enriquecer a vida dos seus habitantes.

A cidade educadora é um sistema complexo em constante evolução e pode exprimir-se de diferentes formas, mas dará sempre prioridade absoluta ao investimento cultural e à formação permanente da sua população.

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

As razões que justificam esta nova função devem ser procuradas, precisamente, em motivações de ordem social, econômica e política, assim como, e, sobretudo, em motivações de ordem cultural e educativa. O grande desafio do século XXI é investir na educação de cada indivíduo, de maneira que este seja cada

vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu próprio potencial humano. Potencial feito de individualidade, construtividade, criatividade e "sentido de responsabilidade assim como de um sentido de comunidade - capacidade de diálogo, de confrontação e de solidariedade.

Uma cidade será educadora se oferecer todo o seu potencial de forma generosa, deixando-se envolver por todos os seus habitantes e ensinando-os a envolverem-se nela.

As cidades representadas no Primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras, que teve lugar na cidade de Barcelona em Novembro de 1990, propuseram-se sistematizar numa Carta os princípios básicos que devem formar o perfil educativo da cidade, dado que o desenvolvimento dos seus habitantes não pode ser deixado ao acaso.

Com efeito, a cidade dispõe de um extenso leque de iniciativas educadoras, de origem, intenção e responsabilidades diversas. Ela dispõe de instituições de educação formal, de meios de intervenção não formais com objetivos pedagógicos preestabelecidos, assim como propostas ou experiências que surgem de uma forma aleatória ou nascem de critérios comerciais. E ainda que o conjunto das propostas apresente, algumas vezes, contradições, ou evidencie desigualdades já existentes, elas encorajarão sempre, a aprendizagem permanente de novas linguagens, oferecerão oportunidades de conhecer a mundo, permitirão o enriquecimento individual e a partilha de forma solidária.

As cidades educadoras irão desenvolver uma colaboração bilateral ou multilateral para a troca das suas experiências; num espírito de cooperação apoiar-se-ão mutuamente no que respeitar a projetos de estudo e de investimento, quer diretamente, quer como intermediários em organismos internacionais. Por seu lado, as crianças e os jovens deixaram de ser protagonistas passivos da vida social e, por conseguinte, da cidade. A Convenção das Nações Unidas, de 20 de Novembro de 1989, que desenvolve e considera obrigatórios os Princípios da Declaração Universal de 1959, tornou-os cidadãos de pleno direito ao outorgar-lhes direitos civis e políticos. Podem, portanto, associar-se e participar em função do seu grau de maturidade. Por esta razão, a protecção das crianças e dos jovens na cidade já não consiste só em privilegiar a sua condição mas também em encontrar o lugar que verdadeiramente os coloca ao lado dos adultos, considerando-se uma virtude de cidadania a satisfação mútua que deve presidir à coexistência entre gerações.

Em conclusão, afirma-se um novo direito dos habitantes da cidade: o direito à cidade educadora. E, como primeiro passo nesse sentido, é necessário ratificar o compromisso que, com base na Convenção, se assumiu na Cimeira Mundial para a Infância (realizada em Nova-Iorque, nos dias 29 e 30 de Setembro de 1990).

PRINCÍPIOS

1. Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de usufruir, em condições de liberdade e igualdade, dos meios e oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e entretenimento que a cidade oferece, Para que isso seja possível, devem ter-se em conta todas as categorias, cada uma delas com as suas necessidades particulares.

Dever-se-á promover uma educação destinada a favorecer a diversidade, a compreensão, a cooperação e a paz internacional. Uma educação que permita evitar

a exclusão motivada pela raça, sexo, cultura, idade, deficiência, condição econômica ou outros tipos de discriminação.

No planejamento e governo da cidade tomar-se-ão todas as medidas necessárias para eliminar os obstáculos (incluindo as barreiras físicas) que impeçam o exercício do direito da igualdade. Serão responsáveis por este empreendimento, para além da Administração Municipal, outros organismos da Administração que nela intervêm. Os habitantes envolver-se-ão tanto pessoalmente como através dos vários tipos de associação a que pertençam.

2. Os municípios exercerão com eficácia as competências que lhes são atribuídas em matéria de educação. Qualquer que seja o alcance dessas competências, eles deverão desenvolver uma política educativa exaustiva de índole global, com o fim de incluir todas as modalidades de educação formal e não formal, as diversas manifestações culturais, as fontes de informação e os meios de descoberta da realidade que existam na cidade.

O papel da Administração Municipal é, por um lado, obter as disposições legislativas provenientes da Administração Central e Regional e, por outro lado, estabelecer as políticas locais que se revelem possíveis; ao mesmo tempo estimulando a participação dos cidadãos no projeto coletivo, a partir das instituições e organizações civis e sociais ou de outras formas de participação espontânea.

3. A cidade deverá encarar as oportunidades de formação de modo global. O exercício das competências em matéria educativa será levado a cabo dentro de um contexto mais amplo de qualidade de vida, de justiça social e de promoção dos seus habitantes.

4. Para que a sua ação seja adequada, os responsáveis pela política municipal da cidade devem ter conhecimento direto da situação e das necessidades dos seus habitantes. Para este efeito promoverão a realização de estudos, que manterão atualizados e farão públicos, e formularão propostas concretas e de política geral que deles resultem.

5. No quadro das suas competências, o município deve conhecer - encorajando a inovação - o desenvolvimento da ação formativa que se realiza nos centros de ensino estruturado da sua cidade, sejam estes de âmbito local, nacional, público ou privado. Deve ainda conhecer e promover iniciativas de educação não formal, nos aspectos do seu currículo e objetivos que se refiram ao conhecimento real da cidade e à formação e informação dos seus habitantes - para uma cidadania responsável.

6. O município avaliará o impacto das ofertas culturais, recreativas, informativas, publicitárias ou outras, e das realidades que as crianças e os jovens recebam sem mediação alguma; nestes casos, o Município deverá, sem dirigismos, tentar empreender ações que dêem lugar a uma justificação ou interpretação razoáveis. Deverá também procurar estabelecer um equilíbrio entre a necessidade de proteção e a autonomia necessária para a descoberta. Proporcionará, assim, fóruns de debate incluindo o intercâmbio entre as cidades, para que os seus habitantes possam utilizar plenamente as mudanças geradas pelo mundo urbano.

7. 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 ter em conta o impacto das mesmas.

8. 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. Neste sentido, deverá promover projetos destinados aos educadores em geral e divulgará as instruções necessárias a todas as pessoas em contacto com as crianças - quer se trate de particulares, funcionários ou empregados dos serviços públicos. O município também assegurará que estas instruções sejam assumidas pelos organismos de segurança e de proteção civil que de si dependam diretamente.

9. A cidade deverá oferecer aos seus habitantes a possibilidade de ocupar um lugar na sociedade; aconselha-los sobre a sua orientação pessoal e profissional e facultar a sua participação numa ampla gama de atividades sociais. No âmbito específico da relação educação/trabalho é importante assinalar a estreita relação que deverá existir entre a planificação educativa e as necessidades do mercado de trabalho. As cidades definirão estratégias de formação que tenham em conta a procura social e colaborarão com as organizações de trabalhadores e empresários na criação de postos de trabalho.

10. A cidade deverá conhecer os mecanismos de exclusão e marginalização que as afetam e as formas de que se revestem, assim como desenvolver as intervenções compensatórias adequadas. Deverá prestar uma atenção especial aos indivíduos recém chegados, emigrados ou refugiados, têm direito a sentir com liberdade que aquela cidade é a sua.

11. As intervenções destinadas a corrigir as desigualdades podem assumir múltiplas formas, mas deverão partir de uma visão global do indivíduo, de uma concepção global que satisfaça os seus interesses, assim como do conjunto de direitos comuns a todos. Qualquer intervenção significativa pressupõe a garantia, através duma responsabilidade específica, da coordenação entre as Administrações implicadas e os respectivos serviços.

12. A cidade incentivará o Associativismo com o fim de formar os jovens para a tomada de decisões, canalizar atuações ao serviço da sua comunidade e obter e difundir informação - materiais e ideias para promover o seu desenvolvimento social, moral e cultural.

13. A cidade educadora deverá ensinar os seus habitantes a informar-se, formar na informação. Estabelecerá instrumentos úteis e linguagens adequadas para que os seus recursos estejam ao alcance de todos num plano de igualdade. Certificar-se-á que a informação abranja os habitantes de todos os níveis e idades.

14. Se as circunstâncias o exigirem, as crianças disporão de locais de informação, e de auxílio, especializados, e, se necessário, de um conselheiro.

15. Uma cidade educadora deverá saber encontrar, preservar e divulgar a sua própria identidade. Deste modo estará a fazer algo único que servirá de base a um diálogo fértil com os seus habitantes e com outras cidades. A valorização dos seus costumes e das suas origens deve ser compatível com os modos de vida

internacionais. Poderá assim oferecer uma imagem atrativa sem desvirtuar o seu ambiente natural e social.

16. A transformação e o crescimento de uma cidade deverão ser regidos pela harmonia entre as novas necessidades e a perpetuação de construções e símbolos que constituem claras referências do seu passado e da sua existência. O planejamento urbano deverá ter em conta o impacto deste no desenvolvimento de todos os indivíduos, a integração das suas aspirações pessoais e sociais e deverá agir contra a segregação de gerações, as quais têm muito a aprender mutuamente. O ordenamento do espaço físico urbano deverá realçar o reconhecimento das necessidades de recreio e de lazer e propiciar a abertura a outras cidades e à natureza, tendo em corda a interação entre elas e o resto do território.

17. A cidade deverá garantir a qualidade de vida a partir de um meio ambiente saudável e de uma paisagem urbana em equilíbrio com o seu meio natural.

18. A cidade favorecerá a liberdade e a diversidade cultural. Acolherá tanto as iniciativas de vanguarda como a cultura popular. Contribuirá para corrigir as desigualdades que sujam na promoção cultural, resultantes de critérios exclusivamente comerciais.

19. Todos os habitantes da cidade têm o direito de refletir e participar na criação de programas educativos, e a dispor dos instrumentos necessários que lhes permitam descobrir um projeto educativo, na estrutura e na gestão da sua cidade, nos valores que esta fomenta, na qualidade de vida que oferece, nas festas que organiza, nas campanhas que prepara, no interesse que manifeste por eles e na forma de os escutar.

20. Uma cidade educadora não segregará as gerações. Os princípios enunciados são o ponto de partida para o desenvolvimento do potencial educativo da cidade em todos os seus habitantes. Esta Carta deverá, por consequência, ser completada nos aspectos não tratados nesta ocasião.

Novembro de 1994

ANEXO 2 - CIDADE – USO DO TERMO NO MUNDO

Na Austrália, o termo "cidade" é utilizado para descrever tanto uma divisão político-administrativa quanto uma área urbanizada. Por exemplo, a Cidade de Sydney propriamente dita (divisão político-administrativa) possui apenas 72 mil habitantes, enquanto que toda a sua região metropolitana possui mais de 3,5 milhões de habitantes. Usando o termo cidade para descrever apenas a unidade político-administrativa, Brisbane é a cidade mais populosa do país, com mais de 950 mil habitantes. Porém, o uso do termo "cidade" para descrever uma região metropolitana é considerado correto na Austrália.

O Brasil é um dos únicos países do mundo a definirem a entidade administrativa urbana local - o município - como um *ente federativo*. Esta entidade é definida pela Constituição Federal e constitui a esfera mais local de poder (ao lado dos Estados e da União). Em outras palavras, é possível dizer que o *município*, no Brasil, seja o equivalente legal à definição de *cidade*. No entanto, a expressão *município* se refere a um determinado grau hierárquico de administração governamental e a um grau de divisão territorial que muitas vezes transcende a ideia de cidade. A maior parte dos municípios brasileiros geralmente abrange vastas extensões rurais ou até cobertas por florestas; por outro lado um município brasileiro pode dividir-se em distritos, subprefeituras ou regiões administrativas, que são circunscrições meramente administrativas sem constituírem pessoas de direito público ou sem ter representação política definida. A definição legal de *cidade*, do ponto de vista demográfico, adotada pelo país é a do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), órgão oficial do Governo Federal responsável pelos censos demográficos. Segundo tal critério, qualquer comunidade urbana caracterizada como sede de município é considerada uma cidade, independentemente de seu número de habitantes, sendo a parte urbanizada de seus distritos considerados prolongamentos destas cidades.

No Canadá - com exceção da província de Quebec - e nos Estados Unidos existem duas definições de cidade, *city* e *town*. *City* é sempre uma cidade propriamente dita, uma cidade primária, enquanto que no Canadá e na maioria dos estados dos Estados Unidos, *town* é uma vila. A província canadense de Quebec segue o uso da língua francesa, e não possui esta diferenciação, designando todas as suas áreas urbanas como *villes* (cidades). Em alguns estados estadunidenses, *town* é uma subdivisão administrativa rural, geralmente um agrupamento de vilas de pequeno porte. Portanto, a definição de *city* e *town* nos Estados Unidos varia de estado para estado, pois são estes que possuem a responsabilidade de definir suas subentidades administrativas. O principal critério para uma área urbana receber o estatuto de *town* e *city*, no Canadá e em vários estados estadunidenses, é o número de habitantes - que varia de subdivisão para

subdivisão. Geralmente, nestas subdivisões, uma dada região recebe o estatuto de *town* quando possui uma população entre 500 a 2,5 mil habitantes, e o estatuto de *city* quando possui entre três mil a cinco mil habitantes ou mais - embora a elevação de estatuto raramente seja obrigatória.

Na França, a menor entidade político-administrativa são as comunas. O termo cidade (*ville*) é aplicado pela INSEE (Institut National de La Statistique Et des Études Économiques) - o instituto de estatísticas da França - somente às comunas que possuam mais de dois mil habitantes em sua área urbanizada, sendo comunas de menor porte consideradas vilas. Porém, existem exceções, que são válidas para as três maiores áreas urbanizadas do país, Paris, Lyon e Marseille.

Na Itália, o termo cidade (*città*) é atribuído a um comune com um decreto do Presidente da República. Uma cidade deve conter áreas residenciais, industriais e comerciais, bem como desenvolver funções administrativas que envolvem uma área geográfica mais ampla, servindo de referência a municípios (*comuni*) vizinhos. Mesmo na linguagem comum, para os italianos é clara a diferença entre uma *città* e um *paese*, forma corrente para denominar pequenos e médios comunes.

Historicamente, em Portugal, as primeiras cidades correspondiam apenas às sedes de diocese, sendo que, ao longo da Idade Média, apenas nove povoações detinham esse estatuto (Braga, Porto, Viseu, Lamego, Guarda, Coimbra, Lisboa, Évora e Silves), não obstante certas vilas (como Santarém, por exemplo) terem maiores coeficientes demográficos e econômicos que certas cidades do interior. Com o correr do tempo, outras vilas foram sendo promovidas a cidades, muitas associadas à criação do respectivo bispado, enquanto outras o foram por questões de natureza geoestratégica, demográfica ou econômica. A atribuição do estatuto de cidade pelo poder central foi sempre relativamente comedida, o que explica o fato de, até 1974, existirem somente quarenta e três cidades em Portugal. Desde a Revolução dos Cravos, porém, a nova legislação aprovada contribuiu para um surto na criação de cidades, fazendo com que, presentemente, o seu número passe da centena e meia (atualmente existem 156 localidades com estatuto de cidade).

No Reino Unido, uma *city* (cidade) difere-se de uma *town* por ser assim reconhecida (como *city*) desde "tempos imemoráveis" (segundo as leis aplicáveis neste caso, são anos anteriores a 1189) ou por ter recebido o estatuto de cidade da Coroa Britânica - normalmente devido ao seu tamanho, importância ou conexões políticas com a realeza. Divisões político-administrativas urbanas no Reino Unido que receberam o estatuto de cidade da Coroa Britânica são conhecidas como *Cathedral Cities*.

No Japão, a ideia de cidade é análoga a de município, com a diferença em relação ao Brasil de não haver imediata associação cidade-município, pois vilas e distritos possuem status de municipalidade. Em 1943, Tóquio foi elevada à província, englobando cidades e vilas vizinhas, e seus 23 bairros passaram a ser na prática cidades independentes em termos políticos. Desde 2000, estes podem se definir como cidades.

O pavilhão israelense na Bienal de Arquitetura de Veneza de 2000, por exemplo, deu a seguinte definição de cidade: *A cidade é um habitat humano que permite com que pessoas formem relações umas com as outras em diferentes níveis de intimidade, enquanto permanecem inteiramente anônimos.* Algumas concepções arquitetônicas descrevem a cidade como uma estrutura material e conceptual, com um dimensionamento e dinâmica própria, que estrutura aglomerações populacionais, conferindo-lhes um sentido, uma função e uma finalidade. É possível investigar a gênese da cidade quando se questiona o limite entre o que se consideraria uma

"grande casa" de uma "pequena cidade", passando a procurar critérios qualitativos mais do que quantitativos. Tal limite se daria, supostamente, na medida em que na "pequena cidade" existe uma instância que transcende à propriedade da "grande casa", ou seja, uma esfera que vai além das relações próprias da esfera privada: a esfera pública, expressa material e administrativamente no espaço público. Na cidade, entendida assim, cada uma das manifestações do espaço privado (as residências, por exemplo) têm livre acesso aos demais espaços comuns da cidade. Desta forma, é na cidade que se efetivam as diferentes relações de intimidade entre os vários indivíduos e grupos (tal qual coloca a afirmação exposta na Bienal de Veneza). Por este motivo, diversos estudiosos ao longo da história, como Lewis Mumford e Giulio Carlo Argan, viram na cidade não só uma das mais perfeitas invenções humanas como o ambiente propício à criação e ao desenvolvimento humano.

2.1 - História das Cidades

A história das cidades, em geral, remete a período longínquos da Antiguidade, sendo que as primeiras cidades teriam surgido entre quinze a cinco mil anos atrás, dependendo das diversas interpretações sobre o que delimita exatamente um antigo assentamento permanente e uma cidade. As primeiras verdadeiras cidades são por vezes consideradas grandes assentamentos permanentes nos quais os seus habitantes não são mais simplesmente fazendeiros da área que cerca o assentamento, mas passaram a trabalhar em ocupações mais especializadas na cidade, onde o comércio, o estoque da produção agrícola e o poder foram centralizados. Sociedades que vivem em cidades são frequentemente chamadas de civilizações. O ramo da história direcionada ao estudo da natureza histórica das cidades e do processo de urbanização é a história urbana.

O termo "cidade" é geralmente utilizado para designar uma dada entidade político-administrativa urbanizada. Em muitos casos, porém, a palavra "cidade" é também usada para descrever uma área de urbanização contígua (que pode abranger diversas entidades administrativas). Por exemplo, a cidade de Londres propriamente dita possui apenas cerca de 8,6 mil habitantes. Porém, quando alguém se refere à cidade de Londres, está geralmente referindo-se à sua região metropolitana, isto é, à sua área urbanizada, que possui aproximadamente 7,4 milhões de habitantes. Tóquio, muitas vezes descrita incorretamente como uma cidade, é na verdade uma metrópole do Japão, formada por 23 bairros diferentes.

Estudos mais recentes procuram abordar a Cidade a partir de uma perspectiva mais complexa. Uma formação urbana ou um aglomerado humano, para ser mais adequadamente chamada de "cidade", deveria apresentar certo conjunto de aspectos, entre os quais (1) um determinado qualitativo populacional formado por indivíduos socialmente heterogêneos, (2) uma localização permanente, (3) uma considerável extensão espacial, (4) certo padrão de espacialidade e de organização da propriedade, (5) a ocorrência de certo padrão de convivência, (5) a identificação de um modo de vida característico dos cidadãos, (6) a presença de ocupações não agrícolas, (7) a presença de um quantitativo populacional considerável, cujo limiar é redefinido a cada época da história, (8) a ocorrência de uma considerável densidade

populacional, (9) uma abertura externa, (10) uma localidade de mercado, entre outras características.¹⁰

As primeiras cidades conhecidas apareceram na Mesopotâmia, tais como Ur, ao longo do Rio Nilo, na Civilização do Vale do Indo e na China, entre aproximadamente sete a cinco mil anos atrás, geralmente resultante do crescimento de pequenos vilarejos e/ou da fusão de pequenos assentamentos entre si. Antes desta época, assentamentos raramente alcançavam tamanho significativo, embora Harappa e Mohenjo-daro, ambas cidades da Civilização do Vale do Indo, alcançaram uma população conjunta estimada entre 100 e 150 mil habitantes.

Durante a Idade Média na Europa, uma cidade era tanto uma entidade político-administrativa como um agrupamento de casas. Morar nas cidades passou a ser considerado um ato de liberdade, em relação às obrigações rurais para o Senhor e para a comunidade feudal à época. *Stadtluft macht frei* (O ar das cidades torna você livre) era um ditado popular em regiões da atual Alemanha. Na Europa, algumas cidades possuíam um legislativo próprio, com as leis das cidades sendo criadas fora do campo, e válidas somente nas cidades, com o Senhor de uma cidade sendo frequentemente outro que não o mesmo da região rural que cerca a cidade. No Sacro Império Romano-Germânico (Alemanha e Itália medieval), porém, algumas cidades não possuíam outro Senhor além do Imperador.

Algumas cidades, excepcionalmente, tais como Veneza, Gênova ou Lübeck, tornaram-se Cidades-Estados poderosas, por vezes tomando controle de terras próximas ou estabelecendo extensivos impérios marítimos. Tal fenômeno não se limitou somente à Europa, como é o caso de Sakai, que possuía um considerável grau de autonomia no Japão medieval. Na Europa, nesta época as maiores cidades eram Veneza, que cresceu devido ao seu porto onde se faziam as trocas comerciais para o centro da Europa, uma espécie de Roterdam, Florença, que se desenvolveu no Renascimento devido à indústria e à arte e Lisboa, que foi dada por Dom Quixote como a maior cidade da época, graças ao seu grande porto que era o maior do mundo na época, destronando assim a supremacia econômica de Veneza.

A maioria das cidades do mundo, após a ascensão do feudalismo, eram pequenas em termos de população, sendo que em 1500, existiam aproximadamente duas dúzias de cidades com mais do que cem mil habitantes. Em 1700, este número era pouco menor do que quarenta, um número que pularia para 300 em 1900, graças à Revolução Industrial.

Ao mesmo tempo em que as Cidades-Estados dos litorais dos mares Mediterrâneo e Báltico começaram a desaparecer no século XVI, as grandes capitais europeias se beneficiaram do crescimento do comércio que surgira após a ascensão de uma economia transatlântica, abastecida pela prata vinda do Peru. No final do século XVIII, Londres havia se tornado a maior cidade do mundo, com uma população aproximando-se dos um milhão de habitantes, com Paris, Bagdá, Pequim, Istambul e Kyoto sendo outras grandes cidades.

O início da Revolução Industrial e a ascensão e o crescimento da indústria moderna, no final do século XVIII, levou à massiva urbanização e à ascensão de novas grandes cidades, primeiramente na Europa, e posteriormente em outras regiões, na medida em que as novas oportunidades geradas nas cidades fizeram com que grandes números de migrantes provenientes de comunidades rurais instalassem-se em áreas urbanas.

¹⁰ Rémy, J; Voyé, L. (2004), *A cidade: rumo a uma nova definição?*, Porto: Edições Afrontamento.

2.2 - Concepções urbanísticas de cidade

Uma aproximação linear universal em relação às cidades tem sido aceito por um longo tempo, sobre a definição de cidade. Porém, esta aproximação não explica um número de aspectos da vida da cidade, tais como a diversidade entre cidades, novas aproximações e concepções têm sido estudadas. Um novo pensamento nasceu a partir da necessidade de novas aproximações, baseada nas ideias do pós-estruturalismo.

A concepção urbanística tradicional define uma cidade através de três características: o número de habitantes em uma dada área (densidade populacional), conexões urbanas e um estilo particular de vida. Nenhuma destas características por si só são suficientes para tornar um lugar uma cidade.

Até tempos recentes as cidades eram vistas exclusivamente como parte de uma linha única e linear de desenvolvimento. Começando com a Cidade-Estado de Atenas, esta aproximação linear colocava cada cidade em algum lugar, e acreditava que era apenas uma questão de tempo para que o próximo estágio de desenvolvimento - que, em tese, estaria já prescrito - fosse alcançado. Para cada estágio um exemplo foi identificado. Passo a passo, Atenas, e então Veneza, Londres, e, atualmente, Los Angeles, cada uma, em seu período máximo de desenvolvimento, era visto como o último e mais avançado estágio de uma cidade pós-modernista. Esta aproximação é ainda muito comum em publicações respeitadas e populares.

Mesmo possuindo grande aceitação, esta aproximação tradicional para cidades possui vários problemas. Primeiramente, esta aproximação via a cidade como uma entidade única e estática, que podia ser estudada desconectada de tempo e espaço. Isto leva a estudos teóricos, com poucas conexões com cidades reais. Segundo, deixando de lado o "estágio máximo de desenvolvimento", esta aproximação é completamente eurocêntrica. Anteriormente, acreditava-se que toda cidade do mundo podia ser comparada com um estágio do passado da história de uma dada cidade europeia. Terceiro, não há explicações reais de quando e como as mudanças ocorriam, de como outro estágio na linha de desenvolvimento era alcançado. Quarto, a visão desconectada de cidades é problemática, implicando que a história, a cultura e as conexões de um lugar não o influenciam, o que torna esta aproximação questionável. Alguns estudiosos acreditam que tal aproximação é necessariamente incompleta. Quinto diversos especialistas afirmam que a aproximação tradicional falhava em definir o que é uma cidade e o que não é. Finalmente, a visão de cidade como um corpo único falha em concepções modernas, que acredita que todo lugar possui mais do que uma história e visão. A visão de cidade de um aristocrata naturalmente irá ser diferente da visão de cidade de um escravo. Aproximações modernas foram desenvolvidas também por causa disto, para distanciar-se da história e visão de cidade aos olhos das poderosas elites urbanas, para uma percepção multidimensional de história.

ANEXO 3 - CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO

Na educação atual, podem ser destacados alguns cenários a serem reconhecidos¹¹. Estes podem ser identificados dentro dos paradigmas dominantes da educação ou dos paradigmas emergentes da educação. O paradigma dominante se origina da ciência moderna, a qual firma sua base na revolução científica do Séc. XVI. O domínio do conhecimento era das ciências naturais. As ciências sociais passaram a compor um “modelo global de racionalidade científica”¹² a partir do Séc. XIX. Esse modelo de racionalidade científica reconhece como racional o conhecimento pautado rigorosamente em seus princípios epistemológicos e regras metodológicas. Isso vai constituir-lo um modelo totalitário. O paradigma emergente apresenta ainda contornos de um paradigma que se aproxima, só pode ser traçado por um exercício de especulação. Boaventura Santos¹³ fala do “*paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente*”. Nessa concepção paradigmática o autor refere que sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem que ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente) (ib, p. 60).

A nova ordem social mundial requer que a instituição escolar se reveja. A partir da ressignificação de seus paradigmas surge a proposta de uma nova escola, dentro de um projeto de cidade que se assuma como Cidade Educadora.

3.1 - Educação Tradicional

Enraizada na sociedade de classes escravista da Idade Antiga, destinada a uma pequena minoria, a educação tradicional iniciou seu declínio já no movimento renascentista, mas ela sobrevive até hoje, apesar da extensão média da escolaridade trazida pela educação burguesa. A educação nova, que surge de forma mais clara a partir da obra de Rousseau, desenvolveu-se nesses últimos dois séculos e trouxe consigo numerosas conquistas, sobretudo no campo das ciências da educação e das metodologias de ensino. O conceito de “aprender fazendo” de John Dewey e as técnicas Freinet, por exemplo, são aquisições definitivas na história da pedagogia. Tanto a concepção tradicional de educação quanto a nova, amplamente consolidadas, terão um lugar garantido na educação do futuro.

¹¹ A sequência a seguir foi construída com base em texto de Moacir Gadotti, PERSPECTIVAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO, publicado na revista *São Paulo Perspectiva*. vol.14 no.2 São Paulo Apr./June 2000, disponível no endereço http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-8839200000200002&script=sci_arttext&ting+pt%C3%DC, consultado em 22 de novembro de 2011.

¹² SANTOS, Boaventura de Sousa. Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003a.p 21.

¹³ SANTOS, loc cit.

A educação tradicional e a nova têm em comum a concepção da educação como processo de desenvolvimento individual. Todavia, o traço mais original da educação desse século é o deslocamento de enfoque do individual para o social, para o político e para o ideológico. A pedagogia institucional é um exemplo disso. A experiência de mais de meio século de educação nos países socialistas também o testemunha. A educação, no século XX, tornou-se permanente e social. É verdade, existem ainda muitos desníveis entre regiões e países, entre o Norte e o Sul, entre países periféricos e hegemônicos, entre países globalizadores e globalizados. Entretanto, há ideias universalmente difundidas, entre elas a de que não há idade para se educar, de que a educação se estende pela vida e que ela não é neutra.

3.2 - Educação Internacionalizada

No início da segunda metade deste século, educadores e políticos imaginaram uma educação internacionalizada, confiada a uma grande organização, a UNESCO¹⁴. Os países altamente desenvolvidos já haviam universalizado o ensino fundamental e eliminado o analfabetismo. Os sistemas nacionais de educação trouxeram um grande impulso, desde o século passado, possibilitando numerosos planos de educação, que diminuíram custos e elevaram os benefícios. A tese de uma educação internacional já existia desde 1899, quando foi fundado, em Bruxelas, o Bureau Internacional de Novas Escolas, por iniciativa do educador Adolphe Ferrière.

Como resultado, tem-se hoje uma grande uniformidade nos sistemas de ensino. Pode-se dizer que hoje todos os sistemas educacionais contam com uma estrutura básica muito parecida. No final do século XX, o fenômeno da globalização deu novo impulso à ideia de uma educação igual para todos, agora não como princípio de justiça social, mas apenas como parâmetro curricular comum.

3.3 - Novas Tecnologias

As consequências da evolução das novas tecnologias, centradas na comunicação de massa, na difusão do conhecimento, na maioria das nações ainda não se fizeram sentir plenamente no ensino como previra McLuhan¹⁵:

“a rede mundial de comunicações vai se estender e melhorar. Serão introduzidos novos feedbacks (tomadas de consciência do efeito real produzido no outro), levando a Comunicação a se tornar diálogo que antes era monólogo. Vai transpor o velho muro que separa a escola da vida cotidiana.”

Entretanto, a aprendizagem à distância, sobretudo a baseada na Internet, parece ser a grande novidade educacional neste início de novo milênio. A educação opera com a linguagem escrita e a nossa cultura atual dominante vive impregnada

¹⁴ UNESCO é a sigla para Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Foi fundada logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo, através da educação, da ciência, da cultura e das comunicações. A sede da UNESCO fica em Paris, na França, e atua em 112 países.

¹⁵ MCLUHAN, Marshall. Revolução na comunicação. Zahar Editores, 1968. p 38.

por uma nova linguagem, a da televisão e a da informática, particularmente a linguagem da Internet. A cultura do papel representa talvez o maior obstáculo ao uso intensivo da Internet, em particular da educação à distância com base na Internet. Por isso, os jovens que ainda não internalizaram inteiramente essa cultura adaptam-se com mais facilidade do que os adultos ao uso do computador. Eles já estão nascendo com essa nova cultura, a cultura digital.

Os sistemas educacionais ainda não conseguiram avaliar suficientemente o impacto da comunicação audiovisual e da informática, seja para informar, seja para bitolar ou controlar as mentes. Ainda trabalha-se muito com recursos tradicionais que não têm apelo para as crianças e jovens. Os que defendem a informatização da educação sustentam que é preciso mudar profundamente os métodos de ensino para reservar ao cérebro humano o que lhe é peculiar, a capacidade de pensar, em vez de desenvolver a memória. A função da escola será, cada vez mais, a de ensinar a pensar criticamente. Para isso é preciso dominar mais metodologias e linguagens, inclusive a linguagem eletrônica.

3.4 - Paradigmas Holonômicos

Entre as novas teorias surgidas nesses últimos anos, despertaram interesse dos educadores os chamados paradigmas holonômicos, ainda pouco consistentes. Complexidade e holismo são palavras cada vez mais ouvidas nos debates educacionais. Nesta perspectiva, pode-se incluir as reflexões de Edgar Morin, que critica a razão produtivista e a racionalização modernas, propondo uma lógica do vivente. Esses paradigmas sustentam um princípio unificador do saber, do conhecimento, em torno do ser humano, valorizando o seu cotidiano, o seu vivido, o pessoal, a singularidade, o entorno, o acaso e outras categorias como: decisão, projeto, ruído, ambiguidade, finitude, escolha, síntese, vínculo e totalidade.

Essas seriam algumas das categorias dos paradigmas chamados holonômicos. Etimologicamente, holos, em grego, significa todo e os novos paradigmas procuram centrar-se na totalidade. Mais do que a ideologia, seria a utopia que teria essa força para resgatar a totalidade do real, totalidade perdida. Para os defensores desses novos paradigmas, os paradigmas clássicos identificados no positivismo e no marxismo seriam marcados pela ideologia e lidariam com categorias redutoras da totalidade. Ao contrário, os paradigmas holonômicos pretendem restaurar a totalidade do sujeito, valorizando a sua iniciativa e a sua criatividade, valorizando o micro, a complementaridade, a convergência e a complexidade. Para eles, os paradigmas clássicos sustentam o sonho milenarista de uma sociedade plena, sem arestas, em que nada perturbaria um consenso sem fricções. Ao aceitar como fundamento da educação uma antropologia que concebe o homem como um ser essencialmente contraditório, os paradigmas holonômicos pretendem manter, sem pretender superar, todos os elementos da complexidade da vida.

Os holistas sustentam que o imaginário e a utopia são os grandes fatores instituintes da sociedade e recusam uma ordem que aniquila o desejo, a paixão, o olhar e a escuta. Os enfoques clássicos, segundo eles, banalizam essas dimensões da vida porque sobrevalorizam o macroestrutural, o sistema, em que tudo é função ou efeito das superestruturas socioeconômicas ou epistêmicas, linguísticas e

psíquicas. Para os novos paradigmas, a história é essencialmente possibilidade, em que o que vale é o imaginário (Gilbert Durand, Cornelius Castoriadis¹⁶), o projeto. Existem tantos mundos quanto nossa capacidade de imaginar. Para eles, "a imaginação está no poder", como queriam os estudantes em maio de 1968.

Essas categorias não são novas na teoria da educação, mas hoje são lidas e analisadas com mais simpatia do que no passado. Sob diversas formas e com diferentes significados, essas categorias são encontradas em muitos intelectuais, filósofos e educadores, de ontem e de hoje: o "sentido do outro", a "curiosidade" (Paulo Freire), a "tolerância" (Karl Jaspers), a "estrutura de acolhida" (Paul Ricoeur), o "diálogo" (Martin Buber), a "autogestão" (Celestin Freinet, Michel Lobrot), a "desordem" (Edgar Morin), a "ação comunicativa", o "mundo vivido" (Jürgen Habermas), a "radicalidade" (Agnes Heller), a "empatia" (Carl Rogers), a "questão de gênero" (Moema Viezzer, Nelly Stromquist), o "cuidado" (Leonardo Boff), a "esperança" (Ernest Bloch), a "alegria" (Georges Snyders), a unidade do homem contra as "unidimensionalizações" (Herbert Marcuse), etc.

Evidentemente, nem todos esses autores aceitariam enquadrar-se nos paradigmas holonômicos. Todas as classificações e tipologias, no campo das ideias, são necessariamente reducionistas. Não se pode negar as divergências existentes entre eles. Contudo, as categorias apontadas anteriormente indicam certa tendência, ou melhor, uma perspectiva da educação. Os que sustentam os paradigmas holonômicos procuram buscar na unidade dos contrários e na cultura contemporânea um sinal dos tempos, uma direção do futuro, que eles chamam de pedagogia da unidade.

3.5 - Educação Popular

O paradigma da educação popular, inspirado originalmente no trabalho de Paulo Freire nos anos 60, encontrava na conscientização sua categoria fundamental. A prática e a reflexão sobre a prática levaram a incorporar outra categoria não menos importante: a da organização. Afinal, não basta estar consciente, é preciso organizar-se para poder transformar. Nos últimos anos, os educadores que permaneceram fiéis aos princípios da educação popular atuaram principalmente em duas direções: na educação pública popular no espaço conquistado no interior do Estado e na educação popular comunitária e na educação ambiental ou sustentável, predominantemente não governamentais.

Durante os regimes autoritários da América Latina, a educação popular manteve sua unidade, combatendo as ditaduras e apresentando projetos "alternativos". Com as conquistas democráticas, ocorreu com a educação popular uma grande fragmentação em dois sentidos: de um lado ela ganhou uma nova vitalidade no interior do Estado, diluindo-se em suas políticas públicas; e, de outro, continuou como educação não formal, dispersando-se em milhares de pequenas experiências. Perdeu em unidade, ganhou em diversidade e conseguiu atravessar

¹⁶ Cornelius Castoriadis foi um filósofo grego radicado na França, é considerado um filósofo da autonomia. Entre suas obras destacam-se : *Instituição Imaginária da Sociedade*, *Encruzilhadas do Labirinto*, *Socialismo ou Barbárie*. Gilbert Durand é um universitário francês conhecido por seus trabalhos sobre o imaginário e mitologia, professor titular e professor emérito de sociologia e de antropologia da Universidade de Grenoble II, é co-fundador - juntamente com Léon Cellier e Paul Deschamps, em 1966 -, e atualmente diretor, do Centro de Pesquisas sobre o Imaginário.

numerosas fronteiras. Hoje ela incorporou-se ao pensamento pedagógico universal e orienta a atuação de muitos educadores espalhados pelo mundo, como o testemunha o Fórum Paulo Freire¹⁷, que se realiza de dois em dois anos, reunindo educadores de muitos países.

As práticas de educação popular também constituem-se em mecanismos de democratização, em que se refletem os valores de solidariedade e de reciprocidade e novas formas alternativas de produção e de consumo, sobretudo as práticas de educação popular comunitária, muitas delas voluntárias. O Terceiro Setor está crescendo não apenas como alternativa entre o Estado burocrático e o mercado capitalista não solidário, mas também como espaço de novas vivências sociais e políticas hoje consolidadas com as organizações não governamentais (ONGs) e as organizações de base comunitária (OBCs). Este está sendo hoje o campo mais fértil da educação popular.

Diante desse quadro, a educação popular, como modelo teórico reconceituado, tem oferecido grandes alternativas. Dentre elas, está a reforma dos sistemas de escolarização pública. A vinculação da educação popular com o poder local e a economia popular abre, também, novas e inéditas possibilidades para a prática da educação. O modelo teórico da educação popular, elaborado na reflexão sobre a prática da educação durante várias décadas, tornou-se, sem dúvida, uma das grandes contribuições da América Latina à teoria e à prática educativa em âmbito internacional. A noção de aprender a partir do conhecimento do sujeito, a noção de ensinar a partir de palavras e temas geradores, a educação como ato de conhecimento e de transformação social e a politicidade da educação são apenas alguns dos legados da educação popular à pedagogia crítica universal.

¹⁷ O Fórum Paulo Freire consiste num espaço de estudo e atualização do legado de Paulo Freire e de fortalecimento de vínculos por meio de encontros entre pessoas e organizações que desenvolvem trabalhos e pesquisas na perspectiva da filosofia freiriana. Estrutura-se em duas dimensões: presencialmente, nos encontros internacionais a cada biênio e virtualmente, por meio de discussões na rede mundial de computadores (Internet). Por definição do Conselho Mundial dos Institutos Paulo Freire, o próximo encontro em 2012, acontecerá em Los Angeles (EUA), organizado pelos Institutos Paulo Freire da Inglaterra e de Los Angeles. Já aconteceram as edições listadas abaixo:

VII Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire (Praia – Cabo Verde – 2010)

VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire (São Paulo – 2008)

V Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire (Valência – 2006)

IV Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire (Porto – 2004)

III Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire (Los Angeles – 2002)

II Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire (Bolonha – 2000)

I Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire (São Paulo – 1998)

ANEXO 4 - ENTREVISTAS REALIZADAS

4.1) XAVIER TRIAS - ALCALDE DE BARCELONA

- 1) O que caracteriza (define) seu município como uma Cidade Educadora?
¿Qué define a su municipio como ciudad educadora?

Barcelona es una ciudad comprometida con la educación, una educación que traspasa las puertas de la escuela y que se respira en toda la ciudad.

Precisamente la larga tradición que tiene Barcelona en el ámbito de la educación formal y no formal, así como la inquietud por mejorar el potencial educador de la ciudad, llevaron al gobierno local a proponer un espacio de intercambio con otras ciudades del mundo, que dio lugar a la celebración del I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras en el año 1990 y a la adopción de la Carta de Ciudades Educadoras -también conocida como Declaración de Barcelona- por un conjunto de más de 60 ciudades de 20 países. Posteriormente, en el año 1994, este movimiento iniciado con el Congreso se constituyó en la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras.

Con ello quiero decir que Barcelona se identifica plenamente con los principios de la Carta y trabaja para su cumplimiento. En esta línea, entendemos que la educación para todos los habitantes y a lo largo de toda su vida, no es sólo responsabilidad de un único departamento, sino de todo el gobierno local para poder dar respuesta a una realidad cada vez más compleja.

A lo largo de los años, “Barcelona, Ciudad Educadora” se ha convertido en un distintivo de la ciudad, impregnando el conjunto de políticas municipales. A su vez, trabajamos para coordinarnos con las entidades de la sociedad civil y así sumar esfuerzos en este proyecto compartido; la creación de diversos consejos ciudadanos son un ejemplo de esta voluntad: el Consejo de Ciudad, el Consejo de la Juventud, el de las Personas Mayores, el de la Formación Profesional, el del Deporte, el de la Cultura, etc.

Otra muestra del renovado compromiso de la ciudad de Barcelona con la educación y con la Asociación es la organización del XIII Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, que tendrá lugar en noviembre de 2014, al que invitamos a las ciudades a reflexionar en torno al tema “La Ciudad Educadora es una ciudad que incluye”.

- 2) Como o fato de ser uma Cidade educadora auxilia na construção de uma cidade mais justa, solidária e fraterna, preocupada com os/as estudantes em todos os tempos e não somente no tempo escolar?

Vivimos tiempos de profunda y acelerada transformación social que llevan implícitas nuevas oportunidades, pero también nuevas amenazas y formas de exclusión. Por ello, uno de los principales objetivos que se ha marcado Barcelona, en el actual contexto de crisis, es trabajar por la inclusión social. Y la Ciudad Educadora nos brinda un marco ideal, porque la educación constituye un instrumento esencial para el desarrollo personal y colectivo, y para la mejora de la convivencia, la cohesión y la solidaridad.

Quisiera precisar que la ciudad educa a través de sus instituciones escolares, pero también de forma implícita a través de su entramado urbano, de las oportunidades que ofrece, así como de las diversas políticas y prácticas sociales. Por ello, las Ciudades Educadoras apostamos por la igualdad de oportunidades y por una educación en valores tales como el respeto, la tolerancia, la participación, la responsabilidad o el interés por lo público; una educación ciudadana que abarca a todos los grupos de edad: niños, jóvenes, adultos y personas mayores.

En este marco y decididos a avanzar en la construcción de ciudades más justas hechas para las personas y con las personas, invitamos a las ciudades educadoras a compartir sus experiencias de inclusión social en el próximo Congreso de la AICE.

- 3) Há projetos dentro da proposta de Cidade Educadora que se consolidaram no tempo a ponto de se transformarem em políticas públicas que superam os mandatos eletivos? Caso afirmativo, quais?

Desde 1990, se han sucedido diversos equipos municipales en el Ayuntamiento de Barcelona, pero el compromiso de nuestra ciudad con la Carta de Ciudades Educadoras ha sido incuestionable.

Hay muchas actuaciones municipales que tienen un claro componente educativo y que han ido consolidándose y mejorándose con el paso del tiempo. Entre ellas podría mencionar la implantación de la recogida selectiva de residuos, la conexión de los barrios con transporte público, el fomento de los espacios públicos, la adaptación arquitectónica de la ciudad para las personas con discapacidad, la creación de consejos de participación, el diseño participativo de los espacios públicos, el plan de bibliotecas, los programas pedagógicos de los museos, los centros cívicos, las campañas de salud, la concepción de las fiestas de la ciudad, etc.

- 4) Quais os principais resultados observados no município após a entrada na rede de Cidades Educadoras?

Es difícil responder a esta pregunta, teniendo en cuenta que Barcelona cuenta con una larga tradición en el ámbito de la educación formal y no formal. Lo que es claro es que hemos avanzado, junto con la AICE, en la comprensión del concepto Ciudad

Educadora y en su aplicación. Además, el diálogo permanente con otras ciudades, que también se reconocen en los principios de la Carta, ha enriquecido las prácticas de nuestra ciudad y nos ha llevado a reflexionar sobre nuestra manera de hacer.

5) Que articulações educativas a cidade mantém com outras cidades ou com a rede AICE – Associação Internacional das Cidades Educadoras?

Como he comentado anteriormente, Barcelona ha sido uno de los principales impulsores de la AICE y desde la creación de la Asociación mantiene un rol activo, asumiendo la Presidencia y el Secretariado.

Por una parte, la AICE constituye una plataforma de intercambio de reflexiones y buenas prácticas, que nos permite aprender y colaborar con otras ciudades del mundo con las que compartimos unos mismos objetivos y metas.

Así, Barcelona ha tenido como referente a diversas ciudades para el impulso de distintas políticas y actuaciones. Ciudades como Rennes, Turín, Rosario o Medellín, entre otras. Y al mismo tiempo, ha constituido un modelo para muchas ciudades.

Por otra parte, en el actual contexto de globalización, pertenecer a la AICE nos permite elevar a otras instancias la voz de las ciudades reclamando la importancia de la educación como instrumento irrenunciable de progreso individual y colectivo, de cohesión social y de transformación social y económica.

4.2) MÔNICA FEIN - PREFEITA DE ROSÁRIO, ARGENTINA, VICE-PRESIDENTA DA AICE

- Rosário é uma Cidade Educadora comprometida em trabalhar pela inclusão e pelas necessidades das crianças e dos adolescentes: 1) Como avalia o papel dos governos locais em relação com as políticas de infância na atualidade?

- No convencimento de que se pode e se deve transformar a realidade a partir do Estado, devemos – não só assegurar que se cumpram os direitos das crianças – mas também desenvolver permanentemente políticas públicas orientadas ao fortalecimento destes direitos. É aí onde o papel dos governos locais passa a ser imprescindível. Não só ao intervir na comunidade com programas integrais para melhorar a qualidade de vida das crianças, mas ao nos constituir como um espaço de articulação entre os diversos atores envolvidos, em prol de oferecer espaços de participação e fortalecer a capacidade quanto à autonomia e decisões a serem tomadas. Porque somente com a união dos esforços locais é que serão garantidas as condições, quer seja no âmbito comunitário, político ou familiar, para que se cumpram os direitos fundamentais da infância.

- Que lugar ocupa dentro das prioridades de governo as políticas de inclusão relativas à infância? Que políticas específicas são realizadas no município de Rosário?

- A determinação política é um fator chave para facilitar a inclusão, tanto no plano da gestão e do desenvolvimento local, quanto na intervenção comunitária, isto é: a diferença de contar com a determinação política é o que gera o posicionamento da infância como sujeito reconhecido pelo município, a partir de uma gestão que se ocupe em promover os direitos das crianças, mas com uma perspectiva integral de desenvolvimento, que supere uma simples visão assistencialista.

Focados nesta integralidade é que o município de Rosário realiza as políticas sociais de forma contínua, abarcando diversos eixos de intervenção.

Um desses eixos tem a ver com a prevenção e o atendimento, através dos Centros de Convivência dos Bairros que são espaços localizados nas áreas mais vulneráveis da cidade, onde uma equipe interdisciplinar realiza, de forma integrada, as políticas sociais da Prefeitura de Rosário, visando promover processos de inclusão que possibilitem o exercício dos direitos dos cidadãos a partir de pôr em prática projetos socioeducativos para crianças e jovens.

Outro dos eixos está focado na educação e na capacitação, já que Rosário se constituiu em cidade-espaço pedagógico oferecendo um conjunto de aprendizagem iniludíveis. A Escola Móbil, por exemplo, propõe a cidade e seus espaços como sendo um grande contendor de aprendizagens. Um lugar de direito que cria uma verdadeira sala de aulas itinerante da democracia, que através de sua viagem pedagógica percorrem museus, praças, parques, bairros, patrimônio arquitetônico, teatros, e espaços que promovem as linguagens audiovisuais, como motores de todos os locais da cidade para a criatividade e imaginação das crianças.

Em um mesmo sentido, e tendo por objetivo promover espaços de educação não formal para as crianças, suas famílias e escolas, nossa cidade possui o “Triptico da Infância”, que está composto pela Granja da Infância, pela Ilha dos Inventos, e pelo Jardim de los Niños (Jardim das Crianças).

De um lado, estes três espaços públicos prestam homenagem à imaginação e à criação apelando à criatividade na infância, bem como às suas habilidades corporais; e, de outro, constituem um ponto de encontro entre as crianças e os adultos, uma nova paisagem da cidadania.

- Quando falamos de inclusão, a quais aspectos fazemos referência neste comprometimento assumido pelas cidades educadoras?

Devemos nos lembrar que faz mais de duas décadas que a partir da Associação Internacional de Cidades Educadoras existe um conjunto de cidades de todo o mundo que decidiu unir esforços e trabalhar em conjunto em projetos e atividades concretas para melhorar a qualidade de vida de seus habitantes. Ademais, desde o ano de 1996 criou-se a delegação Cone Sul, visando trabalhar particularmente com as problemáticas que são comuns aos nossos países latino-americanos. Mais tarde decidiu-se ampliar o acionamento para toda a América Latina.

A Prefeitura de Rosário tem a responsabilidade de realizar as ações na América Latina através da Delegação que opera com mais de 54 cidades membros provenientes da Argentina, Bolívia, Colômbia, Costa Rica, Chile, Equador, México, Porto Rico, Uruguai e Venezuela, visando a promover o cumprimento dos princípios da Carta de Cidades Educadoras.

Além disso, dos debates mundiais sobre a situação da infância, fizemos vários acordos de comprometimento globais, que poderíamos resumir em dois grandes eixos:

- Expandir e melhorar a educação e o cuidado da primeira infância, dando ênfase nas infâncias em situação de vulnerabilidade, e destacando que a educação começa com o nascimento e que somos nós, dos estados, quem devemos assegurar o atendimento integral e a educação desde os primeiros anos de vida de nossos cidadãos e cidadãs.
- Reduzir a taxa de mortalidade de crianças menores de 5 anos, mas também reduzir a pobreza e a situação de vulnerabilidade, melhorando a saúde materna.

Em Rosário, segundo dados oficiais do último censo (2010) a taxa bruta de mortalidade é de 9,94 (por mil). Isto significa que, pela primeira vez em anos, a taxa de mortalidade infantil em Rosário está representada por um só dígito, em algo mais de nove óbitos por mil nascidos, já que há uma década e meia o índice era de vinte por mil.

- Quais são as temáticas prioritárias na região sobre uma problemática que afeta à maioria dos países na América Latina?

No que concerne à América Latina, sem lugar a dúvidas, as temáticas prioritárias têm a ver com assegurar uma igualdade de oportunidades para todas as crianças desde seu nascimento. E é neste ponto que nós, dos governos locais, temos que focar nossos maiores esforços.

Em sociedades cada vez mais fragmentadas e com alarmantes índices de desigualdade, as únicas garantias para progredir nesse sentido são através de uma boa nutrição, acesso a estímulos pedagógicos, condições de moradia minimamente dignas e a inserção e permanência no sistema educativo das infâncias.

E é neste ponto que os governos locais assumem um papel de protagonista, já que as Cidades estão em contato mais estreito com as cidadãs e cidadãos de cada bairro e de cada extrato social.

É por isso que as políticas de assistência alimentar, que devem ser orientadas no sentido de reconstruir os laços familiares, têm o maior impacto se são trabalhadas em conjunto com os Municípios. A mesma coisa ocorre com o saneamento dos bairros, a dotação de soluções habitacionais aos setores mais vulneráveis, e os programas de acompanhamento às famílias com dificuldades.

É lógico que para encarar todas estas iniciativas que requeiram recursos que muitas vezes nós, dos governos locais, não possuímos. E é aí onde se tem que articular entre os diversos níveis de governo, sem distinção de bandeiras políticas partidárias.

- Que impacto tiveram nas políticas dos governos locais argentinos a sanção da lei de Proteção Integral da Infância (26.061)?

A lei de Proteção Integral à Infância é a lei de aplicação da Convenção dos Direitos das Crianças no Estado argentino. Logicamente, esta aplicação obriga tanto o Governo Nacional quanto as províncias e os municípios a darem respostas concretas para um assunto tão atual.

Um dos aspectos de maior relevância da lei é que proporciona aos governos um marco conceitual concreto para orientar o desenvolvimento das ações e iniciativas tendentes à proteção integral dos direitos das crianças e dos adolescentes de todo o país, para assegurar o exercício e o gozo pleno, efetivo e permanente de todos os direitos reconhecidos no ordenamento jurídico nacional e nos tratados internacionais dos quais a Nação faça parte.

Estes direitos são reconhecidos assegurando a máxima exigibilidade, e estão ancorados no princípio do interesse superior da criança.

Por outro lado, as políticas derivadas da lei de Proteção Integral à Infância – as políticas públicas da criança e da adolescência – devem ser elaboradas de acordo com pautas de fortalecimento do papel da família na efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes; de descentralização dos organismos de aplicação e dos planos e programas específicos; da direção associada dos organismos de governo e de seus diferentes níveis em coordenação com a sociedade civil e a promoção de redes intersetoriais locais e de organismos para defesa e proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes.

Este quadro, além de oferecer as ferramentas concretas para a implementação da lei, outorga aos governos locais uma responsabilidade concreta na implementação do Sistema de Proteção Integral das Infâncias.

No entanto, o balanço após sete anos da aprovação da lei põe em evidência as dificuldades que houve para uma real implementação de todos os institutos previstos na lei, fundamentalmente pela falta de determinação para articular um trabalho conjunto entre os três níveis de Estado, tal como é assinalado na lei.

No caso de Rosário, a Prefeitura tem disponibilizado diversas iniciativas inclusive na nossa província – Santa Fé – existe uma lei de adesão à lei nacional, e isso contribuiu positivamente para uma melhor implementação em nossa cidade.

- Como se dá a articulação entre os diversos níveis de governos a esse respeito? Qual deveria ser essa articulação para uma maior incidência das políticas?

Embora tenha havido iniciativas positivas desde a sanção da Lei, falta ainda muito trabalho e também descentralizar ainda mais o planejamento das estratégias de intervenção particularmente em direção aos municípios.

Uma das iniciativas positivas que resgatamos foi a formação do Conselho Federal da Criança, Adolescência e Família – que é o órgão de caráter deliberativo, consultivo e de planejamento das políticas públicas para a infância e a adolescência em todo o território, considerando e trabalhando a partir das diferentes realidades do país. Neste órgão é desenvolvido um conjunto de ações de atendimento direto nas temáticas de restituição de direitos e de adolescentes infratores da lei penal em conjunto com os governos provinciais. Também são projetadas ações orientadas a proteger os direitos das crianças que passam por situações críticas em nível familiar, social, jurídico ou econômico (vítimas de violência, tráfico e trabalho infantil) promovendo e fortalecendo a permanência em seu ambiente familiar e comunitário.

De todo modo, para a abordagem de uma problemática tão complexa, como é assegurar o pleno desenvolvimento pessoal, social e familiar das infâncias, faz-se indispensável aprofundar as ações em conjunto.

Um caro exemplo disso é a Asignación Universal por Filho, a política pública mais disseminada a nível nacional para as infâncias, e que consiste na transferência de recursos para as famílias mais vulneráveis em seus direitos.

Dentre as condições para receber parte deste benefício, são requeridos controles de saúde e de frequência à escola. E são as províncias e os municípios de nosso país que estão encarregados de sustentar estes serviços. É por isso que um trabalho mancomunado a respeito poderia permitir um maior impacto desta política, que, por outro lado, é ademais elevado investimento do Estado destinado às crianças e aos adolescentes.

Sem lugar a dúvidas, as políticas de infâncias atendem situações de imensa complexidade e diversidade e, por isso, quanto maior for a articulação e o trabalho em conjunto melhores serão os resultados e será também maior a capacidade que teremos como sociedade de assegurar os direitos e a igualdade efetiva.

4.3) JOSÉ FORTUNATI – PREFEITO DE PORTO ALEGRE/RS

1) O que caracteriza (define) o seu município como uma Cidade Educadora?

Para definir Porto Alegre como uma Cidade Educadora nos reportamos a 1990 quando um grupo representante de governos locais, em Barcelona, decidiu assumir o objeto comum de trabalhar conjuntamente em projetos e atividades para melhorar

a qualidade de vida dos habitantes a partir da sua participação ativa na utilização e evolução da própria cidade e de acordo com a Carta das Cidades Educadoras.

A cidade de Porto Alegre é conhecida como a capital da Democracia Participativa, através do Orçamento Participativo, berço do Fórum Social Mundial e uma das cidades-sede da Copa de 2014, também foi palco da Conferência Mundial sobre Desenvolvimento de Cidades e do X Congresso Mundial da Associação de grandes Metrôpoles. Essas ações marcam a construção da cidade junto com cada cidadão, um ambiente de colaboração, de ativismo civil e de criatividade para alcançarmos uma Porto Alegre ainda melhor. Trabalhamos para fortalecer a Democracia Participativa, melhorar a qualidade de vida das pessoas com foco no desenvolvimento sustentável. Para ter-se uma sociedade de conhecimento e sem exclusão, isso torna Porto Alegre uma Cidade Educadora.

- 2) Como o fato de ser uma cidade educadora auxilia na construção de uma cidade mais justa, solidária e fraterna, preocupada com os estudantes em todos os tempos e não somente no tempo escolar?

Quando se administra uma cidade, seu planejamento não está focado neste ou naquele segmento, se pensa a cidade como um todo. Planeja-se na diversidade que a cidade apresenta. Sendo assim, a aprendizagem é permanente. Ser Cidade Educadora é oportunizar ações de troca, de conectividade, buscando melhorias de serviços e, conseqüentemente, de vida. De ações concretas que transformem, para melhor, a vida das pessoas.

- 3) Há projetos dentro da proposta de Cidade Educadora que se consolidaram no tempo a ponto de se transformarem em políticas públicas que superam os mandatos eletivos? Caso afirmativo, quais?

Sim, trabalhamos para melhorar a cidade para o futuro, com ações que possam se consolidar ao longo do tempo. Na cidade de Porto Alegre temos casos de políticas públicas que se transformam em programas e superam mandatos como a Descentralização da Cultura e a Feira do Livro de Porto Alegre; o Cidade Acessível (busca permanente de uma cidade onde todos consigam se deslocar e conviver); o programa Saúde Escolar e do Cidadão; políticas de educação voltada para classes populares; políticas públicas para a juventude através da criação de uma secretaria específica, entre outros.

- 4) Quais os principais resultados observados no município após a entrada na rede de Cidades Educadoras?

Acredito que seja a possibilidade de divulgar a cidade de Porto Alegre para os associados, tornando-a conhecida e respeitada. A troca e o aprendizado entre as cidades membros, fazendo com que a cidade se torne um agente de Educação Integral, enriquecendo seus habitantes.

5) Que articulações educativas a cidade mantém com outras cidades ou com a rede AICE- Associação Internacional das Cidades Educadoras?

Podemos citar nossa constante participação em seminários e congressos nas cidades que compõem o AICE como em Belo Horizonte, São Paulo, Sorocaba, Rosário (Argentina), Chagnow (Coréia do Sul), Guadalajara (México), levando mostras dos trabalhos executados na área de educação como de inclusão social, Escola Integral, Jogos Escolares, Projeto Escola Aberta, como também as características de gestão administrativa com o reconhecimento da participação da sociedade através do Orçamento Participativo e demais fóruns que debatem o tema.

Além de visitas de delegações estrangeiras que vem conhecer a gestão municipal e suas políticas públicas. A Cidade Educadora é viva, pois está permanentemente a criar, promover e aprender.

Além de visitas de delegações estrangeiras que vem conhecer a gestão municipal e suas políticas públicas. A Cidade Educadora é viva, pois está permanentemente a criar, promover e aprender.

4.4) CLECI MARIA JURACH – SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE/RS – BRASIL

1) Porto Alegre/RS/BR – o principio de uma Cidade Educadora é garantir os princípios de igualdade entre as pessoas de justiça social e de equilíbrio territorial, em um trabalho conjunto visando a melhoria na qualidade de vida dos habitantes.

Porto Alegre expressa através de sua história, projetos e programas, no âmbito educacional, extremamente bem sucedidos, acumulando experiências na ampliação e qualificação dos tempos e dos espaços de aprendizagem, sejam eles na escola ou outros locais da cidade que potencializem as capacidades dos alunos enquanto indivíduos e cidadãos.

2) Cidade mais justa, solidária e fraterna preocupada com os estudantes em todos os tempos?

A se pensar uma Cidade Educadora, já se visualiza ações de ensino e aprendizagem para além das salas de aula. Se falamos em cidade sustentável, digital, humana e acessível, estamos discutindo com a sociedade como a queremos.

Trabalha-se a cidade como um espaço educador. As campanhas de mídias estão postas: segurança, trânsito, saúde, urbanidade, e as conexões são postas para ingerências e mudanças de comportamento

3) Projetos que se transformaram em programas para além de mandatos?

Sim.

- Educação Ambiental através dos LIAUS – Laboratórios de Inteligência Ambiental;
- Cidade Escola: educação integral utilizando-se dos espaços e serviços da cidade;
- Escola Aberta: a escola como pólo de cultura, educação e lazer nos finais de semana;

São alguns exemplos de projetos que se transformaram em programas.

4) Compartilhamento de experiências, estreitar vínculos e divulgação de trabalhos. Aprender e ensinar com outras cidades e diferentes culturas.

Estivemos recentemente na Coreia do Sul e recebemos delegação de lá que visitaram uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Educação Integral. Participamos de encontros sobre Educação Inclusiva com a cidade de Rosário/Argentina. Levamos a Sorocaba/SP os nossos serviços de Alimentação Escola voltado ao combate à obesidade infantil e os serviços da Equipe ATAR (Assessoria Técnica de Atendimento em Redes). Os vínculos e trocas não se dão no dia a dia, mas sim nos grandes encontros.