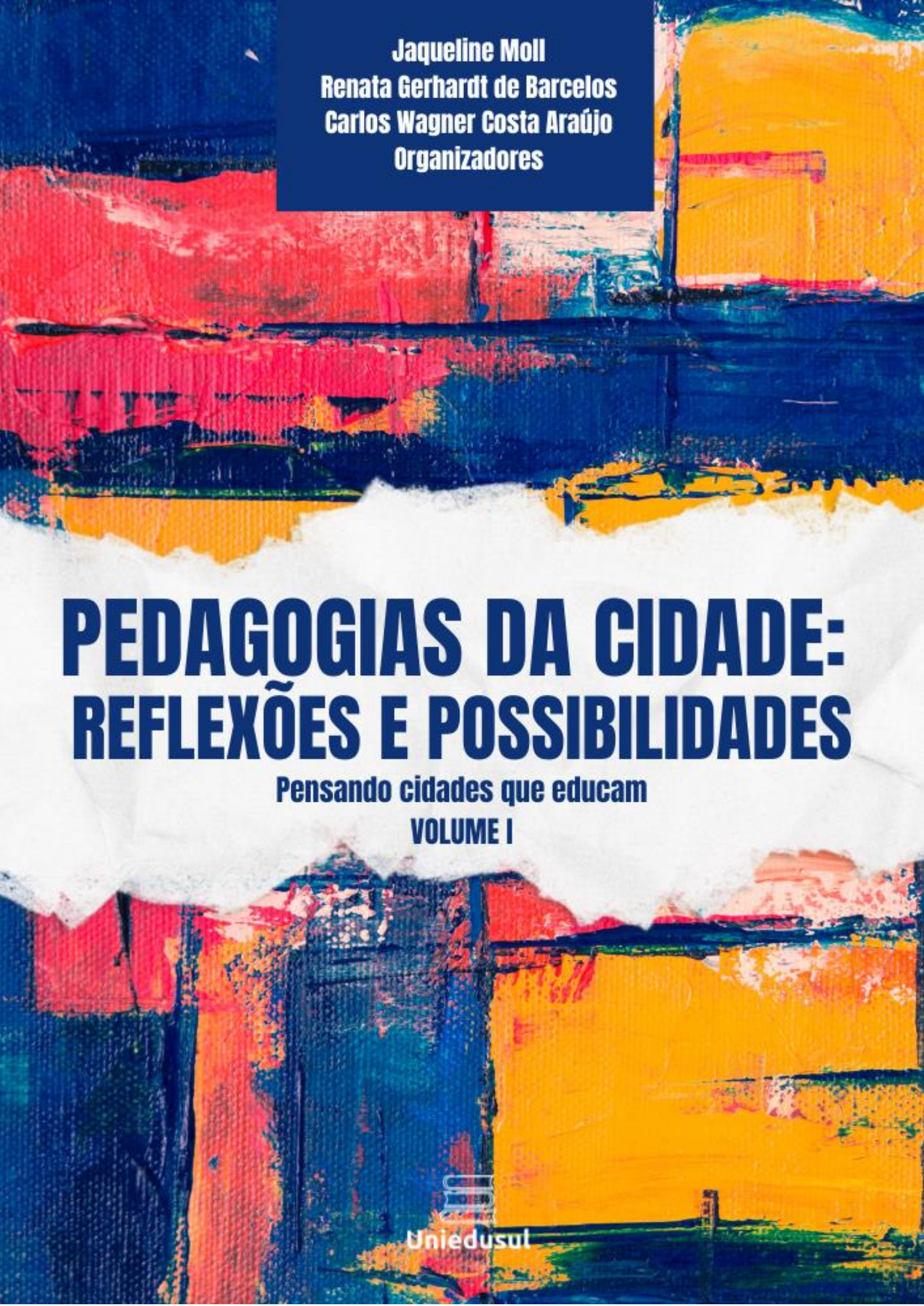
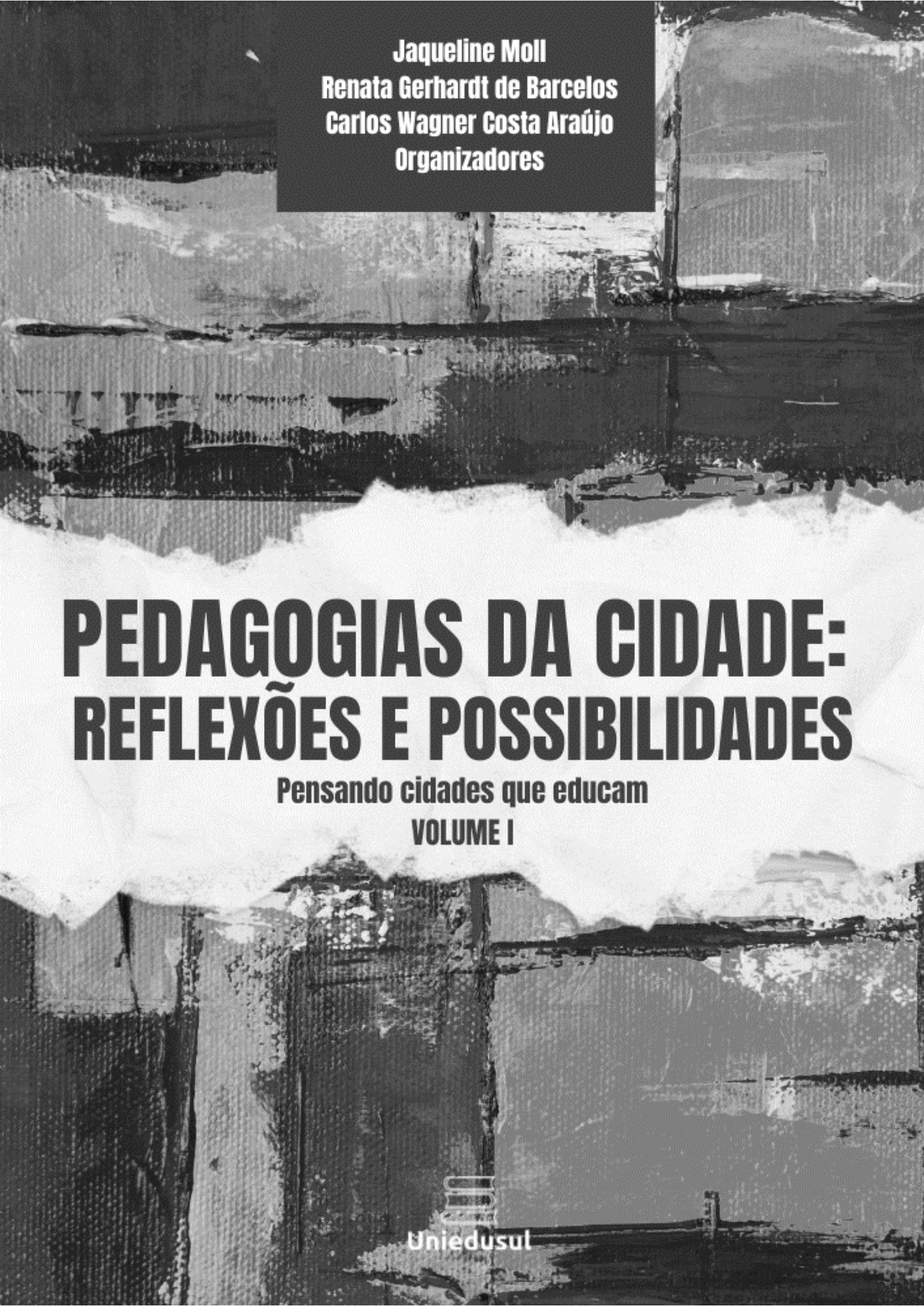




**Jaqueline Moll
Renata Gerhardt de Barcelos
Carlos Wagner Costa Araújo
Organizadores**

PEDAGOGIAS DA CIDADE: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES

**Pensando cidades que educam
VOLUME I**



**Jaqueline Moll
Renata Gerhardt de Barcelos
Carlos Wagner Costa Araújo
Organizadores**

PEDAGOGIAS DA CIDADE: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES

**Pensando cidades que educam
VOLUME I**

2022 Uniedusul Editora

Copyright dos autores

Editor-Chefe: Prof. Me. Welington Junior Jorge

Diagramação e Edição de Arte: Uniedusul Editora

Revisão: Organizadores

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

P371 Pedagogias da cidade [livro eletrônico] : reflexões e possibilidades:
pensando cidades que educam: volume I / Organizadores
Jaqueline Moll, Renata Gerhardt de Barcelos, Carlos Wagner
Costa Araújo. – Maringá, PR: Uniedusul, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5418-021-4

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Políticas educacionais.
I. Moll, Jaqueline. II. Barcelos, Renata Gerhardt de. III. Araújo, Carlos
Wagner Costa.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

DOI: 10.51324/54180214

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

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

www.uniedusul.com.br

Apresentação

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

(Umberto Eco)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dito isso, passamos a apresentar o volume I, que se relaciona com o Seminário “Processos Educativos na Cidade”, do PPgCE da UFRGS, que permitiu muitos diálogos com pós-graduandos e, também, com professores da educação básica que participaram como alunos especiais.

Na primeira seção, *Cidades que tecem caminhos e possibilidades*, apresentam-se cinco textos que mobilizam o diálogo em torno das perspectivas educativas das cidades, partindo das reflexões sobre os princípios da Carta das Cidades Educadoras e as possibilidades em diferentes municípios.

“Cidades Educadoras: a experiência de Porto Alegre e a potencialidade do município de Osório”, de autoria de Verônica de Lima Mittmann e Silvia Vieira München, reflete sobre as trajetórias educadoras do município de Porto Alegre e do município de Osório, ambos localizados no estado do Rio Grande do Sul. Os desafios e as possibilidades para tornar as cidades “mais educadoras” são evidenciados, além do destaque para a participação popular.

“Vozes que gritam por uma cidade educadora: a necessidade de espaços educativos e de qualidade de vida na comunidade quilombola do Castanho em Garanhuns – PE” de Jaciara Maria Felix, destaca as desigualdades existentes na cidade com relação aos moradores quilombolas e faz uma reflexão sobre o direito a uma cidade educadora para todos.

“O potencial da exploração do conhecimento sobre a natureza no espaço urbano: a contribuição da escola na busca da cidade educadora”, de Denise Westphal Merazzi, Inacira Bomfim e Loreni Aparecida dos Santos, dialoga com os estudos sobre a Praça CEU – Centro de Artes e Esportes Unificados e o Parque Zoológico, ambos na cidade de Sapucaia do Sul (RS) e as interfaces com os Clubes de Ciências. Refletem sobre os espaços educativos formais e não formais observando a realidade da natureza nos espaços urbanos.

“Cidades Educadoras e seu papel social na educação”, de Ana Alice Pasin, propõe um olhar para a educação ambiental e a sustentabilidade e seus impactos para uma cidade que se pretende educadora, mais justa, igualitária e humana, a partir da cidade de Ibiriaras(RS). Aborda a importância da compreensão do papel educativo não só das escolas, mas de diferentes espaços públicos.

“Educação contextualizada: saberes e sabores do campo e da cidade”, de Carlos Wagner Costa Araújo e Cláudia Regina Ataíde de Paula, dialoga com os conceitos de Educação Integral, Cidades Educadoras e Campo Educador, explorando as relações entre os “territórios educativos”. Dessa forma, o texto apresenta elementos que mobilizam

reflexões sobre a importância da intencionalidade educativa dos espaços, para além das escolas trazendo as interfaces entre campo e cidade.

Na segunda seção, *faces e interfaces do debate*, o livro apresenta seis textos, que abordam as interlocuções entre cidades, educação integral, saúde, preocupações ambientais e as articulações possíveis com o universo escolar, a partir de reflexões que contribuem para a constituição da intencionalidade para construir cidades que educam.

“Educação, uma tarefa de todos” de autoria de Raquel Silveira Serpa, destaca a importância da intersectorialidade para a articulação dos processos educativos das escolas com os demais espaços educativos das cidades refletindo acerca da importância da formação completa dos indivíduos.

“Cidade Educadora: saúde e educação integral”, de Cristiane Abarno, Luciana Célia e Natálie Rodrigues, propõe uma análise sobre a importância da saúde alimentar e o movimento do corpo no contexto de uma cidade educadora, tendo como horizonte a educação integral, que compreende o *desenvolvimento pleno* dos indivíduos.

“Escola em redes ou paredes: a água irrigando um território educativo”, de Jorge Goulart de Candido, dialoga com as questões ambientais, em especial, em relação a água e promove a reflexão sobre a formação de um território educativo promotor da responsabilidade socioambiental.

“Interlocuções entre cidades educadoras, memória biocultural e a agenda de 2030”, de Caroline Martello e Vanessa Candito, reflete possibilidades para processos educativos amplos, críticos e decoloniais. Explora os objetivos do Desenvolvimento Sustentável para educação (ODS) e também a Memória Biocultural, destacando as articulações com o conceito de Cidade Educadora.

“Cidade educadora e educação não formal: perspectivas abertas por uma experiência de estágio no ensino superior”, de Lia Herbelê de Almeida, reflete sobre as potencialidades educativas do município de São Gabriel (RS) na articulação dos referenciais de Educação Não Formal e a Cidade Educadora. O trabalho foi desenvolvido a partir da disciplina de Estágio em educação não formal, do curso de graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pampa, no campus de São Gabriel.

“Estado do Conhecimento sobre Cidades Educadora nos ANAIS do ENPEC – período de 2013 – 2019”, de Cristine Roman Cardoso de Araujo Silva e Vanessa Fernanda da Silveira Camara, explicita a ausência de trabalhos com o enfoque na articulação entre o conceito de cidade educadora e o ensino de ciências, evidenciado nos anais do ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Dessa forma, reflete sobre a

contribuição que o Ensino de Ciências pode ter para a constituição de uma cidade educadora.

Como anexo ao final do livro, apresentamos as Cartas das Cidades Educadoras, escritas pela Associação Internacional de Cidades Educadoras, em sua primeira (1990) e mais recente edição (2020), transformadas com o passar do tempo, de acordo com as demandas e necessidades sociais, servindo como parâmetro para desencadear o debate e os compromissos de cidades que educam.

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

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

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

Jaqueline Moll

Renata Gerhardt de Barcelos

Carlos Wagner Costa Araújo

(Organizadores)

Prefácio

A temática cidade educadora é naturalmente propositiva para muitas pesquisas, discussões, tensionamentos, análises, superações, transformações. A compreensão de que uma cidade educa é materialmente objetiva enquanto realidade e essencialmente subjetiva enquanto processo educativo, este decorrente de uma multicausalidade complexa longe de se relacionar uma causa para um efeito educacional.

Neste contexto dinâmico é que se desenha esta obra, como uma ciranda de temáticas que entrelaçam temas referentes a questões pertinentes às cidades que educam. Nesta ciranda as cantigas perpassam pelas contradições entre as potencialidades e as fragilidades das cidades educadoras e as suas possibilidades de superações, sejam municípios de porte grande, como a capital Porto Alegre ou a cidade de Osório, a pequena “Cidade das Lagoas”.

Cantam também as desigualdades observadas no município de Garanhuns, no estado de Pernambuco, na comunidade quilombola, que carece de espaços educativos. Por outro lado, apresenta a cidade educadora e seu papel social como possibilidade de superar as iniquidades.

A educação ambiental se faz presente em muitas vozes dessas cantigas fortalecendo essa ciranda no tocante ao pertencimento dos sujeitos aos seus territórios como eixo basilar das ações nas cidades que educam. Essa canção começa com o cantarolar consigo próprio, aos poucos vai sendo ouvida pelos pares mais próximos até que reverbere em uníssono a patamares do bairro, da cidade, das florestas, da preservação das águas, fazendo valer o compromisso com a agenda 2030 da ONU, de 2015, constituindo em seus partícipes a memória biocultural.

Essa ciranda promove o olhar para a corporeidade, para o movimento dos corpos que traduzem as relações nos territórios que educam, que se transformam, que necessitam de mutações, das pessoas que vivem, que se educam que se conectam que se

metamorfoseiam. Experiências com saúde, segurança alimentar, espaços verdes, enaltecem territórios educativos e seu potencial nas cidades educadoras.

As cantigas cantam a inclusão e suas barreiras, cantam o desemparelhamento das escolas, dos estágios universitários em ações da educação não formal, de pesquisas que conectem o que ensina a vida com o lugar que se vive, cantam a conexão das pessoas, das pesquisas, dos territórios por uma voz que sempre lute por cidades como territórios de novas possibilidades, acolhedores, democráticos, transformadores.

Vamos cirandar!

Curitiba, agosto de 2022.

Maria Silvia Bacila

(Secretária Municipal de Educação de Curitiba)

SUMÁRIO

Apresentação

*Jaqueline Moll
Renata Gerhardt de Barcelos
Carlos Wagner Costa Araújo*

Prefácio

Maria Silvia Bacila

Seção 1

Cidades que tecem caminhos e possibilidades

Capítulo 1.....14

Cidades Educadoras: a experiência de Porto Alegre e a potencialidade do município de Osório

*Verônica de Lima Mittmann
Sílvia Vieira München*

DOI: 10.51324/54180214.1

Capítulo 2.....27

Vozes que gritam por uma cidade educadora: a necessidade de espaços educativos e de qualidade de vida na comunidade quilombola do Castanho em Garanhuns – PE

Jaciara Maria Felix

DOI: 10.51324/54180214.2

Capítulo 3.....41

O potencial da exploração do conhecimento sobre a natureza no espaço urbano: a contribuição da escola na busca da cidade educadora

Denise Westphal Merazzi

Inacira Bomfim

Loreni Aparecida dos Santos

DOI: 10.51324/54180214.3

Capítulo 4.....53

Cidades Educadoras e seu papel social na educação

Ana Alice Pasin

DOI: 10.51324/54180214.4

Capítulo 5.....63

Educação contextualizada: saberes e sabores do campo e da cidade

Carlos Wagner Costa Araújo

Cláudia Regina Ataíde de Paula

DOI: 10.51324/54180214.5

Seção 2

Faces e interfaces do debate

Capítulo 6.....	77
Educação, uma tarefa de todos	
<i>Raquel Silveira Serpa</i>	
DOI: 10.51324/54180214.6	
Capítulo 7.....	87
Cidade Educadora: saúde e educação integral	
<i>Cristiane Abarno</i>	
<i>Luciana Célia</i>	
<i>Natália Rodrigues</i>	
DOI: 10.51324/54180214.7	
Capítulo 8.....	100
Escola em rede ou paredes: a água irrigando um território educativo	
<i>Jorge Goulart de Candido</i>	
DOI: 10.51324/54180214.8	
Capítulo 9.....	111
Interlocuções entre cidades educadoras, memória biocultural e a agenda 2030	
<i>Caroline Martello</i>	
<i>Vanessa Candito</i>	
<i>Maria do Rocio Fontoura Teixeira</i>	
DOI: 10.51324/54180214.9	
Capítulo 10.....	120
Cidade educadora e educação não formal: perspectivas abertas por uma experiência de estágio no ensino superior	
<i>Lia Heberlê de Almeida</i>	
DOI: 10.51324/54180214.10	
Capítulo 11.....	132
Estado do Conhecimento sobre Cidades Educadoras nos ANAIS do ENPEC – período de 2013 – 2019	
<i>Cristine Roman Cardoso de Araujo Silva</i>	
<i>Vanessa Fernanda da Silveira Camara</i>	
DOI: 10.51324/54180214.11	
Posfácio.....	147
<i>Marcio Tascheto</i>	
Anexos.....	150
<i>Anexo 1 – Carta Cidades Educadoras (1990)</i>	
<i>Anexo 2 - Carta das Cidades Educadoras (2020)</i>	

SEÇÃO 1

EXPERIÊNCIAS E
POSSIBILIDADES

Capítulo 01

CIDADES EDUCADORAS: A EXPERIÊNCIA DE PORTO ALEGRE E A POTENCIALIDADE DO MUNICÍPIO DE OSÓRIO

VERONICA DE LIMA MITTMANN
UFRGS

SILVIA VIEIRA MÜNCHEN
UFRGS

RESUMO: O artigo traz compreensões do que são e quais os objetivos das Cidades Educadoras e os princípios essenciais da Carta das Cidades Educadoras. Além disso, pretende dar visibilidade às continuidades e descontinuidades de duas cidades gaúchas: uma delas, um município pequeno do Litoral Norte Gaúcho e a outra, a capital do Estado, a fim de pensar as trajetórias e experiências das Cidades Educadoras e as possibilidades educadoras nos municípios. Num primeiro momento, tecemos o conceito de cidade educadora, num segundo movimento, buscamos conhecer as possibilidades educadoras do município de Osório e a experiência de Porto Alegre que tem representado o Brasil na Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE). Esse movimento possibilitou compreender as aproximações e os desafios, para tornar as cidades mais educadoras. Nesse sentido, faz-se necessário um olhar para a singularidade de cada lugar, para identificar as suas potencialidades e as suas fragilidades. No entanto, para perceber como um município pode ser uma cidade educadora, precisa-se antes, entender os desejos dos seus moradores, que são efetivamente, aqueles que serão os agentes da mudança, pois é a população que pode exigir quais políticas devem ser colocadas em prática, onde devem ser feitos os investimentos, enfim, entende-se que para a construção de uma cidade educadora, seria necessária uma cidade também democrática, onde a população atua, por meio de comitês, decidindo os destinos da cidade. Para isso, seria importante investir na formação dos cidadãos, para que tenham condições de buscar melhorias para a cidade. Com isso, uma cidade educadora é um sonho que precisa ser sonhado junto.

PALAVRA-CHAVE: Cidades educadoras. Município de Osório. Município de Porto Alegre.

1. INTRODUÇÃO

Pensar a cidade nos remete a refletir sobre o lugar onde crescemos e onde estão as nossas lembranças, onde construímos uma vida, onde trabalhamos, onde moram as pessoas que nos relacionamos afetiva e socialmente. Assim, desde que nascemos, aprendemos a viver na cidade, a acessar os seus serviços, a andar pelas suas ruas, a reconhecer os lugares seguros e os lugares mais perigosos, os espaços divertidos e as suas belezas. Dessa forma, muito do que somos e do que aprendemos, devemos à cidade. Ademais, por mais que as cidades tenham uma estrutura parecida, cada lugar é singular:

possui histórias próprias, constrói relações humanas de uma determinada maneira, e se relaciona com o seu espaço físico de forma única. Assim,

As “cidades” são lugares habitados há muito tempo que concentram uma infinidade de atividades, espaços, processos, funções e serviços, e que distinguimos das aldeias, dentro da lógica do binômio urbano/rural, tão importante como indefinido. Quando as qualificamos como lugares estamos a assumir – contrapondo-as aos “não-lugares” (Marc Augé) – que são âmbitos com história, identidade e relações. (ROMERO, 2020, p. 11).

Nessa perspectiva, este artigo pretende trazer compreensões do que são e quais os objetivos das Cidades Educadoras; os princípios essenciais da Carta das Cidades Educadoras; dar visibilidade às continuidades e descontinuidades de duas cidades gaúchas, para pensar as trajetórias e experiências de Cidades Educadoras e as possibilidades educadoras nos municípios.

O conceito de cidade educadora foi proposto pela catalã Marta Mata¹, em 1990. A primeira Carta das Cidades Educadoras foi apresentada no 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, em Barcelona, no mês de Novembro de 1990. Foi novamente apresentada no ano de 1994, no III Congresso Internacional, em Bolonha e em 2004, na cidade de Génova, tendo sido adequada aos desafios dos novos momentos históricos. As cidades educadoras teriam a intenção de implementar conjuntamente com os cidadãos o desenvolvimento econômico, social e político. Pois:

A cidade educadora deve exercer e desenvolver esta função paralelamente às suas funções tradicionais (econômica, social, política de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. Deve ocupar-se prioritariamente com as crianças e jovens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida. (AICE, 1990, p. 2).

As Cidades Educadoras buscam desenvolver os potenciais de cada pessoa, em sua singularidade; para que todos se sintam igualmente merecedores de respeito e que possam também respeitar os outros. Além disso, também entende como primordial que todos tenham acesso ao conhecimento, às tecnologias, às comunicações e também acesso aos espaços físicos, isto é, à acessibilidade. Além disso, entende que as cidades educadoras buscam a cooperação entre si e internacionalmente pela troca de experiência e do conhecimento formal e informal.

¹ Foi uma política e pedagoga catalã que nasceu em Barcelona em 22 de junho de 1926 e faleceu, com 80 anos, na mesma cidade, em 27 de junho de 2006. Educadora bastante ativa, lutou pela renovação pedagógica na Espanha, por entender que a educação era uma responsabilidade das cidades e da sociedade, viabilizando a criação do conceito de cidade educadora. (DEL POZO, 2013).

No contexto de globalização, a formação de sujeitos críticos e participativos, que possam dialogar e buscar soluções para os problemas sociais e ambientais seria algo bem importante. Esse diálogo precisaria ser implementado com pessoas das diversas classes sociais, etnias, gêneros e faixas etárias, onde idosos e crianças não sejam infantilizados, na busca por uma cidade democrática. Além disso, considera importante a busca pelos valores éticos e cívicos.

Os princípios da cidade educadora são: todos os cidadãos poderão usufruir igualmente das oportunidades de formação, de entretenimento e de desenvolvimento pessoal e seria uma extensão do direito à educação, para isso, visa suprimir os obstáculos de todos os tipos; promover a educação na diversidade, para a solidariedade entre os diferentes povos e na busca pela paz mundial; incentivar projetos comuns entre as diferentes gerações, onde todos possam colaborar com diferentes habilidades e saberes; as políticas educativas no âmbito municipal devem buscar a qualidade de vida, a justiça social, o civismo democrático e a promoção de todos; os municípios deverão assumir o compromisso com uma educação ampla (formal, não formal e informal) e definir políticas para a sua eficácia; os administradores municipais deverão estar informados da situação e das necessidades da população; entender a cidade como complexa, isto é, valorizar as origens e a cultura local, mas também os modos de vida internacionais; além disso, valorizar o passado e as contribuições do momento atual; também valorizar as diferentes culturas e gerações; Ademais, um planejamento urbano que possibilite a acessibilidade de todos, mas também a participação de todos nas decisões, de forma corresponsável e crítica; garantir a qualidade de vida e um ambiente sadio, as boas práticas de saúde e a um ambiente sustentável; possibilitar ofertas culturais, recreativas, informativas e espaços para debate, procurando um equilíbrio entre a proteção e a autonomia; trabalhar na formação das famílias, de professores e dos cidadãos em geral, na busca por uma cidade educadora; orientar os cidadãos para que ocupem lugares na sociedade, tanto nas atividades laborais quanto em espaços coletivos de decisão e atividades sociais; estar informada dos mecanismos de exclusão social, para integrar as pessoas nessa situação por meio de políticas de ação afirmativa; as intervenções para integrar as pessoas excluídas devem partir de uma visão global de ser humano e envolver tanto setores públicos como privados; estimular o associativismo como forma de organização social, para que as decisões possam ser debatidas e tomadas em conjunto, mas também como instância de aprendizado cívico; publicizar a gestão da cidade e incentivar que as pessoas se informem. Além disso, cuidar para que as pessoas tenham

acesso à informação verídica dos fatos, possibilitando formação para que possam distinguir as fakes news; oferecer formação nos valores, para que possa ser implementado o respeito e o cuidado entre os cidadãos.

Nesse sentido, todos seriam corresponsáveis pela construção de uma sociedade que possibilite a dignidade e a qualidade de vida a todos os cidadãos. Dessa forma, nenhuma ação é neutra, ou seja, toda ação humana “tem um valor educativo ou deseducativo”. (DEL POZO, 2013, p. 25). Além disso, vivemos um processo de migração do campo para os centros urbanos, o que torna as cidades complexas, tanto pelos desafios que precisa enfrentar, quanto pelas potencialidades. Também vivemos uma virtualização das relações e das experiências, ou seja, cada vez mais estamos nos relacionando por intermédio de máquinas, em espaços fechados e individualizados o que facilita a mercantilização da vida e das relações. Dessa maneira, tem se tornado uma preocupação corrente das pessoas a de estar apresentável ao consumo do outro, o que também seria reforçado pela espetacularização da vida. Assim, os corpos precisam estar dentro de uma normalidade imposta pela mídia e os espaços internos se abrem para os olhares alheios. Além disso, estamos nos tornando cada dia mais individualistas e competitivos, o que poderia ser um entrave para o “comum”. (ROMERO, 2020). No entanto, a cidade educadora pode utilizar a tecnologia na construção desse comum. Isto é, seria interessante conjugar local com global e tecnologia de comunicação com espaços comuns de convivência.

Segundo Harvey (2013), a sociedade tem inventado algumas utopias, a fim de encontrar um modo perfeito de vida. Na atualidade, vivemos a utopia do neoliberalismo, que não tem concretizado as suas promessas de riqueza e felicidade a todos, mas tem tornando os seres humanos cada vez mais desiguais financeiramente, além de estar destruindo com o meio ambiente e os direitos das pessoas, isto é: “a educação, a saúde, a água e o saneamento têm de ser privatizados e postos a serviço do regime dominante dos direitos favoráveis à circulação e acumulação de capital”. (HARVEY, 2013, p. 46). Para o autor, o utopismo dialético deveria ser algo coletivo, pois a cidade também seria coletiva. Assim, constituiria uma política coletiva de transformação da cidade, para a criação de novos espaços urbanos comuns de participação democrática ativa, a fim de que todos tenham direito à cidade. Para Romero (2020), a cidadania relacionaria quatro aspectos da cidade e do município: o primeiro se refere a direitos e obrigações, pensando em uma ética da corresponsabilidade entre os integrantes de uma cidade, submetendo toda a ação da cidade aos parâmetros dos Direitos Humanos, mas também, a uma lógica de vizinhança cívica e social; também seria imprescindível que todos se sintam membros da comunidade

e o acolhimento aos novos moradores e a existência de instituições públicas legítimas e legitimadas e uma maior participação de todos nas decisões. O autor também propõe pensar o comum, isto é, o desenvolvimento humano, a qualidade de vida, a democracia, os direitos. Autores como (Romero, 2020) e (Del Pozo, 2013) destacam a educação cívica, como norte na vida na cidade, buscando a qualidade do espaço democrático por meio, por exemplo de uma educação para a paz e a possibilidade de os cidadãos conhecerem e exercerem os seus direitos e deveres. Além de uma educação escolar que não contemple apenas a coexistência, mas também a convivência. Assim:

A cidade educadora adquire e esforça-se por difundir a consciência de todas as possíveis repercussões mútuas que as pessoas e grupos exercem entre si dentro do espaço público da cidade e procura descobrir todas as suas potencialidades positivas em ordem ao progresso pessoal e social de todos os seus componentes. (DEL POZO, 2013, p. 25).

Para Harvey (2013), quando se pensa na sociedade que queremos, não podemos deixar de pensar nas pessoas que habitam as cidades, quais os tipos de relações sociais, de trabalho, quais relações com a natureza serão valorizadas? o que não seria um consenso, mas algo que deve ser debatido, além de valorizar o caráter mutável da sociedade. Isto é, se a cidade que temos não oferece qualidade de vida para grande parte dos seus residentes, ela pode ser modificada. Assim, cada pessoa contribui para a construção da cidade e as suas ações têm impacto na vida de todos. O autor destaca ainda como utopia a ideia de que a cidade pode ser harmônica, e que todos os desejos humanos podem ser saciados, o que resulta em sistemas autoritários. Para o autor, podemos pensar uma outra cidade para todos, rompendo com a ideologia neoliberal, que tem sido a atual, pois “se o nosso espaço urbano for imaginado e construído, poderá ser permanentemente re-imaginado e reconstruído”. (HARVEY, 2013, p. 49). Desse modo, a cidade é um organismo que está em devir, isto é, tem potência para ser diferente do que vem sendo. Nesse sentido, quem sabe possamos imaginar uma cidade, que mesmo não atendendo a todas as necessidades dos cidadãos, seja uma cidade para todos, com as suas limitações, com as suas potencialidades, com os seus aprendizados, e com participação, decisão e trabalho coletivo.

2. POSSIBILIDADES EDUCADORAS NO MUNICÍPIO DE OSÓRIO

Osório é uma cidade do litoral norte gaúcho, que se emancipou de Santo Antônio da Patrulha em 16 de dezembro de 1857. Inicialmente, o município se chamava Conceição

do Arroio e no ano de 1934 passa a se chamar Osório em homenagem ao Marechal Manuel Luís Osório. Segundo o IBGE, a população estimada de Osório em 2010 era de 46.414 pessoas, a escolarização média era de 6 a 14 anos, o IDH era de 0,751. O PIB *per capita* em 2018 foi de R\$ 34.323,48, bem abaixo dos R\$ 52.149,66 de Porto Alegre. As atividades econômicas de Osório são a agricultura, o extrativismo, a indústria e o comércio. Cerca de 80% de sua população é urbana. Segundo ACCURSO (2002) o litoral norte é uma das regiões mais pobres do Rio Grande do Sul e tem uma baixa representatividade econômica no RS.

Uma das autoras é moradora de Osório e percebe as potencialidades que o município possui para ser também uma cidade educadora. Como exemplos temos vários projetos entre eles: o Jogue Limpo com Osório, o qual teve grande impacto na educação dos seus residentes. A cidade estava bastante suja e esse projeto, lançado em 2016, melhorou muito a limpeza da cidade. Outra edição desse projeto, lançado em 2019, teve o objetivo de realizar mutirões de limpeza, além de trabalhar a conscientização na área rural e urbana do município, compreendendo o lixo como responsabilidade de todos. No embalo do sucesso desse projeto, foi lançado recentemente o Jogue Limpo com a Cultura de Osório, que contemplou projeto de literatura; artes visuais; dança; música e artes cênicas.

Contudo, apesar da importância desses projetos, a participação popular na política ainda é modesta e se resume a participação nas reuniões da câmara de vereadores, com caráter mais informativo do que deliberativo. Nos últimos dez anos houve a revitalização de espaços públicos como as praças da cidade, que após a construção de bancos, pracinhas infantis, quadras de esportes e plantio de árvores, têm se tornado espaços de encontro dos moradores, para lazer e esporte. Também destaca-se que nos últimos vinte anos, houve a revitalização de um espaço atrás da biblioteca, que foi nomeado de Largo dos Estudantes. Esse espaço foi fechado e nele foi construído um palco. Na atualidade, tem sido o lugar onde ocorre a feira do produtor rural, aos sábados; a feira do livro, geralmente no mês de novembro; espaço para atrações artísticas, como apresentação de dança, teatro e músicas; palestras, enfim. Outro espaço a ser destacado é a biblioteca pública que tem um grande acervo de obras literárias e oferece encontros com autores. Também há as ciclovias da cidade, que possibilitam a utilização segura das bicicletas como meio de transporte.

O município de Osório tem algumas potencialidades e fragilidades. Destaca-se como potencialidade o cuidado que as pessoas têm com a cidade e a adesão dos moradores aos projetos municipais. A cidade é limpa e organizada, as ruas são cuidadas e os motoristas

param na faixa de segurança para a passagem dos pedestres. Além disso, há acessibilidade em grande parte da cidade, com calçadas para cegos, que é uma exigência da prefeitura e rampas para acesso de cadeirantes em muitos prédios públicos e estabelecimentos comerciais. A cidade também abriga o Instituto Federal do Rio Grande do Sul, campus Osório; a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, campus Osório; a Universidade Cenecista de Osório e entre Osório e Tramandaí, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, campus Litoral Norte, o que tem sido visto como motivo de orgulho para os seus moradores e oportunidade de estudo de qualidade para jovens e adultos.

Osório tem investido em espaços educativos que contemplam as multiplicidades e possibilitam o diálogo e o compartilhamento de experiências. Isto é, tem propiciado espaços públicos para o encontro das pessoas e o possível diálogo entre os diferentes cidadãos das diferentes faixas etárias, etnias e classes sociais. No entanto, a cidade poderia valorizar as decisões coletivas e criar espaço para isso ocorrer. Osório, mesmo sendo uma cidade com características conservadoras, consegue dialogar com as diferenças e preservar valores como o cuidado com o meio ambiente, o respeito pela diversidade, o cuidado com os mais frágeis, como crianças, idosos e doentes. Seria necessário reforçar esses vínculos comunitários ou criá-los, caso não existam. Também entendemos que nesse momento de pandemia, deveria haver uma maior discussão sobre os moradores de rua, que muitas vezes não têm acesso à água. Talvez isso pudesse ser melhorado se o banheiro público tivesse água quente para o banho e fossem oferecidos kits de higiene. Além disso, seria importante uma torneira para lavar as mãos e tomar água.

Cabe ressaltar que os apontamentos sobre a cidade são a percepção de uma moradora. Não foram realizadas conversas ou esclarecimentos junto a prefeitura. Os relatos partem de uma experiência pessoal e das informações disponibilizadas no site da prefeitura. Tal escolha se deu porque nesse momento optou-se em privilegiar a percepção de quem mora na cidade, utiliza os seus serviços e vivencia as suas potencialidades e fragilidades.

3. PORTO ALEGRE: TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE UMA CIDADE EDUCADORA

Entre as cidades que representam o Brasil na Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), está a capital gaúcha, Porto Alegre, que em conjunto com as demais

cidades reunidas a esta organização internacional, se compromete com a melhoria da educação para os seus habitantes, seja ela dentro ou fora dos espaços escolares.

A capital da democracia participativa, como ficou conhecida principalmente após a criação do Orçamento Participativo (OP), em 1989, projeto que possibilitou a população porto-alegrense decidir de forma direta em quais obras e serviços a administração municipal deveria investir os recursos, demonstra que o governo municipal da época estava comprometido com a melhoria da qualidade de vida dos seus habitantes. Porto Alegre já se inclinava na direção de uma nova perspectiva em relação ao conceito de cidade, ao educar para a cidadania com o OP.

A concepção de Cidade Educadora está, indissolavelmente, vinculada à participação popular, pois dessa resulta uma formação de cidadania consciente de que somente a ação coletiva pode construir uma sociedade fundada na democracia e na justiça social. (PACHECO, 2004, p.18).

A partir da sua integração na AICE em 1990, muitas ações, eventos, programas e projetos foram desenvolvidos na cidade, com a intencionalidade de fortalecer a democracia participativa, a inclusão social, e o desenvolvimento sustentável. Houve investimento na educação dos indivíduos através da ampliação e otimização do tempo e dos territórios, para além dos muros da escola e instituições de ensino. Assim a capital gaúcha se constitui em Cidade Educadora, vislumbrando a utopia de uma cidade cujo discurso serve à inclusão e à participação de todos os indivíduos. (MOLL, 2004). Nos últimos anos, a cidade de Porto Alegre, acabou se distanciando e quase perdeu seu vínculo com a AICE, somente em 2021 que a capital gaúcha marca seu retorno ao rol de cidades comprometidas com a educação integral e cidadã. (Porto Alegre, 2021).

Pensando no educar pela cidade, muitas são as possibilidades que Porto Alegre oferece, principalmente quanto à diversidade de espaços que podem ser utilizados para promover aprendizagens sobre cidadania, valores, preservação patrimonial, cultural e ambiental e que possam promover o desenvolvimento do potencial humano de cada indivíduo. Vejamos na tabela abaixo alguns exemplos da riqueza e da diversidade de espaços que podem ser utilizados nos processos de aprendizagem da educação formal e não formal dentro de Porto Alegre (Tabela 1:Exemplo da diversidade de espaços em Porto Alegre).

Tabela 1: Exemplo da diversidade de espaços em Porto Alegre

Espaços	Quantidade	Fonte com a lista detalhada dos locais
Praças	681	Site da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (Http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smam/default.php?reg=5&p_secao=160)
Parques	9	Site da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (Http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smam/default.php?p_secao=290)
Unidades de Conservação	4	Site da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (Http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smam/default.php?p_secao=350)
Museus/Acervos/Memoriais	Aproximadamente 40 locais	Site da Wikipedia (Https://pt.wikipedia.org/wiki/Categoria:Museus_de_Porto_Alegre)
Teatros	Aproximadamente 50 locais	Site artistas gauchos.com.br (Http://www.artistasgauchos.com.br/portal/?nid=664)
Cinemas	Aproximadamente 13 locais	Site Humanista (Https://www.ufrgs.br/humanista/2019/04/23/como-e-a-distribuicao-de-cinemas-em-porto-alegre-2/)

Fonte: Autoras

A cidade educa a todo momento, conforme destacado por Morigi (2004, p. 27) “A vivência na cidade é um ato contínuo de aprendizagem”. Quantas vezes frases anônimas, escritas em seus muros, nos fizeram refletir? ou nos pegamos admirando e interpretando desenhos que interrompem o cinza da paisagem urbana? Quantos caminhos nos ensinam a melhor nos locomover na cidade? Abre e fecha sinal; Faixa de pedestre e

faixa de ciclista; Mão única ou mão dupla: Hora de seguir em frente, hora de parar. Quantos monumentos, estátuas e símbolos nos trazem a memória e a história da cidade e nos remetendo a tempos já passados?

Algumas ações que ocorreram recentemente e que incluem diferentes olhares e lugares voltados para a integração dos mais variados atores e setores da cidade, e que promovem de alguma forma esta integração são:

Noite do museu: Evento que tem por objetivo criar experiências que promovam a arte, a cultura e a educação na cidade. Em 2016 reuniu mais de 200 mil pessoas que vivenciaram importantes espaços públicos de Porto Alegre em uma única noite. Atualmente os eventos são realizados de forma virtual devido ao distanciamento social imposto pela pandemia do nova corona vírus.

Viva o centro a pé: Evento promovido pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PMPA) e vinculado ao Projeto Viva o Centro que tem como objetivo a valorização do centro histórico da cidade. De 2011 até 2019 foram realizados passeios arqueológicos orientados por professores universitários, especialistas em arquitetura, arte e história, que vão ensinando e narrando sobre a história das edificações e dos espaços públicos da cidade, como cemitérios, praças, monumentos e estátuas, Igrejas, ruas e avenidas.

Territórios Negros: Afro-brasileiros em Porto Alegre: A ação que ocorreu até 2016, foi uma parceria da Secretaria Municipal de Educação (SMED/PMPA) com a companhia Carris - Porto Alegrense, empresa de transporte coletivo municipal, que cedeu o ônibus para a visita a territórios e espaços que contam a história e cultura do povo negro em Porto Alegre, em épocas passadas. O projeto foi direcionado principalmente aos alunos e professores da rede municipal de ensino, porém se estendia à comunidade em geral. Os locais percorridos pelo ônibus eram:

- Largo da Forca (Praça Brigadeiro Sampaio)
- Pelourinho (Igreja das Dores)
- Mercado Público
- Campo da Redenção (Parque Farroupilha)
- Colônia Africana (Bairro Rio Branco)
- Ilhota (imediações da avenida Érico Veríssimo)
- Areal da Baronesa (Quilombo da Travessa Luis Garanha)
- Largo Zumbi dos Palmares

Ação da qual uma das autoras teve a oportunidade de experienciar em 2016 como aluna da graduação em Licenciatura em Ciências da Natureza, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Porto Alegre (IFRS). O *tour* cultural foi uma atividade ofertada na disciplina Educação na Diversidade. Adquirir o conhecimento sobre estes espaços da cidade que contam um pouco da história e do modo de vida do povo negro, e que são utilizados por eles desde a época da escravidão até os dias atuais, trouxe profundas reflexões sobre racismo colonial e estrutural, sobre a vulnerabilidade social e as desigualdades, também sobre a riqueza da cultura negra, e foram bem relevantes para a formação humana da aluna e futura professora na época.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, muitas ações que envolviam a integração da sociedade aos diversos espaços públicos nos municípios de Porto Alegre e Osório estão temporariamente canceladas devido ao distanciamento social adotado em todo o Brasil. Medida implementada em várias cidades para combater e reduzir o avanço da pandemia causada pela COVID -19². Porém, ainda assim a cidade educa, agora, com mais rigor; educa em relação às condições sanitárias individuais e coletivas; em relação à ocupação dos espaços; educa, hoje principalmente, para a preservação da vida de seus habitantes. Assim, no momento atual podemos aprender que as ações individuais podem ter impactos coletivos, que cuidar de si pode ser cuidar também do outro. Além disso, a pandemia tornou mais evidente a injustiça social que tem ameaçado a vida dos cidadãos brasileiros. Muitos ainda vivem em situação de pobreza, sem a possibilidade de se alimentar e de ter abrigo. Ademais, a injustiça social também dificulta o acesso à informação verídica e muitos confiam nas *fake news*³ que circulam no *whatsapp*. Nesse momento, nos parece urgente (re)pensar a cidade, problematizar as relações sociais, econômicas e de trabalho, na busca por um país, estados e cidades que possam oferecer qualidade de vida a todos. Por fazermos todos parte das tramas de uma cidade, somente poderemos ter uma cidade educadora, se possibilitarmos o acesso aos serviços e às decisões coletivamente.

² Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde declara a COVID – 19 uma pandemia, pela existência de surtos da doença em vários países e regiões do mundo. O artigo foi escrito no final do ano de 2020 e na época, os casos de COVID e os números de óbito estavam em ascensão.

³ O termo em inglês pode ser traduzido como notícias falsas, e “consiste na distribuição deliberada de desinformação ou boatos via jornal impresso, televisão, rádio, ou ainda online, como nas mídias sociais”. Consulta feita em 05 de abril de 2022 ao site: https://pt.wikipedia.org/wiki/Not%C3%ADcia_falsa

Dessa forma, podemos entender que por mais que se difiram: Osório e Porto Alegre, pelo número de habitantes e pelas diferentes oportunidades de qualidade de vida, há algumas aproximações entre essas cidades. Isto é, as cidades estão utilizando projetos para se tornarem mais educadoras, têm buscado a acessibilidade nos seus espaços públicos e oferecido atrações gratuitas que contribuem para a convivência em grupo, além de revitalizar espaços públicos como praças, lagoas e rios, que viabilizam a prática de esportes e o lazer junto à natureza. Acreditamos que muito ainda há para ser feito, mas entendemos como importante o movimento de pensar o conceito de cidade educadora e tentar identificar no que se aproximam as iniciativas municipais e os desafios para que as nossas cidades se tornem mais educadoras.

REFERÊNCIAS

AICE. **Carta das cidades educadoras**. 1990. Disponível em: <http://www.edcities.org/redeportuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf>

ACCURSO, Jorge da Silva. **Matriz Econômica do Litoral Norte**. Projeto de Fortalecimento do Gerenciamento Costeiro no Litoral Norte - PNMA II. Porto Alegre, 2002.

BRASIL, **IBGE**. Dados disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/>

DEL POZO, Joan Manuel. O conceito de «cidade educadora» hoje. In: **Educação e vida urbana: 20 anos de cidades educadoras**. Gráfica Almondina, Torres Novas/Portugal. 2013. p. 23-33 Disponível em: <http://www.edcities.org/wpcontent/uploads/2015/11/livro20-anos-cidadeseducadoras-PT.pdf>.

HARVEY, David Utopias dialécticas. In: **Educação e vida urbana: 20 anos de cidades educadoras**. Gráfica Almondina, Torres Novas/Portugal. 2013.p. 43-49. Disponível em: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>.

MOLL, Jaqueline. A cidade Educadora como possibilidade - Apontamentos. In: **Cidade educadora: a experiência de Porto Alegre**. 2004. Disponível em: <http://projetos.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/2254>. Acesso em 10 de março de 2021.

MORAGI, Valter. Breve comentário sobre Porto Alegre, uma Cidade Educadora. In: **Cidade educadora: a experiência de Porto Alegre**. 2004. Disponível em: <http://projetos.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/2254>. Acesso em 10 de março de 2021

SOBRE. **Noite dos Museus**, 2020. Disponível em <https://noitedosmuseus.com.br/sobre-ondm/>. Acesso em 15 de março de 2021.

PACHECO, Eliezer. A cidade educando a escola. In: **Cidade educadora: a experiência de Porto Alegre**. 2004. Disponível

em: <<http://projetos.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/2254>>. Acesso em 10 de março de 2021

ROMERO, Carlos Giménez. Carta aos munícipes sobre Cidade, Cultura e Educação MONOGRÁFICO: Cidade, Cultura e Educação. **ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS**. Barcelona, 2020, p.8-15

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal de. **Secretaria Municipal de Transparência e Controladoria**. 2021. Disponível em <<https://prefeitura.poa.br/smtc/noticias/porto-alegre-retorna-para-rede-das-cidades-educadoras>> Acesso em 28 de Junho de 2021.

POVOS negros. **Territórios negros**. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Disponível em <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/gpn/default.php?p_secao=18>. Acesso em 16 de março de 2021.

VIVA o centro a pé faz um passeio arqueológico pelo centro. **Prefeitura Municipal de Porto Alegre**, 2019. Disponível em <<https://www.prefeitura.poa.br/smc/noticias/viva-o-centro-pe-faz-um-passeio-arqueologico-pelo-centro>>. Acesso em 15 de março de 2021.

Capítulo 02

VOZES QUE GRITAM POR UMA CIDADE EDUCADORA: A NECESSIDADE DE ESPAÇOS EDUCATIVOS E DE QUALIDADE DE VIDA NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DO CASTAINHO EM GARANHUNS - PE

JACIARA MARIA FELIX⁴

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO: Este ensaio versa sobre as cidades educadoras e seus benefícios para a população. Acorado em reflexões teóricas aqui apresentadas sobre a cidade de Garanhuns em Pernambuco e a falta de olhares do poder público para populações tradicionais, em especial a comunidade quilombola de Castainho. Para considerar que um Município esteja dentro das características de uma cidade educadora, é necessário que ele ofereça melhorias em seus espaços públicos e grandes benefícios para toda a população, principalmente em relação às questões educacionais e culturais. Neste sentido, pretende-se, neste trabalho, apontar alguns benefícios disponíveis na cidade de Garanhuns – PE, como as academias da saúde, disponíveis em algumas localidades, mas também, desejamos principalmente, mostrar as divergências e desigualdades existentes, no âmbito geográfico de cidade. Infelizmente, será notado durante a escrita, o quanto Garanhuns se encontra longe do conceito de uma cidade educadora, diante das diferenças do que é ofertado para os seus cidadãos, assim como a ausência do poder público para com os moradores das comunidades quilombolas. Os quilombolas de Garanhuns são descendentes do Quilombo de Palmares e têm, em suas memórias e conhecimentos, grandes contribuições para a sociedade brasileira, porém, para manter suas tradições e sua identidade de existência, a resistência e luta dos negros e negras, no Brasil, têm sido constante, principalmente, nas classes menos favorecidas. E com as comunidades quilombolas, não tem sido diferente, apesar de existirem alguns direitos garantidos por Lei. Como ressalta Queiroz (2017, p. 97), a memória é uma forma efetiva de resguardar relações afirmativas de construção de identidade e formulação da consciência comunitária. Por fim, almejamos que, um dia, nossa sociedade entenda e abrace todos os seus cidadãos e que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, excelência e plural, com direitos de igualdades, reconhecimentos sem “apartheid” sociais.

Palavras-Chave: políticas públicas; quilombolas; cidades educadoras; academias da saúde.

1. INTRODUÇÃO

As cidades educadoras trazem o perfil de Município que todos desejam, com as possibilidades de melhorias, nos espaços públicos, os quais favorecem para a inclusão e as boas práticas educacionais, de qualidade para a comunidade, advindas dos investimentos dos representantes do povo no poder público. “En efecto, los habitantes se identifican con la ciudad, desde luego más o menos y de una forma o de otra; se sienten

⁴ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da UFRGS

pertenecientes a la ciudad, o al distrito, o al barrio” (ROMERO, 2020, p. 12).

Quando uma cidade busca oferecer, em seus espaços, melhorias para o bem-estar da população, como: educação de qualidade, saneamento adequado, oportunidades para a prática de exercícios físicos, atendimento e promoção à saúde, segurança, incentivo às práticas culturais de seus cidadãos e outros benefícios, podemos dizer que ela está no caminho para ser considerada uma cidade educadora, a qual visa, para os seus moradores, ao melhor possível. Nas palavras de Scheffer e Ketzer (2020, p. 1063), o movimento Cidades Educadoras pode contribuir para a educação em humanidades por meio do seu incentivo à educação no espaço urbano.

Embora, no nosso país, encontramos poucos investimentos, por parte dos governantes e limitadas políticas públicas educacionais, ainda assim, temos algumas cidades do Brasil dentro do perfil de cidades educadoras. Porém, observamos a necessidade de melhorias, nos serviços ofertados para a sua população.

A capacidade de a cidade ser um meio para educar, vem sendo constantemente trabalhada através do movimento Cidades Educadoras, cujos seus integrantes podem divulgar experiências, fundamentar os seus objetivos e construir um mundo de sabedoria a partir de cada pequena troca, ação ou relação nas cidades. (SCHEFFER; KETZER, 2020, p. 1056).

Outro fator importante é que melhorias realizadas, em uma cidade, não podem favorecer apenas uma parte dos cidadãos, todos devem ser agraciados igualmente. Nos argumentos de Arroyo (2011, p. 87) “as políticas socioeducativas ficam desvirtuadas nessas persistentes formas de pensar-se tão correspondente com as formas inferiores de pensar, tratar e alocar os coletivos feitos desiguais em nossa história”.

Neste ensaio, procuramos investigar se a cidade de Garanhuns planeja e desenvolve um papel de cidade educadora, promovendo melhorias sociais, especialmente para comunidade quilombola do Castainho, como realiza em outras localidades do município. Conforme a Carta das Cidades Educadoras, “o direito à Cidade Educadora deve ser uma garantia relevante dos princípios de igualdade entre todas as pessoas, de justiça social e global, de equilíbrio territorial e da necessária sustentabilidade e resiliência”. (ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS, 1990, p. 11).

2. A CIDADE

Localizada no Agreste pernambucano, Garanhuns está situada a 230 quilômetros da

capital Recife, sua população está estimada em 141.347 pessoas⁵. Assim como em outras partes do Brasil, a sociedade garanhunense teve sua formação com a presença das três raças que formaram o povo brasileiro: o europeu, o índio de tribos que habitavam nas redondezas e os negros escravizados que fugiram e construíram os quilombos.

Também conhecida como Suiça Pernambucana, cidade das Flores e dos festivais, Garanhuns atrai muitos turistas, principalmente no período do inverno, proporcionando um clima frio e diferenciado no Nordeste brasileiro.

Nos últimos 20 anos, a cidade tem recebido um grande número de instituições de ensino superior, as quais têm facilitado o acesso à uma formação profissional de qualidade, para os estudantes que aqui residem e os de municípios vizinhos, transformando assim, a cidade em um polo educacional.

3. CIDADES EDUCADORAS

As cidades educadoras devem ter em sua visão construtiva, melhorias para toda a população que faz parte delas. Com o propósito de contribuir para o bem-estar das pessoas e o bom desenvolvimento da cidade em relação à educação e cultura para os moradores. Nos argumentos de Zuin e Dias (2020, p. 474), “considerada a ideia-força, o termo “Cidade Educadora” passa a ser o conjunto de ações e projetos envolventes, a partir das várias possibilidades oferecidas pela cidade”.

Em 30 de novembro de 2020, foram comemorados os 30 anos da construção da carta de cidades educadoras, que teve como lema: “30 anos transformando pessoas e cidades para um mundo melhor”. Neste pensamento, os governantes locais têm como proposta, trabalhar atividades para melhorar a qualidade de vida dos habitantes da cidade. “A cidade educadora é, ao mesmo tempo, uma proposta e um compromisso necessariamente partilhados, basicamente, pelos governos locais e pela sociedade civil”. (BELLOT, 2013, p. 20). Ela deve ser inclusiva e desenvolver atividades com eficácia em suas competências educacionais.

No Brasil, tínhamos 18 cidades educadoras, as quais são três na Região Sul: Caxias do Sul (RS), Porto Alegre (RS), Santiago (RS); Onze na Região Sudeste: Belo Horizonte (MG), Montes Claros (MG), Guarulhos (SP), Santo André (SP), Mauá (SP), Santos (SP), São Bernardo do Campo (SP), São Carlos (SP), São Paulo (SP), Sorocaba (SP) e Vitória (ES); Duas na Região Centro Oeste: Campo Novo do Parecis (MT) e Dourados (MS) e mais duas na Região Nordeste: Jequié (BA) e Horizonte (CE). (LIMA, 2019, p. 35). Além das

⁵ <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pe/garanhuns.html>

questões educativas e culturais, são questões importantes a serem verificadas nas cidades: saneamento, saúde, segurança, moradia, meio ambiente, mobilidade e outros. Assim, algumas cidades brasileiras têm buscado melhorar seus espaços públicos, por exemplo: a instalação de academias da saúde, buscando o benefício físico e bem-estar dos moradores, por meio dessas ações colaborativas.

4. ACADEMIAS DA SAÚDE: BENEFÍCIOS PARA A POPULAÇÃO DE UMA CIDADE EDUCADORA

As academias da saúde têm como propósito promover o bem-estar e a saúde dos cidadãos para uma melhor qualidade de vida. “O direito a uma cidade educadora é o direito à educação de qualidade, em todas as suas dimensões e lugares, e a justiça social”. (CASTRO; OLIVEIRA NETO; PALHETA 2020, p. 9).

São ações sociais que os municípios adotam com a instalação de equipamentos e estrutura física, no âmbito da comunidade, porém nem todos os olhares para essa disponibilidade, atendem ou atingem a todas as comunidades que fazem parte do território geográfico dos municípios. No pensamento de Rao (2013), os espaços urbanos estão sempre em transição, por meio de adições incrementais aos tecidos construídos, com novas iniciativas de infra-estrutura, crescendo como resultado de sua reurbanização.

Moll e Santos (2020, p. 343) em seus argumentos colocam que:

“uma cidade educadora planeja e organiza suas ações não apenas em parte do território, mas vendo a cidade como um todo, pois os problemas sociais e ambientais são interconectados, pensando localmente, mas tendo em vista efeitos e relações globais”.

De acordo com o Art. 4º, da Portaria nº 2.681 de 2013, são princípios do Programa Academia da Saúde:

- I - participação popular e construção coletiva de saberes e práticas em promoção da saúde;
 - II - intersetorialidade na construção e desenvolvimento das ações;
 - III - interdisciplinaridade na produção do conhecimento e do cuidado;
 - IV - integralidade do cuidado;
 - V - intergeracionalidade, promovendo o diálogo e troca entre gerações;
 - e
 - VI - territorialidade, reconhecendo o espaço como local de produção da saúde.
- (BRASIL, 2013).

Nestes espaços, são desenvolvidas atividades físicas e culturais, que promovem a participação da população e a inclusão social ao lazer e a cultura. Na Portaria nº 2.681, de 2013, em seu Art. 6º, encontramos as atividades propostas pelo programa:

- I - práticas corporais e atividades físicas;
- II - produção do cuidado e de modos de vida saudáveis;
- III - promoção da alimentação saudável;
- IV - práticas integrativas e complementares;
- V - práticas artísticas e culturais;
- VI - educação em saúde;
- VII - planejamento e gestão; e
- VIII - mobilização da comunidade. (BRASIL, 2013).

Se todas essas atividades propostas forem realmente desenvolvidas, nesses espaços, a população estará tendo um bom retorno dos investimentos voltados aos ambientes públicos de uma cidade. “A cidade sempre educa. Porém, uma ação intencional de educar pressupõe uma compreensão mais profunda da cidade, que torna o indivíduo cidadão, sujeito”. (ROCHA, 2006, p. 23). Além de ofertar para as pessoas novas interações e conhecimentos também.

5. ACADEMIAS DA SAÚDE NA CIDADE DE GARANHUNS – PE: DIFERENTES REALIDADES

Em Garanhuns, temos algumas academias da saúde instaladas, mas, aqui, neste trabalho, o objetivo não é mostrar as quantidades de academias e sim as realidades que podemos encontrar em relação à desigualdade e à distância que coloca nossa cidade fora do contexto e características de uma cidade educadora.

Uma cidade educadora busca aproveitar e investir da melhor forma possível, nos seus espaços públicos, ofertando algumas maneiras que agreguem valores aos cidadãos e que estes possam se envolver e aprender algo também, nos locais disponibilizados para o seu bem-estar, pois estes ambientes podem colaborar com a transformação e aprendizado dos que os frequentam, mas não com diferenças na qualidade e estrutura do que é oferecido.

A seguir, mostramos dois tipos de academias que promovem a prática de exercícios e ações culturais na cidade de Garanhuns. Porém, podemos identificar as diferenças de investimentos em ambas. A primeira fica mais próxima de bairros com pessoas de uma classe social e financeira mais elevada. A segunda atende os moradores de um bairro mais simples da cidade. Já pelos equipamentos disponíveis e na estrutura, percebemos realidades diferentes.

Figura 1. Academia da Saúde Instalada no Parque Euclides Dourado em Garanhuns - PE



Fonte: Blog do Carlos Eugênio, 2018 e 2020.



Fonte: VEC Garanhuns, 2018.

Fonte: PENews, 2020.

A academia instalada, dentro do Parque Euclides Dourado, conta com uma área de 100 m, com máquinas para musculação, alongamento e ginástica localizada. Também temos, ao lado, a biblioteca municipal, a quadra esportiva e outros espaços que fazem parte do parque. O funcionamento da academia é das 5h30 às 21h, de 2ª a 6ª feira e aos sábados, mas em outro horário. Para os exercícios físicos acompanhados por profissionais de educação física, essa academia atende mais de 700 pessoas.

É uma iniciativa que traz para a população a oportunidade de se exercitar corretamente, saindo do sedentarismo, colaborando para o bem-estar das pessoas e de maneira gratuita. Embora esta cidade ofereça uma melhor qualidade de vida aos seus moradores, percebe-se que Garanhuns não amplia tanto assim as melhorias para todos. Um exemplo disso está na diferença com a estrutura da outra academia da saúde que iremos mostrar nas imagens a seguir. Com um espaço bem menor e poucos equipamentos disponíveis para a prática de exercícios.

Figura 2. Academia da Saúde no Bairro Cohab 2 em Garanhuns - PE



Fonte: <https://www.akademias.com.br/sobre/academia-da-saude-da-cohab-2-garanhuns-pe>

Esta academia está em um bairro da periferia da cidade, atende os moradores de uma classe econômica mais simples e que não há pontos turísticos do Município, ao contrário da primeira que está instalada em um dos pontos turísticos da cidade. Percebemos que as ruas, ao lado da academia, não são asfaltadas, assim como a parte de fazer exercícios de caminhada. Com isso, notamos que, na cidade de Garanhuns, vamos encontrando diferentes investimentos por parte do poder público para a população.

6. OS QUILOMBOLAS: DISTANTES DOS CONTEXTOS DAS CIDADES EDUCADORAS

A exclusão educacional e social é vivida pelas comunidades quilombolas, há muito tempo, na história desses povos. “As comunidades quilombolas são formadas por negros, descendentes de pessoas que foram escravizadas e que se organizaram em quilombos, espaços que possibilitam a expressão de seus valores e práticas tradicionais, com base na ancestralidade escrava e africana”. (SANTOS *et al.*, 2016, p. 2).

Mesmo com melhorias, em comparação com o passado desses descendentes de

escravizados, ainda é possível identificar a verticalidade nas cidades, as quais nem sempre englobam essas comunidades no planejamento de possíveis políticas públicas.

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. (ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS, 1990).

Em Angola, a palavra quilombo – Kilombo significa povoação ou fortaleza para abrigar os guerreiros que se preparavam para os combates, já no Brasil, tem outro significado, porém o sentido não deixa de ser semelhante. Analisando a história de luta desses povos, no nosso país, é possível dizer que esta palavra tem a mesma semântica.

Porém, o Decreto 4.887 de 2003, considera que os remanescentes de comunidades dos quilombos, são os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (BRASIL, 2003).

Os quilombolas são povos guerreiros que lutam por igualdade e direitos sociais, desde o tempo do império no país. São povos tradicionais que lutam para que suas identidades não sejam apagadas ou esquecidas, tentando fazer com que sejam reconhecidos dentro do contexto que estão inseridos. Nas palavras de Bauman, (2003, p. 21), “uma vida dedicada à procura da identidade é cheia de som e de fúria”.

No Brasil, eles surgiram, a partir do pensamento dos escravizados que não agüentavam, mas tanta violência e crueldade que passavam nas senzalas das fazendas de senhores de engenhos, para onde eram levados e mantidos presos para trabalhar. Com o tempo, eles fugiram e formaram povoados que receberam o nome de quilombos. Encontramos comunidades quilombolas em 24 (vinte e quatro) estados da federação, a maior nos estados do Maranhão, Bahia, Pará, Minas Gerais e Pernambuco. Os únicos estados que não registram ocorrências destas comunidades são o Acre e Roraima, além do Distrito Federal. (BRASIL, 2013).

Além da liberdade, nesses lugares, os escravizados buscavam ter mais segurança e uma vida digna, onde também podiam colocar em prática suas culturas, religiões e saberes tradicionais. Atualmente, no Brasil, os quilombos são vistos como povos descendentes de escravizados que mantêm viva a cultura de seus antepassados e que ainda lutam muito por melhorias em suas comunidades, dentro de um contexto de muitas lutas, reivindicações e esquecimento do poder público. “O fortalecimento de identidades locais pode ser visto na forte reação defensiva daqueles membros dos grupos étnicos

dominantes que se sentem ameaçados pela presença de outras culturas”. (HALL, 2006, p. 85).

Além da aceitação de suas culturas e identidades, esses povos brigam pelo regulamento de seus territórios, o fim do racismo e preconceito que ainda existem no âmbito de nossa sociedade. Para Ribeiro *et al.* (2020, p. 362), “a disputa cotidiana pelo território se concretiza na potência dos habitantes de cidades periféricas e pobres”.

Mesmo havendo tantas transformações e mudanças ocorridas, desde o fim da escravidão, os remanescentes do quilombo estão constantemente em luta pelos seus direitos, mostrando que eles têm sua identidade e que não desejam que ela desapareça, apesar de novas vivências e experiências culturais. “O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem”. (HALL, 2006, p. 11).

7. O DIREITO À CIDADE EDUCADORA PARA A COMUNIDADE QUILOMBOLA DO CASTAINHO: ESQUECIDA PELO PODER PÚBLICO

A Comunidade Quilombola do Castainho foi uma das primeiras comunidades remanescentes de quilombo que se formaram no Município de Garanhuns, PE. Seus primeiros moradores eram negros fugidos que moravam no Quilombo dos Palmares, situado na atual cidade de União dos Palmares, AL, após o ataque ocorrido nesse local, muitos negros que lá habitavam, conseguiram fugir e se instalaram nas terras em seus descendentes moram até hoje.

Localizada na zona rural de Garanhuns, no Agreste Meridional de Pernambuco, Castainho faz parte das seis comunidades de quilombos do Município, ela ocupa uma área de quase 65 hectares. De acordo com a Comissão Pró-Índio de São Paulo, em junho de 2021, residiam na comunidade 206 famílias. A economia da comunidade consiste na agricultura e pecuária⁶.

Vários trabalhos e estudos foram realizados e desenvolvidos em Castainho, porém, mesmo assim, os moradores da comunidade passam por algumas dificuldades e necessidades de melhorias na infraestrutura.

Até o ano de 2020, os moradores do Castainho não foram contemplados com uma

⁶ Dados retirados do site da Comissão Pró-Índio de São Paulo em 04/05/2021. Endereço: <https://cpisp.org.br/castainho/>

área de lazer para a prática de esportes e exercícios como outros locais em Garanhuns. Para que eles possam participar de momentos para essas práticas, precisam se deslocar para um das academias da saúde em outros bairros do Município. A mais próxima para eles, seria a academia instalada no bairro da Cohab 2. Na Carta das Cidades Educadoras, temos a informação de que “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”. E como compromisso, uma cidade deve “garantir a qualidade de vida de todos os seus habitantes”. (AICE, 1990), parece que neste caso dos quilombolas, este direito à cidadania ficou de fora.

Embora o espaço geográfico da comunidade seja bastante amplo, não encontramos investimentos e olhares do poder público para melhorias e implantação de ações favoráveis para o bem-estar dos moradores. Lamentavelmente, podemos perceber como esses povos ainda são esquecidos e ignorados pelos governantes. Sabemos o quanto esses espaços são agregadores de valores dentro de uma comunidade, nas palavras de Pozo (2013, p. 33) “o direito à cidade educadora tem de ser uma garantia relevante dos princípios de igualdade entre todas as pessoas, de justiça social e de equilíbrio territorial”.

Nas figuras a seguir, verificamos o quanto a comunidade quilombola do Castainho está longe de ser beneficiada com propostas e visão para uma comunidade educadora, pois não há investimento para uma escola de qualidade, posto de saúde ou um local para a prática de esportes que contribuam para a cidadania dos moradores, além de infraestrutura de saneamento e ruas asfaltadas. Não podemos nos esquecer de que “a adesão à criação de uma sociedade justa é um tema que deve ser analisado de forma contextualizada”. (TEDOSCO, 2013, p. 230).

Figura 3. Espaços Sociais na Comunidade



Fonte: as autoras, 2020.

Barreto (2020, p. 1), “ao observar as escolas quilombolas, dar-se a certeza de que a assistência e manutenção da gestão pública não existem”. Como podemos verificar, infelizmente, a Comunidade Quilombola do Castainho apresenta uma situação de abandono e de pouco investimento em sua estrutura, o que pode vir a prejudicar o bom desempenho das práticas educacionais neste ambiente.

Nos argumentos de Pozo (2013, p. 25), “um dos sentidos principais da educação é a capacidade de promover o melhor crescimento possível ou desenvolver as potencialidades e projectos das pessoas e dos grupos humanos”. O atendimento social e de promoção à saúde, nos mostra uma estrutura simples para o atendimento aos moradores. O saneamento é outro fator esquecido e deixado de lado, a última imagem nos mostra a situação das ruas na comunidade.

Diante disso, percebemos que os moradores do Castainho estão caminhando em direção oposta ao de uma prática para uma cidade educadora, pois a educação de qualidade é um dos pilares e princípios para a caracterização de cidades educadoras. Os governantes poderiam implantar nesta comunidade o projeto Praça do PAC, pois seria de grande benefício não só para a população de Castainho, mas também para outras comunidades remanescentes próximas.

A Praça do PAC é um equipamento que deverá integrar atividades e serviços culturais, práticas esportivas e de lazer, formação e qualificação para o mercado de trabalho, serviços socioassistenciais, políticas de prevenção à violência e inclusão digital, oferecendo cobertura a todas as faixas etárias. (ESTAÇÃO CIDADANIA – CULTURAL, 2011).

Neste sentido, se os quilombolas da comunidade do Castainho pudessem dispor de um projeto desse, instalado dentro do território deles, teriam mais possibilidade de socialização e interação entre eles. Além de promoção na qualidade de vida, seria também na qualidade da educação, na qualificação profissional e nas ações culturais que fazem parte de suas raízes.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma cidade educadora precisa ter olhares voltados para todos cidadãos, buscando planejar ações educativas e sociais que viabilizem o bem-estar permanente, solidário e inclusivo, sem distinção de raça, crença e situação econômica. Neste sentido, estará promovendo o equilíbrio nos mais diversos aspectos sociais. Isso pode ocorrer através de parcerias entre os governantes e o povo, onde cada um deve cumprir com seus deveres e obrigações, para que juntos possam construir algo de melhor para todos.

“A Cidade Educadora construir-se-á a partir de um paradigma de governança em cuja concepção e consecução cooperarão tanto a administração pública como os cidadãos, numa colaboração que constitui uma das marcas distintivas da Cidade Educadora”. (ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS, 1990, p. 17).

Podemos perceber que as comunidades quilombolas ainda passam por situações precárias e longe dos olhares das políticas públicas e educacionais de seus governantes. “A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes)”. (BOURDIEU, 2003, p. 10).

Nossa Constituição Federal de 1988 garante às comunidades quilombolas proteção cultural, liberdade e uma vida digna para que esses povos possam manter vivas suas tradições culturais e a preservação de suas terras, porém, quando olhamos para a realidade atual, notamos que esses direitos não são respeitados. No pensamento de Lefebvre (2011, p. 51), “a cidade sempre teve relações com a sociedade, no seu conjunto, com sua composição e seu funcionamento, com seus elementos constituintes (campo e agricultura, poder ofensivo e defensivo, poderes políticos, Estados etc.) com sua história”.

Diante do que encontramos em muitas comunidades quilombolas deste país, torna-se difícil entender e imaginar a formação de cidades educadoras, na nossa sociedade, o que encontramos são dois tipos de cidades: as que são aceitas e vistas pelo poder público e as que são excluídas por este mesmo poder.

Neste trabalho, mostramos que o Município de Garanhuns peca em suas políticas públicas, onde encontramos investimentos diferenciados para a sua população. Notamos que os moradores mais carentes de melhorias são os que menos recebem ações dessas melhorias, em seus espaços públicos, e, quanto mais carente, pior. Lamentavelmente, nossos representantes, na política do município, ainda não acordaram para um pensamento de igualdades para todos os moradores desta cidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **RBPAE**, v.27, n.1, p. 83-94, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19969>. Acesso em: 26 fev. 2021.

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS. **Carta das cidades educadoras**. 1990. Disponível em: <http://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2021.

BARRETO, L. M. P. Olhares docentes: escolas quilombolas lutam também pela educação. **Revista África e Africanidades**, a. 13, n. 34, maio 2020.

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

BELLOT, P. F. Cidades educadoras, uma proposta de futuro. *In*: EDUCAÇÃO e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras. Torres Novas, PO: Gráfica Almondina, 2013. p. 17-21. Disponível em: <https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 311 p.

BRASIL. **DECRETO Nº 4.887, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n. 2.681, de 7 novembro de 2013**. Redefine o Programa Academia da Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Disponível em : http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2681_07_11_2013.html. Acesso em: 02 mar. 2021.

CASTRO, A. O. de; OLIVEIRA NETO, A.; PALHETA, J. M. Cidades que encantam, cidades que educam: caminhos para uma cidade educadora. **Signos Geográficos**, Goiânia GO, v. 2, p. 1-30, 2020.

ESTAÇÃO CIDADANIA - CULTURA. **Praça dos Esportes e da Cultura**: manual de instruções para contratação e execução – MICE. Instituído pela Portaria MinC nº49 de 18 de maio de 2011. Disponível em: <http://estacao.cultura.gov.br/legislacao-basica-do-programa/>. Acesso em: 02 mar. 2021.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. 5. ed., 3. reimpr. São Paulo: Centauro, 2011. 141 p.

MOLL, J.; SANTOS, L. A. dos. A Praça Ceu na perspectiva da cidade educadora: políticas e equipamentos públicos a serviço da vida. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 5, p. 335-345, 2020. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2956>. Acesso em: 18 fev. 2021.

LIMA, A. B. de. Cidades educadoras: concepção e realidades em Uberlândia/MG e Sorocaba/SP. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v.5, n.3, p.31-43, set./dez. 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7053014>. Acesso em: 26 fev. 2021.

POZO, J. M. O conceito de cidade educadora, hoje. *In*: EDUCAÇÃO e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras. Torres Novas, PO: Gráfica Almondina, 2013. p. 25-33. Disponível em: <https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>.

idades-educadoras PT.pdf. Acesso em: 25 fev. 2021.

QUEIROZ, M. de G. **Memórias de resistências, identidades em conflito e a prática educativa da escola municipal Virgília Garcia Bessa na comunidade quilombola do Castainho em Pernambuco**. 2017. 235 p. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/28996>. Acesso em: 15 dez. 2021.

ROCHA, S. Nenhum plano municipal de educação terá a mínima chance de funcionar se ignorar a cidade real onde as pessoas vivem. *In: QUAL cidade educadora queremos: escola, cidade, alunos, professores, comunidade, poder público... os muitos lados da questão educacional. Cadernos CENPEC*, n. 1, p. 21-24, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/143>. Acesso em: 01 mar. 2021.

RAO, V. Acidade como arquivo: transformações urbanas contemporâneas e as possibilidades políticas. *In: EDUCAÇÃO e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras*. Torres Novas, PO: Gráfica Almondina, 2013. p. 193-203. Disponível em: <https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

RIBEIRO, G. S. *et al.* Cidade, cultura e acessibilidade: notas iniciais da relação entre cidades educadoras e direitos humanos. **Oikos: Família e Sociedade em Debate**, v. 31, n. 2, p. 359 -, 2020. DOI: 10.31423/oikos.v31i2.9893. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/oikos/article/view/9893>. Acesso em: 02 mar. 2021.

ROMERO, C. G. Carta a los munícipes sobre ciudad, cultura y educación. *In: CIUDAD, cultura y educación: monográfico*. [Barcelona]: Asociación Internacional de Cidades Educadoras, 2020. p. 8-15. Disponível em: <https://www.edcities.org/publicaciones/monograficos/>. Acesso em: 22 dez. 2021.

SANTOS, V. C. *et al.* Condições socioeconômicas e de saúde associadas à qualidade de vida de idosos quilombolas. **Texto Contexto Enferm.**, n. 25, v. 2, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072016001300015>.

SCHEFFER, A. P.; KETZER, P. Cidades educadoras e a educação em humanidades. **Filos. e Educ.**, Campinas, SP, v.12, n.2, p.1055-1068, maio/ago. 2020. DOI:10.20396/rfe.v12i1.8658317. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8658317/22990>. Acesso: 01 mar. 2021.

TEDESCO, J. C. Educação e sociedade justa. *In: EDUCAÇÃO e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras*. Torres Novas, PO: Gráfica Almondina, 2013. p. 225-233. Disponível em: <https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras PT.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

ZUIN, A. L. A.; DIAS, M. L. A cidade educadora para a educação cidadã. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 27, p. 459-476, maio/ago. 2020. DOI: 10.28998/2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8159>. Acesso em: 05 mar. 2021.

Capítulo 03

O POTENCIALMENTE EDUCATIVO DE ESPAÇO NÃO FORMAIS NA CIDADE DE SAPUCAI

DENISE WESTPHAL MERAZZI

INACIRA BOMFIM

LORENI APARECIDA DOS SANTOS

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a relevância dos espaços educativos formais e não formais usando como referência os estudos sobre a Praça CEU e o Parque Zoológico para a implantação dos Clubes de Ciências nas escolas que são, ainda consideradas como principal espaço de aprendizagem de educação formal. As reflexões surgiram a partir do Seminário Processos Educativos na Cidade que instigaram as pesquisadoras a pensarem na cidade de Sapucaia do Sul como potencial de Cidade Educadora. A Praça CEU e o Parque Zoológico possibilitaram os estudos para estabelecer a interface com os Clubes de Ciências nas escolas. Este processo ocorreu a partir da visão das professoras pesquisadoras que atuam em setores diferentes, mas todas trabalhando com educação ambiental e ancorando seus projetos em políticas públicas e em ações intersetoriais. Propomos com este estudo articular as atividades da Praça CEU, do Parque Zoológico e dos Clubes de Ciências que serão desenvolvidas com o intuito de conectar os estudantes a estes espaços possibilitando assim a construção de caminhos que levem a conhecerem a realidade da natureza nos espaços urbanos da cidade de Sapucaia do Sul. A Praça CEU e o Parque Zoológico de Sapucaia do Sul são equipamentos públicos que servem como um espaço de convivência social, recreativo e cultural com potencial educador, e os Clubes de Ciências vem como possibilidade de materializar tempos, espaços e oportunidades educacionais próprios de uma Cidade Educadora.

PALAVRAS-CHAVE: Praça CEU; Parque Zoológico, Cidade Educadora; Clube de Ciências, Políticas Públicas; Ações Intersetoriais.

1. INTRODUÇÃO

Este ensaio nasceu da organização das reflexões e provocações enriquecidas no Seminário Processos Educativos na Cidade, fomentados pela caminhada das autoras, seus anseios e sonhos de ver em sapucaia do Sul – cidade em que as autoras trabalham, características de uma cidade educadora. No cerne dessa questão, está o horizonte dos nossos sonhos – a vontade de fazer parte dessa transformação, partindo de nossos temas de pesquisa e as possibilidades de contribuições através de ações. Sonhamos em ver a cidade em que trabalhamos como uma Cidade Educadora, pois vemos potencial para isso.

Sabe-se que as cidades, independentemente de seu tamanho, dispõem de inúmeras possibilidades de aproveitarem seus espaços como territórios educativos, bastando inicialmente, vontade política e pensamento em uma formação humana integral.

A cidade de Sapucaia do Sul, oportunizou a escrita de duas dissertações sobre dois territórios educativos diferentes, o ⁷Parque Zoológico e a ⁸Praça CEU (Centro Artes e Esportes Unificado). A visão de duas funcionárias públicas, professoras, sobre esses espaços, e agora, nesse ensaio, mais uma professora discorrendo seu olhar sobre a interface entre a escola e esses dois territórios.

Buscamos integrar as atividades de educação ambiental do Zoo e da Praça CEU, aproveitando parcerias estabelecidas entre professores da rede municipal da cidade e as escolas. A importância de se formar redes é essencial para uma proposta de Cidades Educadoras. Mas vai muito além disso, pois sabemos que a integração entre esses espaços e outros equipamentos públicos são muito relevantes.

De acordo com a Carta das Cidades Educadoras, as cidades podem oferecer inúmeras possibilidades educadoras e, se não houver nenhum tipo de movimento nesse sentido, acabam por “deseducar” as pessoas. O objetivo permanente de uma cidade educadora é ser um território de trocar, de aprender, partilhar e enriquecer a vida de seus habitantes.

A escola pode ser um espaço para a formação de sujeitos, que transformam seus pensamentos e a sua cidade, partindo de reflexões que podem se transformar em ações. Para tanto, a escola deve desenvolver um currículo significativo, que possa fazer sentido para os educandos, contextualizado, que dialogue com coerência nas diferentes disciplinas, representando o cotidiano e construindo a partir da reflexão na escola, espaços da cidade educadora. Para Moll (2011), “um currículo significativo é aquele que faz sentido para os estudantes e que é relevante, porque produz aprendizagens que causam impacto na vida em comunidade ou na vida de toda a cidade”.

⁷ LOPES, Inacira Bomfim. **O ZOO como território educativo: Desafios, possibilidades e interfaces com a escola.** Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2019. LOPES, Inacira Bomfim. **O ZOO como território educativo: Desafios, possibilidades e interfaces com a escola.** Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2019.

⁸ SANTOS, Loreni Aparecida dos. **A Praça CEU como Território Educativo: um estudo de caso em Sapucaia do Sul, RS.** Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2020. SANTOS, Loreni Aparecida dos. **A Praça CEU como Território Educativo: um estudo de caso em Sapucaia do Sul, RS.** Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2020.

De acordo com a UNESCO (2016), a educação de boa qualidade instrumentaliza as pessoas, através da sua formação, sendo essencial para que os indivíduos e as comunidades possam se adaptar a mudanças ambientais, sociais e econômicas nos âmbitos local e global.

[...] a aprendizagem também é crucial para o empoderamento e o desenvolvimento de capacidades para efetuar transformações sociais. De fato, a educação pode contribuir para a tarefa mais desafiadora: a de transformar nossa mentalidade e nossa visão de mundo. A educação é essencial para desenvolver as capacidades necessárias para expandir as oportunidades de as pessoas viverem de maneira significativa e com respeito à igualdade e à dignidade. Uma visão renovada da educação deve promover o desenvolvimento de pensamento crítico, julgamento independente e debate. Melhorar a qualidade da educação e a oferta de uma aprendizagem econômica e socialmente relevante, conforme determinado por indivíduos e comunidades, são aspectos intrínsecos para a realização dessas mudanças. (UNESCO, p.34, 2016)

A Educação, seja ela construída dentro de espaços formais ou não formais, traz consigo o potencial de transformar pensamentos, realidades e vidas, porque pode oferecer caminhos diferentes, mudanças de pensamentos, hábitos e atitudes, empoderar e ampliar horizontes. E, a cidade educadora deve proporcionar esses espaços, otimizando o que já existe e inovando para oferecer mais e melhores oportunidades de aprendizagem.

A aprendizagem deve fazer sentido e, esse significado parte da relevância para o sujeito e sua comunidade. As cidades educadoras devem estar atentas às peculiaridades das necessidades das pessoas, para um bem comum, individual e coletivo, corroborando com a ideia descrita no documento da UNESCO (2016):

O direito à educação de qualidade é o direito à aprendizagem significativa e relevante. Entretanto, em um mundo diverso, as necessidades de aprendizagem variam entre as comunidades; assim, a aprendizagem relevante deve refletir o que cada cultura e cada grupo humano definem como necessário para viver com dignidade. Devemos aceitar que existem muitos modos diferentes de definir qualidade de vida e, portanto, maneiras muito diversas de definir o que precisa ser aprendido. Concepções utilitárias dominantes de educação devem admitir a expressão de outras formas de compreender o bem-estar humano e, assim, admitir também um foco na relevância da educação como bem comum. Isso implica ouvir as vozes silenciosas daqueles que ainda não foram ouvidos. A imensa riqueza representada por essa diversidade pode iluminar a todos em nossa busca coletiva pelo bem-estar. Uma perspectiva humanista é uma base necessária para outras abordagens à educação e ao bem-estar humano (UNESCO, 2016, p. 37)

2. A NATUREZA EM UM ESPAÇO URBANO: A PRAÇA CEU COMO EIXO DE UM PROPÓSITO PARA UMA CIDADE EDUCADORA

A Praça CEU, localiza-se na cidade de Sapucaia do Sul, na Região Metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

O terreno da Praça CEU possui uma ampla área verde com diversas espécies de vegetação, nascentes e córregos, que permitem o contato com a natureza dentro do espaço urbano – Vila Vargas. Além disso possui, uma ampla infraestrutura com capacidade para atender às demandas:

- a) Esportivas: Quadra de esportes, pista de skate, equipamento de ginástica;
- b) Sociais: Centro de Referência de Assistência Social (CRAS);
- c) Culturais: Biblioteca telecentro, cine auditório/cine teatro e oficinas, salas multiuso, salas de aula, salas de reunião e oficinas;
- d) Lazer: Playground;

São realizadas diversas atividades semanais, como: inverno, dança tradicionalista, futebol feminino, zumba e ritmo, vôlei misto, dança de salão, informática, capoeira, violão, artesanato, Patchwork, teatro, desenho, pintura em tela, crochê, ginástica, capoeira, Desbravadores, futebol, Grupo ConViver e pintura em tecido.

A Praça CEU está situada na Vila Vargas, um território que se formou a partir de ocupações, de forma desordenada e vem crescendo ao longo dos últimos anos. Parte daí a necessidade da elaboração e continuidade de projetos para ir além de trabalhar os conceitos básicos de meio ambiente. (SANTOS, 2016)

O espaço da Praça CEU pode ser amplamente utilizado de forma diversificada e com diferentes públicos. Pode fazer parte do desenvolvimento da comunidade – cultural, ambiental, social e educativo e, dos estudantes das escolas de Sapucaia de Sul, fazendo parte da sua história e do seu currículo, porque traz consigo inúmeros temas e questões que podem ser aproveitados, trazendo o saber comum e cotidiano, mais próximo do saber científico.

A Educação Ambiental inserida em um espaço urbano, como a Praça CEU, pode explorar diversas faces da influência do dia a dia da cidade na vida das pessoas e, também, na natureza, também, na natureza.

Tratando-se especificamente da Praça CEU, seu contexto e arredores permite o trabalho com diversas temas: microbacia do arroio José Joaquim e outros recursos hídricos, enchentes, descartes e manejo de resíduos, as belezas naturais do município, a fauna e a flora local, entre outros tantos aspectos que podem ser reconhecidos e

implementados de acordo com a proposta a ser desenvolvida. De acordo com Santos (2016):

Promover uma Educação Ambiental levando em consideração a microbacia do arroio José Joaquim demandou tratar não apenas das belezas naturais, mas que igualmente trouxesse para o diálogo com professores e estudantes os problemas ambientais acarretados a partir dos problemas sociais. Reconhecer a cidade, perceber seus principais problemas sociais e ambientais e o quanto o cidadão pode contribuir para melhorar ou piorar, pois a sociedade faz parte não só da degradação, mas também da solução. (SANTOS, 2016, p.25)

É importante também considerar neste espaço de aprendizagem, o impacto humano e suas consequências, principalmente se tratando de um espaço dentro do território urbano. É necessário que as pessoas que vivem, principalmente em seu entorno, entendam que as suas atitudes podem melhorar ou piorar o ambiente em que estão inseridas.

Em se tratando de uma cidade, deve-se trazer a complexidade do tema para o debate; ultrapassar os muros da escola, pois só assim pode-se compreender o território como lugar social. Enquanto estes temas forem tratados como obrigação apenas do poder público não haverá mudanças. (SANTOS, 2016, p.29)

O início e a continuidade de projetos como o projeto da Praça CEU, implantado em Sapucaia do Sul, é construído por muitas mãos, mas também depende da intencionalidade político- administrativa, que é essencial para o sucesso de iniciativas como essas. Assim, como exemplificado por Santos (2016):

A implantação do projeto CEU em Sapucaia do Sul foi o resultado do esforço da administração pública municipal em envolver diferentes secretarias para um trabalho interdisciplinar, objetivando o enfrentamento da violência urbana através de diversas ações desenvolvidas pelos órgãos municipais em um mesmo local, fazendo uso do espaço multifuncional instalado dentro da comunidade. O projeto da Praça CEU foi pensado e planejado para ser implantado no Bairro Vargas por tratar-se de uma grande periferia de alta vulnerabilidade social, um espaço de convivência pública que beneficiou em torno de dez mil famílias, um empreendimento que mudou a fisionomia do Bairro Vargas. A gestão da Praça CEU é compartilhada, um desafio para a gestão pública. No decorrer da caminhada, foi possível aprender a lidar com o novo modelo de gerenciamento de projeto, pois nunca antes havíamos participado de um empreendimento arquitetônico que demandasse não apenas recursos financeiros, mas uma obra que demandou esforço de todos os funcionários envolvidos. (SANTOS, 2016, p. 73)

Neste contexto, a escola pode aproveitar espaços como esses, para trabalhar com seus estudantes, promovendo uma aprendizagem que traduz na prática, temas que seriam trabalhados apenas na teoria. O que propõe uma mudança de perspectiva e acrescenta em diversos sentidos, um valor individual e coletivo, aproximando o do seu próprio contexto, da sua própria realidade, do seu dia a dia e instigando a responsabilidade que

cada um de nós tem para com a preservação da natureza – natureza esta, que aqui se apresenta muito próxima, vizinha das casas dos nossos estudantes.

Conforme SANTOS (2016), a natureza encontrada no espaço da Praça CEU é muito rica e pode ser um “guarda-chuva” para cobrir amplamente muitos assuntos que são estudados principalmente, na disciplina de Ciências da Natureza:

A Praça CEU como Território Educativo, de natureza não formal e não institucionalizado, privilegiado na comunidade por ser um centro de convivência pública, destaca-se também como um ambiente adequado para estimular a construção de referências que possam instigar a consciência ambiental na comunidade. Mas o que fez acreditar que a área verde da Praça CEU tem potencial para um espaço educativo? Pois bem, o que fez vê-la como potencial educador, como espaço educativo, foi a malha hídrica composta por três córregos e cinco nascentes e as mais de 40 espécies de vegetação classificadas entre arbóreas, arbustos, gramíneas, trepadeiras e palmeiras. (SANTOS, 2016, p. 81).

A compreensão da educação ambiental deve estar articulada por diversos atores e em diversos locais, sob o olhar coletivo, na busca da transformação de pessoas e de suas ações. A escola, nesse contexto é estratégica, porque é um local que já está inserido na vida das pessoas e abrange desde o conhecimento de conceitos básicos até discussões que podem ser muito produtivas na busca da sensibilização dos estudantes e da comunidade, oferecendo a busca do conhecimento a partir de diversos espaços, seja na sala de aula ou fora dos muros da escola.

Também, é importante não esquecer a importância do papel dos professores, desde a abordagem desses temas até a saída da escola, mudando o espaço físico da sala de aula, para levar os alunos até esses espaços diferenciados, que são tão enriquecidos de possibilidades de aprendizagem e muitas vezes são pouco valorizados pelas escolas e seus professores.

Este tipo de atitude, muitas vezes, requer “desacomodação”, mas vale o esforço porque contempla objetivos que são traçados na escola e que muitas vezes são difíceis de atingir só dentro do espaço formal da escola. Conforme, Müller (2015, p. 27), “ao fazer a leitura crítica do mundo, de seu mundo, o educando passa, concomitantemente, a constituir-se em produtor de conhecimento, do conhecimento necessário para a compressão transformadora de sua realidade”.

3. O ZOO COMO ESPAÇO EDUCATIVO: APROXIMANDO A ESCOLA, A NATUREZA E A CIDADE.

O Parque Zoológico da Fundação Zoobotânica do Rio Grande do Sul (FZB), está situado entre os municípios de São Leopoldo e Sapucaia do Sul, no quilômetro 252 da BR 116, na região metropolitana de Porto Alegre.

O Zoológico é um espaço que faz parte do entorno da cidade de Sapucaia de Sul e apresenta um amplo potencial como um espaço de aprendizagem e pode ser considerado um território educativo. “Nesse prisma, compreendido o zoológico como território educativo e, através de algumas ações e projetos desenvolvidos em conjunto entre o Parque Zoológico e as escolas, procura-se construir uma rede de interfaces e possibilidades de trabalho e parceria contínuas.” (LOPES, 2019, p.25)

O espaço do Zoológico oferece múltiplas oportunidades de construção do conhecimento, partindo do olhar para as plantas, animais, no contexto da realidade e questões ambientais atuais. Além disso, faz parte do entorno da cidade e os nossos estudantes conhecem este espaço – mesmo que nunca o tenham visitado e por isso faz parte também da sua realidade, do seu contexto e pode ser valorizado, pois interpela e movimenta, fazendo sentido para os estudantes.

Observamos que a cidade de Sapucaia do Sul, assim como outras da região metropolitana de Porto Alegre, é dividida territorialmente pelo metrô, ocasionando assim, uma certa divisão entre seus habitantes e gerando uma certa desigualdade de oportunidades e de pertencimento a cidade. Consideram-se moradores de lados opostos, onde muitos nem tem acesso ao centro da cidade e suas áreas essenciais.

Mas o que também conseguimos observar é que o “lado” onde está situado o Zoo é um ponto forte e de maior orgulho para seus moradores, pois facilita o acesso a esse espaço de conexão com a natureza. No dia 1º de maio, dia do Trabalhador e aniversário do Zoo, registramos uma maior movimentação da cidade para visitar esse local, já que a entrada é gratuita e os moradores se sentem mais pertencentes ainda a “Terra do Zoo”, percebendo-se o sentimento de satisfação e honra por viver nessa cidade.

Segundo Nóvoa, (2017, n.p.):

[...] é essencial o respeito pelo território, o respeito pela cultura, o respeito pela realidade social. Respeitar a diversidade não é fechar as crianças em sua cultura, mas permitir que as crianças façam uma viagem e conheçam o mundo todo. Educar é educar para a humanidade toda. [...] o grande dilema da educação é respeitar o território dos educandos e sua diversidade cultural e, ao mesmo tempo, apresentá-los a outros contextos, olhares, diferentes relações, sentidos e realidades.

Considerar as variáveis culturais que permitam a integração de diferentes percepções dos educandos favorece a solução de desafios enfrentados de maneira mais efetiva.

Na concepção de Mergulhão (1998, p. 37): “O zoológico deixou de ser então uma ‘vitrine de animais’ para se tornar uma ‘sala de aula viva’, dinâmica e cheia de emoções, com possibilidade de sensibilizar muita gente para a luta em favor da natureza”.

O Zoo torna-se uma extensão da sala de aula, uma ótima oportunidade de mudança nas nossas práticas pedagógicas.

De acordo com Marandino et al. (2009), deve-se destacar a importância deste tipo de espaço educativo como um recurso didático na prática educacional e o quanto oferecem a base para o aprendizado de conceitos científicos. Além de ser um importante espaço na formação continuada de professores, observando o papel dos zoológicos e o seu potencial educativo, para complementar e qualificar o trabalho de professores. (LOPES, 2019)

Segundo Matarezzi (2005), zoológicos são aqueles espaços que contêm em si o poder de provocar descobertas e reflexões com intencionalidade educadora. E, além de despertar a curiosidade, as vivências no zoo podem desconstruir alguns conceitos e construir outros, oportunizando a reflexão: os zoológicos buscam exibir os animais de maneira mais natural possível, respeitando seus hábitos comportamentais, necessidades alimentares e sanitárias, procurando proporcionar um maior bem-estar às espécies sob os cuidados humanos; os animais do zoo, não são tirados da natureza, e sim, ingressam através do tráfico ilegal, do abandono, dos maus-tratos e de permutas, que são trocas entre diferentes espécies de diferentes zoológicos. A partir de todo esse contexto, os professores e estudantes, poderão ampliar seu olhar e terão mais condições de trabalhar a educação ambiental, dentre outras temáticas, relacionando os conteúdos aprendidos em sala de aula. (LOPES, 2019)

A riqueza da vivência no zoo, pode ser traduzida na sala de aula, na escola, a partir das reflexões de estudantes e professores, aproximando a teoria e da prática, os conceitos da experiência, a partir de um espaço que é muito interessante e cheio de possibilidades:

Muitos professores buscam diversificar suas aulas para facilitar o aprendizado dos alunos; sair da sala de aula e proporcionar uma aprendizagem mais significativa e prazerosa. Os professores utilizam os zoológicos como espaço para complementar suas atividades curriculares, ajudando os alunos a fazerem a conexão com o conteúdo estudado em sala de aula. Para os alunos é importante ver sentido no que estão estudando, principalmente quando um mediador fala o mesmo que o professor fala em sala de aula, só que em uma visita guiada pelo zoo, por exemplo.

Aliar a teoria com a prática também é um dos objetivos dos professores ao realizarem uma atividade pedagógica em um território educativo como o zoológico, pelo que pode ser percebido nos questionários. (LOPES, 2019, p.61)

Portanto, um bom planejamento para estabelecer o que o professor deseja realmente alcançar a partir de uma visita pedagógica ao Zoo é muito relevante.

As aulas, quando são oportunizadas fora do ambiente da sala de aula e da escola são estimulantes, trazendo o aspecto motivacional para educandos e educadores. O zoo, como sala de aula, oferece esse ambiente interessante, trazendo elementos que instigam, provocam, estimulam, despertam curiosidade e perguntas, facilitando assim a construção do conhecimento, a partir da apropriação de conceitos científicos. (POZO, 2009).

A conexão com a natureza oferecida por uma visita ao Zoo oportuniza momentos únicos de extrema relevância para a aprendizagem.

Queiroz et al. (2011) defendem que as aulas realizadas nesses espaços, quando bem planejadas, possibilitam a aprendizagem e favorecem a memória de longa duração, contribuindo para a construção do conhecimento científico, em função das emoções e sensações que o espaço não formal desperta nos estudantes durante essas aulas. Para isso, é importante o professor planejar bem as atividades a serem desenvolvidas nesses espaços, para que o aluno não perca o interesse e motivação. (LOPES, 2019).

É preciso mudar a concepção de que o aprendizado ocorre somente nos espaços escolares, principalmente na sala de aula, e valorizar todos os demais espaços da escola, seja ele interno ou no pátio, assim como também em espaços extramuros, como o zoológico, por exemplo. Todo espaço é potencialmente considerado um território educativo, dependendo da intencionalidade pedagógica que cada um considerar importante. Os territórios educativos são constituídos por comunidades de aprendizagem formadas por atores que estão dentro e fora da escola. (LOPES, 2019, p.62)

A educação ambiental, ainda, não é vista como parte da educação, tanto a Praça CEU quanto o Parque Zoológico possibilitam a prática pedagógica contextualizada sobre meio ambiente. Os diferentes territórios em Sapucaia do Sul oportunizam aos educadores contribuir para a formação do sujeito ecológico.

Assim como os estudos sobre a Praça CEU e o Parque Zoológico, o Clube de Ciências pode estimular os educadores a participarem de atividades educativas que envolvam a realidade do entorno da comunidade escolar.

4. O CLUBE DE CIÊNCIAS COMO UM ESPAÇO DE CONTRIBUIÇÃO PARA FORMAR

SUJEITOS CRÍTICOS

Os Clubes de Ciências são espaços de produção de conhecimento, espaços para aprender, a partir de conceitos que são estudados, estruturados e estabelecidos de forma não tradicional ou convencional. Os estudantes são os protagonistas e fazem a busca da construção do seu conhecimento, individual e coletivo, a partir de temas que escolhem, que os movimentam, que os interpelam.

O pensamento crítico é desenvolvido a partir da pesquisa, partindo de projetos que são construídos para resolver problemas que fazem parte da curiosidade e interesse dos estudantes.

A aprendizagem é não formal, fomentada pelo trabalho em equipe e desenvolvimento de ideias de forma coletiva, sempre incentivando-os a problematizar os mais diversos temas.

Rosito e Lima (2020), trazem o conceito de Clube de Ciências como um espaço não formal de aprendizagem, que promove o desenvolvimento tanto do pensamento científico quanto do pensamento social, destacando que isso ocorre pelo debate e trabalho em equipe, em um espaço onde os participantes são capazes de realizar estudos sobre temas que abrangem a Ciência, a Tecnologia e a Sociedade, tendo a liberdade para escolher tanto o tema quanto os métodos de investigação.

Os alunos que participam de um Clube de Ciências são incentivados a questionar os fenômenos do seu cotidiano, levantando hipóteses e realizando experimentos, na busca de respostas e estabelecendo relações entre a teoria e prática, o científico e o senso comum, o conceito e a realidade. Os projetos que são realizados têm a base investigativa, partindo de questionamentos e curiosidades dos próprios alunos e são desenvolvidos a partir do método científico, que orienta e organiza a sua prática e o pensamento.

As atividades desenvolvidas em um Clube de Ciências conectam a realidade do aluno e os conhecimentos oferecidos na escola e na sala de aula e o professor nesse contexto, deve incentivar e promover situações que proporcionem e potencializem a iniciação científica, contribuindo para a construção do conhecimento de forma criativa, crítica e ativa. (GRELLT, 2016). E esse, é um ambiente fértil para promover condições para que o indivíduo também possa parar e pensar nos espaços da cidade.

O professor ou professores, tem o papel de mediador neste espaço e, podem oportunizar situações que despertem a curiosidade, potencializem discussões, promovam

questionamentos. Porque o objetivo é instigar, potencializar a criticidade a partir da investigação, da pesquisa, da pergunta, da reflexão e do questionamento.

Os projetos interdisciplinares desenvolvidos nos Clubes de Ciências implica em muitos desafios e para que ocorra sua implementação é necessário em primeiro lugar a vontade de fazer acontecer. O município de Sapucaia do Sul tem potencial para implantar os Clubes de Ciências, mas ainda está numa caminhada para que haja a formação de professores, a partir de pressupostos teóricos, e sensibilização para o engajamento do seu corpo docente.

5. CONSIDERAÇÕES

As atividades desenvolvidas dentro de espaços educativos como a Praça CEU, o Parque Zoológico e os Clubes de Ciências, tem o potencial para contribuir na formação de sujeitos mais críticos, não alheios à sua realidade, à realidade da sua cidade e que, partindo de suas reflexões e conhecimento construído, possam vir a modificar os seus pensamentos e ações, transformando as suas realidades.

As pessoas que se conectam ao espaço onde vivem, podem ter e também promover ações que respeitem estes espaços, bem como, despertam o olhar para as possibilidades de melhorar aquele espaço, buscando formas de proteger e também potencializar, otimizando e aproveitando espaços na cidade e enxergando pessoas, que muitas vezes são invisíveis e passam imperceptíveis ao longo do tempo.

Despertar o sentimento de pertencimento ao território em que se vive é primordial, e é um dos primeiros passos para caminhar rumo a uma cidade educadora.

REFERÊNCIAS

LOPES, Inacira Bomfim. O ZOO como território educativo: Desafios, possibilidades e interfaces com a escola. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2019.

GRELLT, C et al. Relatório de atividades do Clube de Ciências Saberes do Campo. Porto Alegre: UFRGS, 2016, in: ROBAINA, J.V.L. Projeto de Extensão Clubes de Ciências do Campo. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

MARANDINO, Martha. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? Ciência & Educação, Bauru, v. 23, n. 4, p. 811-816, out./dez. 2017.

MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Márcia Serra. Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos. São Paulo: Cortez, 2009.

MATAREZZI, José. Estruturas e espaços educadores. In FERRARO JUNIOR, Luiz Antonio (org). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras (es) ambientais e coletivo educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p.159-173.

MERGULHÃO, Maria Cornélia. Zoológico: uma sala de aula viva. São Paulo: Faculdade de Educação da USP. Dissertação, Mestrado em Educação. 1998. 144p.

MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada. Série Mais Educação. SEB, MEC – Brasília, DF, 2011.

MÜLLER, Angélica Michels. Percepção e cuidado pelo viés socioambiental: um estudo na escola de ensino fundamental Fábio da Silva sobre a relação ser humano-escola-comunidade. Orientador: Fátima Elizabeti Marcomin. 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, SC, 2015.

NÓVOA, António. Como formar o professor para que ele possa levar em conta o território? Educação & Participação, 4 ago. 2017. Disponível em <https://educacaoeparticipacao.org.br/tematica/educacao-e-territorio/>. Acesso em: 08/03/2021.

ROSITO, Berenice Alvares; LIMA, Valderez Marina do Rosário. Conversas sobre Clube de Ciências. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020.

SANTOS, Loreni Aparecida dos. A Praça CEU como Território Educativo: um estudo de caso em Sapucaia do Sul, RS. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2020.

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009

UNESCO. Repensar a Educação: Rumo a um bem comum mundial? Ed. UNESCO. Brasília, DF, 2016.

Capítulo 04

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE COMO PRINCÍPIOS DE UMA CIDADE EDUCADORA: POSSIBILIDADES EM UMA PEQUENA CIDADE DO INTERIOR DO RIO GRANDE DO SUL

ANA ALICE PASIN

Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS

RESUMO: As cidades educadoras têm papel fundamental na educação de todos os cidadãos, tendo em vista que exercem de forma contínua o aprendizado das pessoas que por ela passam ou moram. A escola, desta forma, é vista, muitas vezes, como o único espaço de educação, ou seja, onde efetivamente o aprendizado acontece e sabe-se que a educação não está apenas atrás dos muros escolares, e sim, onde houver pessoas com conhecimentos variados e dispostas a aprender e ensinar, simultaneamente e continuamente. A Educação Ambiental e a sustentabilidade também têm papel fundamental para a efetivação de uma verdadeira cidade educadora, onde juntas, formam um grande pilar desta construção maravilhosa diária por cidades mais justas, igualitárias e humanas. Assim, o objetivo está pautado na tríade: educação, cidade e sustentabilidade, onde busca-se uma melhor homogeneização dos três pilares. Desta forma, todos juntos formam nossas cidades educadoras efetivamente, ou seja, todos são peças de um grande jogo social muito necessário para nossa evolução e sobrevivência.

PALAVRAS-CHAVE: Cidades educadoras. Aprendizagem. Educação Ambiental. Sustentabilidade.

1. INTRODUÇÃO

Cidades educadoras remetem-se a lugares urbanos onde a educação acontece o tempo todo, sem padrões ou temporalidade. A cidade é contínua, afoita, assim como a educação e suas vertentes.

Assim, se entende o Conceito de Cidade Educadora⁹: Integração da oferta de atividades sociais e culturais para potencializar sua capacidade educativa formal e informalmente. A expressão Cidade Educadora tomou corpo e passou a ser popularizada a partir do Relatório de Edgard Faure¹⁰ cuja proposta consta uma pluralidade de sentidos e de usos.

Segundo Machado (2003):

⁹ BRASIL, Ministério da Educação, (1997). Conceito de Cidade Educadora. Brasília, MEC/SEF. Disponível em: [www.http://mec.gov.br/cidadeeducadora/principios/conceitos](http://mec.gov.br/cidadeeducadora/principios/conceitos). Acesso em 10/04/2022.

¹⁰ FAURE, Edgar et al. Aprender a Ser. Lisboa: Livraria Bertrand, 1977

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. Perspectivada do lado da ação interventora na cidade, a ideia de cidade educadora comporta um conceito de cidade que dá unidade ao sistema humano, social, cultural em que os homens vivem e interagem e que serve de paradigma para ajuizar a capacidade ou potência educativa da cidade, através da educação formal, da educação informal e da educação não formal (MACHADO, 2003, p. 01).

A educação se dá de maneira leve, suave, não necessitando, obrigatoriamente, de um ambiente clássico e ‘concreto’. As cidades são educadoras quando pensam nos ambientes como espaços públicos de simples passagem, onde eles têm pontos de acolhimento e aconchego. A sistematização do termo educação, vai muito além de aprendizados sólidos, ele pode acontecer apenas em/entre olhares e sentimentos.

Neste contexto, as cidades educadoras são próximas e acolhedoras. Nem sempre com grau satisfatório, porém, há de se pensar no viés da desigualdade social existente mundialmente, e a qual, encontra uma sociedade vil, sensível e solta à própria sorte. Desta forma, a cidade educadora consegue alcançar seu papel, porém, com lacunas e barreiras muitas vezes intransponíveis, visto que a pobreza tem forças grandiosas, infelizmente. Cabezudo (2004), nos explica que:

Imagine uma escola sem paredes e sem teto. Nesse espaço, todos os lugares são salas de aula: rua, parque, praça, praia, rio, favela, shopping e também as escolas e as universidades. Há espaços para a educação formal, em que se aplicam conhecimentos sistematizados, e a informal, em que cabe todo tipo de conhecimento. Ela integra esses tipos de educação, ensinando todos os cidadãos, do bebê ao avô, por toda a vida (CABEZUDO, Folha de São Paulo, 25/05/2004).

Todas as cidades têm a capacidade e condições de serem educadoras, ou seja, elas têm potencial de educar por si só, sem ter nenhuma infraestrutura para isso. Evidentemente, que ao se pensar em cidades apoiadas e valorizadas por seus governantes, a cidade mostra-se mais atraente, bonita e efetivamente mais educadora.

Segundo a Carta das Cidades Educadoras (1990), é educadora aquela que assume a função de educar com a mesma intencionalidade que assume as suas funções tradicionais.

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

Segundo Paulo Freire (2003, p. 43), uma cidade educadora é uma cidade dotada de qualidades. “É a cidade para a educação e a educação para a cidade”. Nestes moldes, a educação comprometida e dialógica no contexto de Cidade Educadora. Para a sua efetivação enquanto função social, o autor aponta três desdobramentos temáticos de suma importância: i) Educação para a Qualidade; ii) Qualidade da Educação e iii) Educação e Qualidade de Vida.

Não há “qualidades” que possam ser consideradas como absolutamente isentas, na medida mesma em que, valores são vistos de ângulos diferentes, em função de interesses de classes ou de grupos. Por isso, nos dizeres de Gadotti (2004, p. 37), a “educação com qualidade social” manifesta-se em sua concepção plena, na mobilização da sociedade para a conquista de novos direitos e na participação direta da população na gestão da vida pública (na cidade), superando os estreitos limites da democracia puramente representativa. Nesse contexto, a educação se volta a toda comunidade reconduzindo-a e integrando-a ao espaço, à estrutura didático-pedagógica e à gestão da cidade.

As cidades educadoras passam com e pelas pessoas, as quais são a base, o cerne de todo o processo e formação das cidades, para tornarem-se, efetivamente, educadoras e cumprirem seu real papel. A tríade – pessoas, cidade e educação (respeito, empatia, etc.) - são a base de todo o processo que busca (onde este tripé tem forma de mudança de maneira transformadora e enriquecedora) mudanças na sociedade.

Machado (2003), explica algumas considerações importantes sobre as cidades educadoras, quando explica que:

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. Perspectivada do lado da ação interventora na cidade, a ideia de cidade educadora comporta um conceito de cidade que dá unidade ao sistema humano, social, cultural em que os homens vivem e interagem e que serve de paradigma para ajuizar a capacidade ou potência educativa da cidade, através da educação formal, da educação informal e da educação não formal (MACHADO, 2003).

Ainda segundo Machado (2003), apesar da diversidade de expressões com que a cidade educadora se pode apresentar, emerge neste conceito a centralidade do município, seja na organização, promoção e oferta de programas e serviços sociais, culturais e educativos, seja 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.

As cidades educadoras, conseguem, de forma muito interessante, engajar muitos pilares formadores de pessoas e grupos, ou seja, elas tem um papel fundamental na estruturação das cidades, através da educação, a qual é a alma de uma sociedade que busca a mínima evolução e desenvolvimento em todos os aspectos.

Já para a Carta das Cidades Educadoras (1990), observa-se que:

A cidade será educadora quando reconheça, exercite e desenvolva, além de suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços), uma função educadora, quando assuma a intencionalidade e responsabilidade, cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, começando pelas crianças e pelos jovens. (Fragmento da Introdução da Carta das Cidades Educadoras, Declaração de Barcelona, 1990).

Assim, as cidades educadoras, cada vez mais tem papel social e educativo, auxiliando as pessoas a entenderem melhor o papel educativo e social nas suas vidas.

Para que isso ocorra, a Carta das Cidades Educadoras (1990), evidencia a necessidade de a educação ultrapassar o caráter puramente escolar, de ensino formal, e reconhecer a importância educacional dos ambientes não formais de educação, principalmente do espaço urbano, num processo de redesenho constante de seus conteúdos e de apropriação gradual do território.

Se quisermos que a escola continue a cumprir a importantíssima função determinada pela sociedade de educar as novas gerações [...] será preciso que, por um lado, o conjunto do sistema educativo se envolva no tecido social da cidade [...]; e por outro lado, é necessário que essa mesma sociedade assuma a sua responsabilidade educativa, e que cada um dos agentes seja consciente de sua quota de responsabilidade. E, para além disso, é importante também, que a cidade entenda e assuma que a educação é um elemento estratégico imprescindível para seu desenvolvimento harmônico e democrático (GÓMEZ-GRANELL; VILA, 2003, p.17).

Antes de serem cidades educadoras, temos cidades. Cidades que buscam o seu melhor a todo dia. Cidades de pessoas que as movimentam e alegram, que fazem sua economia alavancar. Cidades estas que muitas vezes tem um papel muito maior do que podemos imaginar e criar em nossas mentes.

Ao pensarmos no termo cidade, Robert Park, renomado sociólogo urbano, define a cidade como sendo:

A tentativa mais coerente e, em termos gerais, mais bem-sucedida de refazer o mundo em que vive, e de fazê-lo de acordo com seus mais profundos desejos. Porém, se a cidade é o mundo criado pelo homem, segue-se também é o mundo em que está condenado a viver. Assim, indiretamente e sem nenhuma consciência bem definida da natureza de sua tarefa, ao criar a cidade o homem recriou a si mesmo. (PARK, 1967, P.3)

Já Henri Lefebvre (2001), aproxima a ideia de cidade e obra de arte no sentido de que, como centro da vida social e política, adquire tanto valor de uso como valor de troca:

Em suma, são centros de vida social e política onde se acumulam não apenas as riquezas como também os conhecimentos, as técnicas e as obras (obras de arte, monumentos).

A própria cidade é uma obra, e esta característica contrasta com a orientação irreversível na direção do dinheiro, na direção do comércio, na direção das trocas, na direção dos produtos. Com efeito, a obra é valor de uso e o produto é valor de troca. O uso principal da cidade, isto é, das ruas e das praças, dos edifícios e dos monumentos, é a Festa (que consome improdutivamente, sem nenhuma outra vantagem além do prazer e do prestígio, enormes riquezas em objetos e em dinheiro) (LEFEBVRE, 2006, p.05).

As cidades muitas vezes têm um grande papel social, de festas e diversões. Aponta-se a cidades grandes como sendo os pontos de divertimentos e encontro dos jovens, ao contrário das cidades mais pitorescas, as quais são vistas como pontos de calma e tranquilidade.

Fernanda Redin (2007, p.52) aponta dois caminhos brilhantes para o desenvolvimento de práticas intencionalmente educadoras nas cidades contemporâneas, sinalizando o papel das cidades educadoras neste cenário:

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 isolada. 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. (REDIN, 2007. p 52)

2. AS CIDADES E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL SUSTENTÁVEL

As cidades têm um poder extraordinário de educar apenas pelo simples fato de sua existência. Em todos os olhares, existem aprendizagens, existe educação, não sabe-se sua profundidade e sua complexidade, mas acontecem o tempo todo e em todos os cantos.

Assim, as escolas têm papel ímpar na assimilação de toda a educação existente nas cidades, é lá que a educação ‘toma forma’, é lá que o conhecimento vem à tona e onde os saberes podem e devem ser compartilhados. Desta forma, Freire nos explica que no início deste novo século, vivemos em uma 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 e às coisas. Um olhar de cidade para que possam existir em um mundo mais solidário e pautado pelo respeito.

As cidades têm o seu papel muito homogêneo com a educação e onde uma se insere de forma mistificada sobre a outra.

Da mesma forma que as Cidades Educadoras são construídas pautadas na Educação como um dos seus grandes pilares, a Educação Ambiental também está junto a elas, agregando seus valiosos saberes e valores, no que diz respeito a auxiliar na formação de uma sociedade cada vez melhor em todos os aspectos. Assim, a Educação Ambiental se apresenta como um processo onde o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação da natureza, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 2005).

A Educação Ambiental nasce como um processo educativo, onde se trabalha as questões ambientais dentro de contextos voltados para os valores éticos e regras políticas de convívio social, que implica a questão distributiva entre benefícios e prejuízos da interferência na apropriação e do uso da natureza (SORRENTINO, 2005).

Desta forma, ela se caracteriza como um momento voltado para reconhecimento de valores e classificação de conceitos, objetivando o desenvolvimento de habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus biofísicos (SATO, 2003).

Com relação aos seus objetivos, a Educação Ambiental tem como foco de atuação a mudança da percepção da comunidade em relação aos problemas ambientais, e como essa mudança pode contribuir na capacidade de desenvolver consciência e sensibilidade com relação a problemas locais e até mesmo em escalas globais, para isso é fundamental o conhecimento acerca do assunto e suas problemáticas (NOVAES, 1993). A Educação Ambiental traz consigo o termo sustentabilidade, que na sua essência carrega a ideia de usufruir os bens naturais de forma consciente e regrada, observando-se respeitar e preservar esses bens para as próximas gerações. Ele é um processo que deve ser estabelecido a longo prazo, pois é fato que para haver um desenvolvimento sustentável, é necessário trocar o atual modelo de desenvolvimento, onde o sistema está focado em produção, e muitas vezes, produção em série e não em cuidado com o meio ambiente. Sem dúvida, que precisa haver a produção em massa, porém, deve-se observar que os danos

ao meio ambiente sejam levados em conta e, a partir daí, procurar minimizar os efeitos nocivos gerados. Assim, de acordo com Leff (2001, p.31):

O princípio da sustentabilidade surge como uma resposta à fratura da razão modernizadora e como uma condição para construir uma nova racionalidade produtiva, fundada no potencial ecológico e em novos sentidos de civilização a partir da diversidade cultural do gênero humano. Trata-se da reapropriação da natureza e da invenção do mundo; não só de um mundo no qual caibam muitos mundos, mas de um mundo conformado por uma diversidade de mundos, abrindo o cerco da ordem econômica-ecológica globalizada.

Nos grandes centros, a sustentabilidade muitas vezes não é vista de forma muito aplicável, ou seja, não é feita como deveria. E para se assegurar tal fato, Philippi Jr et al (2002, p. 42) coloca que:

De fato, meios já existem, mas falta, evidentemente, mais educação: educação do empresário, para que não despeje o resíduo industrial nos rios; educação dos investidores imobiliários, para que respeitem as leis de zoneamento e orientem os projetos de modo a preservar a qualidade de vida do povo; educação dos comerciantes, para que não se estabeleçam onde a lei não permite e comprovem a conivência de autoridades públicas para a continuação de suas práticas ilegais, educação do político, para que não venda leis e decisões administrativas, para que não estimule nem acoberte ilegalidades, para que não faça barganhas contra os interesses do povo; educação do povo, para que tome consciência de que cada situação danosa para o meio ambiente é uma agressão aos seus direitos comunitários e agressão aos direitos de cada um.

A sustentabilidade e a Educação Ambiental são campos de conhecimento cuja consciência demanda um processo institucional de médio e longo prazo, que acontecem aos poucos na vida das pessoas e elas não surgem ‘do dia para a noite’, e sim, são principalmente compreendidas com o passar do tempo e muitas vezes, colocadas em prática mais lentamente ainda, porém, ao serem efetivadas, feitas, elas dificilmente são ‘esquecidas’, ou deixam acontecer. A mudança causa uma grande realização e sensação de ‘dever cumprido’ todos os dias, e essa sensação é inexplicável!

Assim, nos dias atuais, a Educação Ambiental assume definitivamente a sua posição transformadora, passando a ser um meio de alertar a comunidade acerca da sua influência nos problemas ambientais presentes e como ela deve se posicionar com relação às mudanças necessárias para um desenvolvimento sustentável (JACOBI, 2003).

Complementando a importância dos assuntos abordados, na figura 1, uma das ruas (em frente à minha casa) na cidade de Ibiraiaras-RS, onde, depois das aulas passei a ‘vê-las’ com novos olhos e sentir a sua importância e essência para toda a população (em especial para mim), como mais uma das grandes cidades educadoras Brasil afora.

Figura 1 - Rua Longino Zacarias Guadagnin, Ibiraiaras- RS.



Arquivo pessoal da autora.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta caminhada, pode-se concluir um grande aprendizado, passando-se do total desconhecimento do tema, à sensibilização e absorção das teorias e práticas acerca do tema Cidades Educadoras.

Sem dúvida que o tema é amplo e requer muito mais empenho para conhecer a sua essência, porém, com as aulas e a pesquisa para a realização do artigo, muito se concretizou acerca do conhecimento sobre o assunto.

As cidades educadoras têm em sua base a educação (escolas), a educação ambiental e a sustentabilidade, as quais, juntas, agregam imenso valor e importância para o crescimento das cidades, tendo em vista, serem cada vez mais educadoras.

Assim, conclui-se que a educação, ao mesmo tempo que é absolutamente encantadora, tem grandes desafios. Desta forma, pode-se comparar as cidades educadoras, a 'grandes salas de aula a céu aberto', as quais executam o papel de

educadoras para todos, sem distinção, ao observarmos o público e o acesso de todos a lugares, os quais, pelo simples fato de estarem lá, estão ensinando a todos e a todo o momento, indistintamente.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). Conceito de Cidade Educadora. Brasília, **MEC/SEF**. Disponível em: [www.http://mec.gov.br/cidadeeducadora/principios/conceitos](http://mec.gov.br/cidadeeducadora/principios/conceitos). Acesso em 10/04/2022.

BRASIL, Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA). **Educação Ambiental**. Capítulo 1, p.67, 2005.

CABEZUDO, A. **A cidade que educa**. Folha de S. Paulo, Online, p. 1-1, 25 maio 2004. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u829.shtml>. Acesso em: 10/04/2022.

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

FAURE, E. et al. **Aprender a Ser**. Lisboa: Livraria Bertrand, 1977.

_____, P. **Política e Educação**: ensaios. 7ª Edição. (Coleção Questões da Nossa Época) São Paulo: Editora Cortez, 2003.

GADOTTI, M. **A Escola na Cidade que Educa**. Sobre o conceito e a experiência das “Cidades educadoras”. Moacir GADOTTI; Paulo Roberto Padilha e Alicia Cabezudo: Princípios e Experiências. São Paulo: Editora Cortez/IPF, 2004.

GÓMEZ-GRANELL, C.; VILA, I.; Introdução. In: _____. **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 15- 36.

JACOBI, P. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, USP, n.118, 2003. p. 189-205.

LEFEBVRE, H.. **O direito à cidade**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2006.

LEFF, E.. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MACHADO, J.. Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia. **Sociedades Contemporâneas**: Reflexividade e Acção. Atelier: Cidades, Campos e Territórios. Portugal: Universidade do Minho, 2003, p. 1.

NOVAES, R. C.. **Educação ambiental**. Tbilisi, 1977 – Rio de Janeiro, 1992. Análise comparativa de documentos internacionais. In: Meio Ambiente Ecos da Eco. RODRIGUES, A.M. (org.), IFCH/UNICAMP, nº8, p. 47-58, março, Campinas, SP: 1993.

PARK, R. E.. **On social control and collective behavior**. Chicago [Estados Unidos], Phoenix Books Ano, 1967

PHILIPPI JR, Arlindo *et al.* **Meio ambiente, direito e cidadania**. São Paulo: Signus Editora, 2002.

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

SATO, M. **Educação Ambiental**. São Carlos: RiMa, 2003.

SORRENTINO, M. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005.

Capítulo 05

EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA: SABERES E SABORES DO CAMPO E DA CIDADE

CARLOS WAGNER COSTA ARAÚJO¹¹

CLÁUDIA REGINA ATAÍDE DE PAULA¹²

RESUMO: O presente ensaio é resultado de discussões relacionadas ao tema cidades educadoras ou que educam, educação do campo e relações com a educação integral. Visa analisar conceitos sobre as temáticas através de autores como Teixeira (2000); Ribeiro (1997); Freire (1987 e 1996), Fernandes (2005), Arroyo (2000 e 2012) e Moll (2012 e 2017), que discutem as perspectivas da Educação Integral e de Cidade Educadora e Educação do Campo, no contexto da contemporaneidade. Ainda teve como eixo estruturante as características próprias dos territórios educativos. Assim, buscou-se compreender questões conceituais e teóricas, bases necessárias para uma educação integral, que tem os sujeitos na centralidade.

Palavras-chaves: Educação; Campo-Cidade; Territórios Educativos e Educação Integral

1. INTRODUÇÃO

*“Falam que o tempo apaga tudo.
Tempo não apaga, tempo adormece”
(Rachel de Queiroz)*

Uma cidade pode ser educadora? E o campo pode ser educador? Integrar rios, florestas, praças, ruas, feiras, pássaros, casas e escolas em um ambiente educacional é um exercício para a contemporaneidade. No Brasil as contradições destes espaços expõem os conflitos, separações, singularidades, particularidades e belezas. A formação da nação brasileira pode perpassar pela educação e pela intencionalidade dos espaços que vão além da escola. As cidades brasileiras foram formadas a partir de um êxodo rural nos últimos 50 anos, que resultou em diversos problemas ambientais, sociais e econômicos. Em

¹¹ Licenciado em História, Mestre em Educação em Ciências e Doutorando no Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

¹² Licenciada em História, com Especialização em História da América e Mestranda do Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

contraposição, houve no campo uma ampla concentração de terras, revelando que distribuição de terra sempre foi e ainda é um desafio.

No que diz respeito ao fomento à arte e suas linguagens, o investimento do Estado vem sofrendo diminuição. Somos uma nação em construção e democrática? A resposta é: uma democracia com suas fragilidades. Ao longo da história vivenciamos intervalos democráticos interrompidos por golpes que mudaram o percurso da história, foi assim em 1937, 1964 e 2016. Ao longo de décadas, a educação nas cidades e do campo vêm sofrendo os mais diversos ataques e retrocessos, o que torna um desafio uma sociedade democrática. Os resultados destas políticas de mais controle e menos autonomia, mais autoritarismos, mais censura, repressão e bastante silenciamentos, que resultaram no sucateamento e abandono das políticas públicas de Estado. Os espaços da cidade e do campo também sofrem estas interferências, tornando seus “territórios educativos”¹³ antidemocráticos.

Colocamos as seguintes questões: a cidade e o campo são educadores? Como educar nestes espaços? Quais as possibilidades e caminhos? A cidade-campo só educam a partir da intencionalidade e estratégias em políticas públicas que auxiliem a educação dentro e fora da escola. Mas, qual o papel da educação integral nas cidades educadoras? E no campo educador? O preâmbulo da Carta das Cidades Educadoras (2006) já aponta alguns caminhos nesta reflexão: “a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo”, mas que promove educação.

Discutiremos neste ensaio o conceito de Cidade Educadora e de Campo Educador e as estreitas relações entre os “territórios educativos” que estes congregam e a Educação Integral, a partir dos trabalhos de Teixeira (2000); Ribeiro (1997); Freire (1987 e 1996), Fernandes (2005), Arroyo (2000 e 2012) e Moll (2012 e 2017), que discutem as perspectivas da Educação Integral e de Cidade Educadora no contexto da contemporaneidade.

O conceito de “cidade” passou por várias mudanças e entendimento ao longo da história. O vocábulo “cidade”, etimologicamente, é originário do latim “*civitas*”, cujo significado é “condição de cidadão”, que por conseguinte, advém do vocábulo “*cives*” que corresponde ao “homem que vive na cidade”. As palavras “civil”, “civilização” e “civildade” também têm origem do vocábulo latim “*cives*”, que, supostamente, indicam-se sinônimos

¹³ Nota: Neste ensaio trataremos como “territórios” e/ou “territórios educativos” os locais de convívio da população, das cidades e/ou do campo, tendo como exemplos: ruas, estradas, escolas, teatros, florestas, feiras, cachoeiras, parques, museus etc.

de boa educação, cortesia e urbanidade e, equivocadamente, apresenta presumida associação de supremacia do habitante da cidade em relação ao habitante do campo.¹⁴

Na Grécia Antiga havia as chamadas “cidades-estados”, também conhecidas por “polis”, as quais exerciam um papel de soberania no país por serem importantes centros econômicos, políticos e culturais. Estruturalmente a “cidade-estado” representava uma unidade que abrangia o campo (*khóra*) e o núcleo urbano (*ásty*). Quanto à ocupação, o núcleo urbano era menor e mais adensado no qual eram exercidas as atividades políticas, enquanto o núcleo rural era de maior extensão e se destinava ao relevante setor econômico com a agricultura, extração de madeira e pecuária (FLORENZANO, 2015).

Por muito tempo as pesquisas históricas e arqueológicas relegaram *Khóra* a um núcleo de menor importância das “cidades-estados”, entretanto, essa interpretação tem sido reformulada por conta de novas pesquisas arqueológicas realizadas nas últimas décadas.

A *khóra* aparece hoje como uma área de grande dinamismo econômico, com ocupação muito mais densa do que os textos faziam crer. Também é vista como um espaço com construções monumentais, como templos de divindades importantes que atuavam como “fronteiras simbólicas” entre uma pólis e outra. “A grande atenção que os antigos gregos davam à interação *ásty-khóra* está presente nos calendários dos festivais religiosos das cidades em que estavam previstos rituais, como procissões, que conduziam a população do núcleo mais propriamente político da pólis aos santuários espalhados pela *khóra*”, diz Beatriz. “**A pólis se autorrepresentava nesses rituais como uma unidade constituída de espaços especializados** que compartilhavam os mesmos valores, cultuavam os mesmos deuses e que, de forma coesa, defenderiam o seu território”. (FLORENZANO et al, 2015, p. 88). [grifo nosso]

Os resultados dessas pesquisas remetem a costumes e tradições de mais de 17 séculos, e mesmo depois de tanto tempo, no mundo como um todo, o núcleo urbano ainda mantém uma indelével relação de dependência com o campo (alimentar, econômica, de sustentabilidade do meio ambiente, cultural etc.), mas é intrigante observar que, ao contrário da Grécia Antiga (vista como berço da civilização ocidental) o Brasil atual, assim como outros países, posiciona o campo como um espaço de menor prestígio social.

No que diz respeito à “Educação” a relação de desigualdade entre campo e cidade aparece ainda mais acentuada. Alguns avanços já foram conquistados, todavia, é verossímil que a Educação, ao longo da história, habitualmente seja usada pelos grupos sociais economicamente privilegiados como perpetuação do *status quo*. As artes, as tecnologias, as ciências (humanas, sociais, exatas, da natureza, da saúde) têm, dia

¹⁴ Dicionário Etimológico. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/cidadania/>

a dia, alcançado novos patamares de desenvolvimento, e, neste contexto o “campo”, em grande parte, ainda se vê expropriado de participar, de contribuir, de conhecer, de usufruir, de se relacionar e de interagir com todos esses processos educativos e de avanços do conhecimento.

A nossa abordagem enfatiza a relação dialética campo/cidade, numa perspectiva de pavimentar estradas que se encontram, entrecortam e se aproximam. E neste sentido as escolas são espaços necessários para a construção humana tanto dos habitantes das cidades, quanto do campo. Sendo assim, um caminho é a educação em tempo integral que vem sendo cada vez mais ampliada e defendida enquanto formação humana das pessoas. No entanto, não adianta mais tempo do mesmo, “mais dose do mesmo” (Arroyo, 2012, p. 33). É preciso superar, ampliar o espaço físico e mental, é preciso uma integração e uma relação estreita entre a escola, a educação em tempo integral e as linguagens, existentes no campo e na cidade.

Para Fernandes (2005, p. 144) A educação no Brasil “é uma herança do antigo sistema escravocrata e senhorial, recebemos uma situação dependente inalterável na economia mundial, instituições políticas fundadas na dominação patrimonialista”. Neste sentido concordamos com Fernandes (2005), pois a educação necessita romper com um modelo que é símbolo de poder das camadas dominantes.

2. PROCESSOS EDUCATIVOS AO SABOR DOS DIFERENTES SABERES

O campo e a cidade produzem sabores e saberes que são consumidos numa via de mão dupla e numa simbiose intensa. “Não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes” (FREIRE, 1987, p. 68). Os territórios educativos, seja na cidade ou no campo, são lugares que reúnem no mesmo espaço-tempo conhecimentos tão diversos, e à sua maneira, por vias formais ou não, encontram modos de se aproximar e de serem partilhados. E nessa perspectiva se dá o sincretismo de saberes.

Arroyo (2000) nos lembra que o pensamento de Freire e a educação popular surgiram grudados à terra e se desenvolveram numa íntima relação com os camponeses, suas conexões de coletividade, de recriação da cultura e da vida. “Nasceram percebendo que o povo do campo tem também seu saber, seus mestres e sua sabedoria” (ARROYO, 2000, p. 14). Compreende-se, portanto, nesta circunstância, que a emancipação do campo e de seus territórios educativos requer engajamento na construção de diálogos comprometidos com a pluralidade de sua(s) realidade(s) e na

promoção de processos democraticamente edificadores de socialização de seus saberes.

Simbolicamente a cidade tem o contexto das ruas, praças, museus, parques, mercados e feiras, por sua vez, o campo suas estradas, matas, cachoeiras, rios, lagos, florestas, pastos, hortas, pomares e grutas. Exemplificando a coexistência da diversidade e da permanente interação e singularidades existentes entre campo e cidade e seus saberes, Cora Coralina poetiza a secular trajetória de existência de um dos alimentos mais antigos do mundo, o “Pão”.

[...]

Haverá sempre esperança de paz na Terra enquanto houver um semeador semeando trigo e um padeiro amassando e cozendo o pão, enquanto houver a terra lavrada e o eterno e obscuro labor pacífico do homem, numa contínua permuta amistosa dos campos e das cidades.

Para chegar à nossa casa em ritmo de rotina, o Pão fez sua longa caminhada na terra e nos mares. Passou de mão em mão como uma grande benção de gerações pretéritas. [...] (CORALINA, 2008, p. 322)

O caminhar humano atua na transformação do mundo e este caminhar revela que os movimentos dos povos contribuem para a compreensão de que a condição de fracionamento dos saberes atua como fator desagregador das relações e retardador do desenvolvimento (humano, científico, social), enquanto o cenário de aproximação, de somatório e de aplicabilidade dos plurais saberes é acolhedor à humanidade.

É inequívoca a permanente troca entre campo e cidade e neste contexto os processos educativos têm o desafio de compartilhar o conhecimento acadêmico adequando a linguagem, avaliando a relevância à necessidade da realidade e estabelecendo correspondência entre os fundamentos científicos e os saberes do campo. Esta proposta se harmoniza com os fundamentos da Educação Integral e dos Territórios Educativos, contribuindo na preservação do “conhecimento ancestral”, da imaterialidade do “saber fazer” e na valorização e legitimidade do conhecimento não formal.

[...] a concepção de Educação Integral [...] compreende a integralidade dos processos educativos, ampliando tempos, espaços, sujeitos e oportunidades educativas, dentro e fora da escola. Esta concepção exige a superação da separação entre educação formal, não formal e informal, de modo que passemos a pensar em sistemas integrados de educação, onde outras separações também passam a ser questionadas, como as etapas e os sistemas educacionais, e isolamento entre a escola e o mundo lá fora (MOLL, 2017, p. 65).

Nesta perspectiva é essencial pensar em processos educativos que além de fomentar a integração entre diferentes territórios educativos, intermedeie o seu entrosamento. Tendo em mente que, ir em busca por conhecer e saborear diferentes saberes requer despretensão e grande disposição para, inclusive, (re)construir conhecimentos, teorias e fundamentos.

Contentamento em degustar o saber como quem saboreia uma iguaria na mais generosa das mesas. Memórias afetivas que povoam o imaginário (cheiros, sabores, sensações), saberes e tradições ancestrais se encontram tanto na simplicidade convidativa da tábua que celebra a colheita e no prazer em receber uma visita com disposição para construir significados, quanto nos saberes populares e ciências pretéritas que percorreram longo caminho, tempos e espaços e que se misturaram no decurso da história da formação do povo brasileiro (indígena, africano e português). Mas como afirma o escritor Guimarães Rosa:

Todo caminho da gente é resvaloso. Mas também, cair não prejudica demais - a gente levanta, a gente sobe, a gente volta! [...] O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem (ROSA, 1986, p. 440 e 448).

Saberes e sabores são aspectos atemporais e inerentes à construção humana integral e são concebidas a partir de quedas e levantares, de tentativas, erros e acertos, e têm suas origens no conhecimento elementar daqueles que nos precederam, que carregam em suas memórias e que compreenderam que o acúmulo desses conhecimentos só faz sentido porque há a quem transmiti-los e com quem compartilhá-los. Àqueles que os recebem cabem seu aprimoramento. Segundo Freire (1987, p. 79) “Ninguém educa ninguém, tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens, se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

3. TEMPOS-ESPAÇOS

Os tempos-espaços na cidade e no campo foram interpretados de forma para promover e ampliar as desigualdades, que é estrutural no Brasil. Nas cidades associadas ao progresso e o campo ao atraso. Com o avanço, temos os dois ambientes atrelados à ciência e à tecnologia. Mas como construir uma educação que valorize estes espaços enquanto produtores de conhecimentos? Um caminho enfatizado neste ensaio

é o ensino de Ciências da Natureza, dando enfoque para a alfabetização científica, justificado por Delizoicov e Angotti (1990) que destacam que é característico dos países colonizados, incluindo o Brasil, não possuírem tradição científica tal como a produzida e cultivada na Europa a partir das academias de ciência, universidades e divulgação científica que atingiam até aquelas pessoas que não frequentavam a escola. O desenvolvimento em EC no Brasil, segundo os mesmos autores, pode ser considerado incipiente até o início da segunda metade do século XX.

No entanto, a cidade e o campo estão repletos de conhecimento, ciência, tecnologias e desafios, faz-se necessário repensar e contextualizar a educação nestes ambientes, englobando conhecimentos e saberes. Neste sentido, concordamos com Teixeira (2000, p. 27) “A ciência trouxe consigo uma nova mentalidade. Primeiro, determinou que a nova ordem de coisas de estável e permanente passasse a dinâmica”. Ainda para o mesmo autor: as mudanças e transformações são permanentes. Não há nada fixo e estático. “A experimentação científica é um método de progresso literalmente ilimitado”.

Articular essa perspectiva com os princípios e demandas da Educação do Campo é um desafio e uma necessidade, tendo em vista as distintas formas de criar e recriar conhecimento, sobretudo, geradas pelas práticas de trabalho no campo, vivenciadas pelas crianças na lida familiar diária. A cidade vive seus conflitos da dinâmica urbana, onde a escola sobrevive a este contexto, o que reforça a necessidade da escola conhecer a realidade e o universo cultural em contextos diferentes.

Uma proposta de cidade educadora e campo educador pode permitir aos estudantes uma relação mais estreita e contato em sua formação integral a partir de suas vivências culturais, identidades, valores, histórias, para que de fato a ciência e estes conhecimentos façam parte da cultura. As situações cotidianas a serem vivenciadas nas salas de aulas das escolas do campo e das cidades perpassam pela ciência, educação científica, cultura e educação integral. A educadora Moll (2012) discute a educação integral pautada e associada à interação da escola com os territórios. Esta ideia concreta deve ser pensada na perspectiva de integração dos estudantes com as oportunidades educativas oferecidas

Uma educação integral baseada na investigação que vise substituir uma visão tradicional de que ciência e educação são conhecimentos que se sobrepõem aos saberes, mas não integram nem trabalham em conjunto na perspectiva de mudanças no sistema educacional necessita ser ampliada através de recursos didáticos como Feiras

de Ciências, Mostras Científicas, Exposições da Agricultura Familiar, Oficinas, Palestras etc.

Para Teixeira (2000, p. 27) “Numa democracia, nenhuma obra supera a de educação”, onde tudo pode estar junto e misturado, sem hierarquias conteudistas e separatistas impostas pelos currículos e reformas educacionais. A educação é a vida e a vida é a educação, nas quais o presente, passado e futuro, não existem. A vida é uma ponte interminável. Vai-se construindo e destruindo. O que vai ficando para trás com o passado é a morte. O que está vivo vai adiante (RIBEIRO, 20).

São necessárias políticas indutoras e de Estado para provocar os moradores do campo e da cidade, fazendo com que estes (crianças, adolescentes e idosos) não caiam na sedução dos negacionistas. Para tanto, que haja investimento em educação científica, para uma postura reflexiva e crítica de modo que os moradores desenvolvam progressivamente suas ideias científicas e possam aprender a investigar e construir seu conhecimento e compreensão do mundo que os rodeia. Um campo educador e uma cidade educadora devem estimular as crianças a: formular perguntas e hipóteses; coletar dados; raciocinar e analisar; tirar conclusões e discutir os resultados. Este processo de aprendizagem é totalmente respaldado em uma pedagogia baseada na investigação (IAP, 2010) e pode ser vivenciado com as crianças nos anos iniciais do campo e da cidade, tendo os elementos presentes no cotidiano como objetos de estudo.

Uma cidade educadora numa perspectiva crítica e investigativa nos impulsiona a uma prática pedagógica, na qual é preciso possibilitar aos estudantes observarem e discutirem situações problemas presentes na escola e na comunidade como, por exemplo, as semelhanças e diferenças entre os ambientes, os meios de produção, os animais, as plantas etc., visando um ensino voltado à produção do conhecimento de forma individual e coletiva.

Esta proposta de método educativo está em consonância com os ensinamentos freirianos que defendem uma aproximação dos temas academicistas ao cotidiano do educando, oportunizando que estes não sejam apenas consumidores de ideias e teorias, mas que se tornem sujeitos críticos, cocriadores de seu processo educativo e possíveis formuladores de novos conhecimentos. Dentro do processo educativo dialógico Paulo Freire afirma que “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (FREIRE, 1996, p. 12).

Uma cidade educadora e um campo educador que estimule os estudantes no desenvolvimento de ideias e compreensões científicas, que irão permitir a adoção de

uma postura exploratório-investigativa sobre o mundo em que vivem; e uma apreciação da interdependência de todos os seres vivos e da Terra em que vivemos, incentivando-os à adoção de atitudes responsáveis em relação ao meio ambiente e o conceito de povo como guardiões da Terra para as gerações futuras (FREIRE, 1996, p. 76)

Contudo, a instituição escolar é determinante para a socialização do conhecimento e a recriação da cultura. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL/MEC/CNE/CEB - Resolução nº 7/2010), “uma das maneiras de se conceber o currículo é entendê-lo como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes”. O foco nas experiências escolares significa que as orientações e propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos. (BRASIL/MEC/CNE/CEB - Resolução nº 7/2010, p. 11)

Numa Educação Integral estas atividades devem estar alinhadas a uma visão questionadora e investigativa em que a observação, a experimentação, e a análise de resultados sejam estimuladas e que o ensino e o aprendizado seja muito mais do que o acúmulo de informações a se expor e a se reter, mas, sim, surpreendentes, instigantes e desafiadoras descobertas educativas.

4. POR UMA NOVA MUSEOGRAFIA CAMPO-CIDADE

O campo e a cidade são ambientes que estimulam o conhecimento tradicional e científico. Mas para que isso ocorra de fato é preciso intencionalidade, planejamento, diálogo entre os espaços e uma nova museografia campo-cidade. Essa museografia precisa ser reinventada, na perspectiva que vá além da conservação de objetos e espaços. Neste sentido é preciso aguçar os sentidos, as emoções, e o prazer de estar nestes espaços para que a interatividade seja além da sensorial e as opiniões sejam reflexivas e questionadoras. O campo-cidade interage de forma muito tímida com as pessoas. A cidade está mais preocupada com os objetos utilitários como os automóveis que são priorizados em detrimento das pessoas.

A ideia é que a cidade e o campo sejam espaços para sensações e ambientes que provoquem a imaginação tanto nas trilhas quanto nas ruas. Onde as florestas e praças

sejam descobertas, contempladas, visitadas, preservadas e compreendidas. O conhecimento só se faz através da curiosidade e da descoberta. As incursões pelas florestas e rios foram objeto de estudos há séculos por moradores indígenas e por naturalistas do século XIX, como: Darwin, Bates e Wallace que mapearam a natureza. Mas como conservar e preservar florestas sem vivenciar ou experimentar? Vivemos uma guerra para preservar nossas florestas, aparentemente com pouco sucesso. Os espaços científicos e culturais, jardins botânicos, centros e museus de ciência, parques ecológicos e zoológicos são instituições cujo objetivo é popularizar o conhecimento e divulgar a ciência, com a perspectiva da construção e preservação de uma memória histórica e cultural dos humanos.

Estes espaços são instrumentos para a mudança social e para a aprendizagem. Uma museografia campo-cidade deve promover perguntas, onde a dúvida seja o mote. Os espaços devem estimular o desejo de mais informações e da pesquisa, o que promove o verdadeiro movimento e estímulo em aprender. Estas ideias não necessitam de grandes investimentos, mas da montagem de pequenos espaços museais, científicos e culturais. Pequenos museus ou museus vivos, escolas parque, como Anísio Teixeira pensou, revelam a verdadeira educação integral para as pessoas. As possibilidades estão em comunidades tradicionais quilombolas, ribeirinhos e indígenas que estão no campo e na cidade. Estes espaços podem revelar e ir além do museu da língua portuguesa, para revelar os “Museus das Línguas”. Como fazer e montar espaços como o Museu Tupi-Guarani, Museu Iorubá, Museu da Pesca, Museu da Roça, Museu dos Sem Terra? Dar vida e voz a estes sujeitos podem ser formas de valorização, aceitação e quebra de preconceitos e paradigmas, pois temos uma dificuldade em aceitar o diferente. As identidades são coletivas e merecem vozes e espaços para a resistência e disseminação da tradição, dos sabores, dos símbolos, narrativas, causos, histórias.

No campo os instrumentos de trabalho, coleta, pesca, objetos míticos, cultivo agrícola podem ser consorciados com as rotinas da vida. A ideia desses espaços vai além do museu de ciência, para se transformar em um processo de colonização há séculos impregnado na construção do imaginário histórico. Vivemos um momento de disputas de narrativas.

A cidade-campo educador são espaços para a mudança educacional, onde os ambientes devem ser pontos de encontros, de incentivo à arte e suas linguagens, que podem ser provocados através de exposições organizadas, seminários, palestras, prosas, reuniões, cursos, música e oficinas.

Espaços que educam, são espaços que conversam e dialogam com pessoas. A arquitetura conversa, os objetos falam e a cidade e o campo devem estar preparados para esse “prosear”. O processo avaliativo pode ser através de conversas. Os saberes e sabores estão presentes no cozinhar, plantar, dançar e cantar, estamos falando do sentimento humano e da sensibilidade que nos conduz. As receitas percorrem o imaginário das famílias ao longo do tempo.

Mas qual o tamanho destes espaços? No campo é do tamanho das paisagens, montanhas, florestas e campos; na cidade ultrapassa o território físico.

Os territórios educativos podem estimular, provocar e instigar tanto jovens estudantes, quanto moradores de uma cidade enquanto estratégia para favorecer a educação científica e a formação integral das pessoas. De acordo com Moll:

Aprende-se o tempo todo, ao longo de toda vida, de muitas maneiras e em todos os lugares. Esta perspectiva questiona profundamente a forma e organização escolar, novos contextos espaço-temporais, não só na escola como também na cidade, de modo que passem a ser pensadas e ocupadas como espaços de convívio e integração e não mais de segregações e funcionalidades específicas. Qualquer lugar passa a ser considerado em seu potencial educativo. Eis o território educativo! (MOLL, 2017, p. 65)

O século XXI é reflexo das revoluções científicas ocorridas há mais de quatrocentos anos e neste sentido é preciso educação científica para a população, que utiliza ciência e tecnologia no dia a dia. A necessidade da ciência (enquanto método científico) para entender a natureza, as cidades, os conflitos humanos, a cultura e o universo ciência para o desenvolvimento social; ciência para respostas às perguntas e interrogações. Como ponto para reflexão, pergunta-se: em um contexto de exclusão, preconceitos, de fome, falta de solidariedade, será que mais educação científica ajudaria no exercício da cidadania?

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depreendemos, neste ensaio, que os conceitos Educação Integral, Cidade Educadora e Campo Educador têm suas características, singularidades e peculiares, mas há um leque de possibilidades de interação. Os saberes e sabores produzidos demandam diversificadas rotas, mapas e roteiros para que possam ser experienciados e desfrutados. Uma cidade só será educadora e uma educação só será integral se os

“Galos”, espaços forem acompanhados de outros “Galos”, como no poema Tecendo uma Manhã de João Cabral de Melo Neto:

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o
lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a
outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos.
[...] (DE MELO NETO, 2020, p. 219)

Experimentar os espaços requer intencionalidade, urgente e necessária. A escola não é o único espaço que educa. E melhor desempenhará seu papel educador se o campo e a cidade também o forem. As perguntas que estes espaços provocam estimulam, de forma compatível, o desenvolvimento da ciência, da consciência e da preservação da memória, pois, a cultura e “a arte existe para que a realidade não nos destrua!” (NIETZSCHE⁵). Os espaços educam, aprendem, trocam e partilham numa perspectiva de enriquecer a vida de seus moradores.

Os processos educativos carecem em fortalecer a percepção de que a cidade educadora, assim como o campo educador, são ambientes experimentais e de possibilidades para compreensão da ciência e da cultura nas suas mais diferentes linguagens e formas. Os espaços da cidade e do campo são laboratórios que vão muito além das salas de aulas, são espaços que congregam “territórios educativos” de infinitas possibilidades de construção de saberes e de múltiplos sabores, que devem ser utilizados e democraticamente desfrutados, sejam estes, ruas, florestas, parques, rios, praças, lagos, feiras, montanhas, museus, e quantos mais houver. A formação humana e integral necessita de uma educação ao longo da vida, de uma formação continuamente renovada.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União (DOU) de 15/12/2010, nº 239, Seção 1, pág. 34.

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

CORALINA, Cora. Poema: Pão-Paz. In: **Coleção Melhores Poemas**. Global Editora, 2008, p. 322.

DE MELO NETO, João Cabral. **A educação pela pedra**. Alfaguara, 2020.

FLORENZANO, Maria Beatriz Borba et al. **A cidade e o campo**. Estudos destacam a importância das áreas rurais nas antigas pólis gregas do Mediterrâneo. Labeca. MAE-USP. Pesquisa FAPESP. n. 233, São Paulo, 2015, p. 87-89.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 92 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

IAP. InterAcademy Panel on International Issues. International Conference: Taking Inquiry-Based Science Education into the Secondary School. Report available at. 2010. Disponível em: www.interacademies.net/File.aspx?id=15174. Acesso em 20 de abr. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Agropecuário 2006**. Rio de Janeiro, 2009.

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

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

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

ROSA, J. G. **Grande Sertão**: Veredas. Primeira Edição. vol. II. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, Biblioteca Luso-Brasileira (Série Brasileira), 1994.

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

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

VALENTE, M. E. **Educação em museu**: o público de hoje no museu de ontem. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC- Rio), Rio de Janeiro, 1995.

SEÇÃO 2

FACES E INTERFACES

Capítulo 06

EDUCAÇÃO, UMA TAREFA DE TODOS

RAQUEL SILVEIRA SERPA

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO: Este trabalho traz uma reflexão sobre a educação focada na formação do cidadão por completo, considerando a participação de todos os integrantes da cidade na escola. A visão educadora não deve se deter somente as escolas, todos os espaços públicos e privados devem ser ambientes educadores. Estimular nas crianças e jovens a aplicação de valores, dando bons exemplos de convívio em sociedade também é uma forma de educar para a vida. Os jovens contemporâneos estão muito envolvidos nas redes sociais, é preciso lembrá-los que as relações humanas também precisam ser físicas e, que o tocar e olhar, são necessários para fortalecer os laços afetivos. Além disso, os saberes culturais locais, devem ser resgatados, para a perpetuação da cultura local, sendo uma forma de educação informal, que é tão importante quanto a formal, àquela realizada na escola, e a não formal, desenvolvida em ambientes coletivos de aprendizagem. Aliar o papel da intersetorialidade na educação, é extremamente positivo, pois ela faz a interligação de setores essenciais com a escola, como saúde e a assistência social, facilitando a resolução de problemas partindo da causa. O objetivo geral deste trabalho é refletir sobre a cidade educadora e as escolas. A educação ambiental pode ser um elo de ligação entre escola e comunidade. Projeto como de paisagismo, por exemplo, transforma e une toda a sociedade local em prol de um objetivo coletivo, essa mobilização agrega valor ao processo de ensino-aprendizagem, pois cada um ensina e aprende, contribuindo com a educação. Precisamos iniciar esta transformação logo, não há tempo a perder, a escola precisa urgentemente educar para o todo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Comunidade. Envolvimento.

1. INTRODUÇÃO

O ambiente pedagógico precisa dar acolhimento não somente aos discentes, mas a toda a comunidade escolar que necessitam conviver num ambiente múltiplo em todos os sentidos, onde o compartilhar seja mais do que um verbo, e sim uma ação solidária na prática.

Devemos dar atenção ao olhar coletivo, tão necessário para a construção do cidadão de bem. Os alunos necessitam ser formados em suas mais variadas dimensões, para que ao se tornarem adultos, saibam mais do que somar e subtrair, saibam compartilhar saberes, realizar ações solidárias, transformar e melhorar os espaços físicos que o cercam. Este papel, antes atribuído apenas a escola, e alguns temas somente a alguns professores específicos, agora deve ser de todos, elaborado, executado e multiplicado por todos, inclusive, pela comunidade ao redor.

Entre uma disciplina e outra, temas importantes muitas vezes ficam de fora, porque alguns professores trabalham nas suas “caixinhas” deixando assuntos que envolvem valores, como empatia, respeito, amor e solidariedade para o professor de ensino religioso trabalhar. Da mesma forma, os assuntos ligados a educação ambiental com o professor de ciências da natureza, esquecendo que o ser humano é formado por uma mistura de saberes que absorve ao longo da vida e que a evolução só vai acontecer quando ele tiver elementos para comparar de maneira crítica, diversas situações em variados contextos ao longo da vida. Portanto, trabalhar temas de maneira interdisciplinar facilita a compreensão de maneira globalizada, afinal, na vida diante de um problema não abrimos cada “caixinha” por vez, precisamos trabalhar no contexto global, utilizando todos os nossos saberes adquiridos ao longo da vida para solucionar aquela questão.

Projetos que tragam as famílias para participarem de ações práticas como cuidar de jardins ou produzir uma horta comunitária, fortalecem o vínculo família/escola.

Os pais estando presentes na escola ficam à par das questões escolares, e da mesma maneira a escola da vida familiar do aluno. Estar presente, não significa ficar lá o tempo todo e todos os dias, mas participar ativamente de projetos (arrumar um jardim, cuidar de uma horta, fazer uma pintura nas paredes do prédio). A família que participa de decisões e projetos na escola, se sente parte dela, e como atuante tem mais liberdade para sugerir mudanças e melhorias. Essa interação é muito importante para ambos, fortalecendo a parceria dentro e fora dos muros da escola.

O objetivo geral deste trabalho é refletir sobre a cidade educadora e as escolas.

Precisamos formar os cidadãos na sua totalidade, tornar as aulas interativas de fato, envolver a todos, no processo de ensino-aprendizagem. É preciso a ampliação de um currículo que se adapte às dinâmicas, políticas, econômicas, interculturais e socioambientais, mas que também olhe para a individualidade e subjetividade do aluno.

2. VISÃO EDUCADORA

“Todas as pessoas que habitam a cidade terão direito a usufruir, em condições de liberdade e igualdade, dos meios e oportunidades de formação, diversão e desenvolvimento pessoal que esta oferece.” (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 2020, p. 10).

Conforme Zitkoski (2005 p. 184)

O conceito de cidade educadora parte do princípio de que todos os espaços na convivência entre as pessoas podem ser educativos. A educação não pode ser responsabilidade apenas da escola, mas de todas as instituições sociais existentes,

e para além destas, de novas iniciativas que venham a ser construídas a partir da organização cidadã de grupos de pessoas, movimentos sociais, entidades civis, ONGs, associações de moradores, grupos culturais, entre outros.

Quando a criança nasce, ela já está fazendo parte daquela sociedade onde foi inserida, à medida que vai crescendo vai aprendendo com todos a sua volta. Por isso é fundamental o bom exemplo e o incentivo de valores morais, bem como, a reprodução dos seus costumes locais, para que esta cultura não se perca, em decorrência da falta de prática.

A visão educadora não deve se deter somente as escolas, todos os espaços públicos e privados devem ser ambientes educadores.

Embora a tecnologia nos leve à interação nas redes sociais, ela não deve ser feita apenas no mundo virtual, pois necessitamos do contato físico, precisamos de abraços, apertos de mão e de olhar um no olho do outro.

Resgatar as conversas descontraídas com amigos; cuidar das plantas dos vasos, junto aos colegas do escritório; ensinar as tarefas simples e até as mais complexas para os aprendizes de maneira cordial; trabalhar em equipe, um auxiliando o outro; cumprimentar e dialogar com as pessoas ao seu redor, todo esse movimento educa, aprende e ensina, além de estimular valores como harmonia, respeito e empatia mesmo fora da escola, transformando qualquer ambiente.

Segundo Gaspar (2002, p. 2):

Mesmo nas civilizações tidas como culturalmente avançadas, a vida cotidiana sempre exigiu muito mais do que o conhecimento dos saberes apresentados formalmente nas disciplinas escolares. Há muito mais a aprender e desde muito cedo: a língua materna, tarefas domésticas, normas de comportamento, rezar, caçar, pescar, cantar e dançar – sobreviver, enfim. E, para tanto, sempre existiu, também desde muito cedo, uma educação informal, a escola da vida, de mil milênios de existência.

Se a vovózinha que mora no bairro há 50 anos, é levada para dentro da escola para uma conversa, ela traz consigo um material cultural riquíssimo, que deve ser valorizado, respeitado e arquivado para que as próximas gerações tenham acesso. É a educação informal dentro de um ambiente formal, a escola.

Conforme Gadotti (2006, p.133):

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

Apesar da importância e da necessidade da educação informal, não devemos deixar de lado a educação institucionalizada, pois é nesta forma regular de ensino, que os conteúdos necessários para o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas, vão se desenvolvendo.

Os autores Cascais e Terán (2015), nos mostram que a educação formal está condicionada ao espaço escolar, têm conteúdos a serem seguidos, é dividida em disciplinas e segue uma ordem, além de ser separada por idade e nível de conhecimento.

A metodologia de ensino que ocorre fora da instituição escolar, em espaços coletivos como museus, visitas técnicas em espaços educativos, é chamada educação não formal.

“Observa-se que a educação não formal, em Ciências, está voltada para a utilização de vários espaços educativos onde se pode proporcionar uma aula mais dinâmica, isso pode levar o estudante à apreensão de conteúdos previstos no currículo do espaço formal [...]”.(CASCAIS e TERÁN, 2015).

2.1 INTERSETORIALIDADE NA EDUCAÇÃO

A intersectorialidade traz opções democráticas de melhorias em diversas áreas, através do trabalho integrado entre os mais diversos setores.

Conforme Souza, Esperidião e Medina (2017, p. 1782):

No Brasil, a intersectorialidade é valorizada no discurso de diversas políticas públicas, a exemplo da Educação, Saúde e Assistência Social. Na Educação, está associada à ideia de parceria e colaboração entre instituições governamentais, não governamentais e a sociedade, como uma alternativa para melhoria dos processos educacionais[...].

Quando a dentista, a nutricionista, a psicóloga ou médico clínico do posto de saúde vão até a escola, há um levantamento de dados mais específico das questões que acometem aquela comunidade local, e com isso, podem se criar campanhas direcionadas a sanar estas questões, que se tornam mais efetivas.

Os alunos também, podem sugerir os próximos temas para campanhas e palestras, baseados nas problemáticas do bairro.

Essa ligação de setores, muitas vezes, facilita a descoberta dos reais motivos da dificuldade de aprendizagem dos alunos, pois podem ser resultados de uma desnutrição, ou de uma alimentação precária, uma dor de dente, problemas familiares, falta de

transporte, entre tantos outros motivos, que podem não estar diretamente ligados às questões cognitivas, mas à saúde, à falta de infraestrutura ou à transtornos psicológicos relacionados ao meio familiar. Este diálogo intersetorial dá um olhar mais globalizado ao indivíduo, analisando várias possibilidades para descobrir a origem do problema.

2.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 aponta que “Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996).

Todos temos o dever de ser educadores, a família, o Estado, a sociedade em geral deve zelar pela educação e promover aprendizado sadio.

Propiciar aos alunos lugares pedagógicos aconchegantes, transforma o modo de fazer educação. Espaços bem cuidados tendem a chamar mais a atenção do aluno, para que ele aprecie com mais gosto o tempo em que está na escola.

Conforme Junqueira (1998, p.81):

[..] o Clube de Roma colocou, pela primeira vez, o problema ambiental no nível planetário. Em consequência, articulou-se a I Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano, em Estocolmo, Suécia, em 1972. A partir dessa conferência, a educação ambiental foi introduzida como um dos meios de transformação da postura dos indivíduos frente ao ambiente. Assim, a educação ambiental, como ação pedagógica, passa a ter relevância no cenário internacional.

O meio ambiente, precisa urgentemente de pessoas engajadas na sua proteção, trazer este tema para todas as disciplinas, transforma uma escola realmente educadora, e consequentemente torna aquele lugar onde ela está inserida, numa cidade educadora.

A educação ambiental foi regulamentada no Brasil, pela Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituída pela Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, incorporando oficialmente a educação ambiental nos sistemas de ensino, que traz alguns princípios como o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da interdisciplinaridade, além da vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais.

Projetos escolares que visam transformar os alunos em multiplicadores de ações socioambientais, modificam positivamente qualquer ambiente e o ganho desta conquista é estendido por gerações.

“Por outro lado, a cidade deve garantir que os seus habitantes vivam em ambientes onde possam descobrir a beleza. Para tal, introduzirá critérios estéticos e ambientais em todos os seus projetos e envolverá artistas no ordenamento e conceção dos espaços públicos.” (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 2021, p. 20).

De acordo com Niemeyer (2019, p. 54):

A cor é uma sensação luminosa experimentada pelo nosso aparelho visual e tem o poder de causar significativas reações psicológicas no observador. Dessa forma, é importante desenvolver harmonias cromáticas na composição de espaços ajardinados. Uma regra básica comumente aplicada no Paisagismo é decompor as cores primárias em tons aproximados na escala cromática até atingirem os extremos mais suaves de cada cor. Podemos, também, adotar cores secundárias em vez das primárias para atingir o mesmo efeito, ou procurar cores exatamente antagônicas no disco cromático, se o intuito for valorizar o contraste.

O impacto das cores traz mais vitalidade ao ambiente. Diversas cores juntas, formam um grande mosaico de contraste, embelezando o espaço físico e nos permitindo uma bela visão, que responde positivamente nas nossas reações psicológicas.

Segundo Dobbert e Boccaletto (2021, p. 04)

Numa visão holística, as “sensações”, apesar de subjetivas, são respostas do ser humano aos estímulos recebidos, inclusive na experimentação do ambiente. Assim, a implantação de áreas verdes nas escolas pode contribuir com a criação de um ambiente mais agradável e saudável, diminuindo o estresse, aumentando a satisfação, performance nas atividades escolares e melhorando a qualidade de vida dos alunos, professores e de todos aqueles que vivenciam o ambiente escolar.

Quando a escola introduz um ambiente visual bonito, todos os sentidos são aguçados. Todos se sentem bem quando estão num lugar agradável, isso gera uma reação de querer cuidar daquele ambiente. Se você está inserido numa escola onde jogar papel no chão é normal você acaba fazendo isto sem perceber, mas se o chão estiver limpo, com vários vasos de flores e ervas, você intuitivamente não vai querer ser o primeiro a jogar o papel. A participação ativa dos alunos no paisagismo faz com que queiram ajudar a cuidar do ambiente.

Figura 1- Construção de vasos decorativos a partir de pneus reciclados



Fonte: autora (2020)

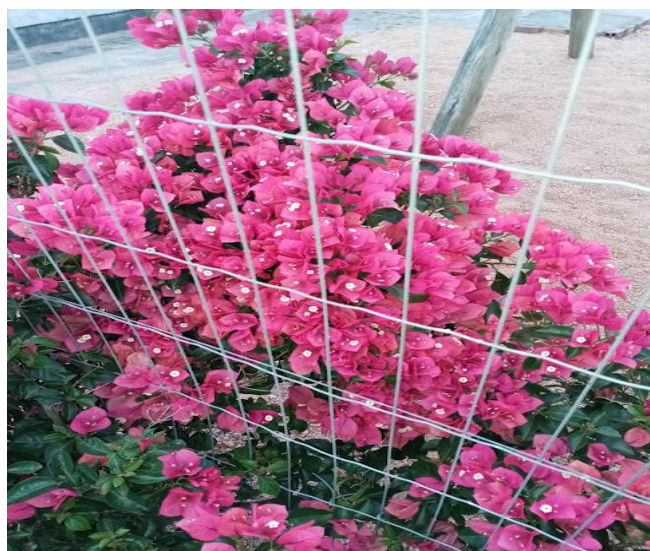


Figura 2- Bougainville, decorando o espaço escolar

Fonte: autora (2021)

De acordo com Amato-Lourenço *et al.*, (2016, p. 113):

Cada vez mais são reconhecidos os efeitos benéficos que o contato com a natureza gera à saúde humana. Os efeitos positivos do contato com áreas verdes foram observados em relação a longevidade, doenças cardiovasculares, obesidade, saúde mental, qualidade do sono, recuperação de doenças e desfechos de natalidade. [...]

Os mecanismos pelos quais as áreas verdes são benéficas à saúde não estão bem esclarecidos, e provavelmente devem ser multifatoriais. Diminuição do estresse/aumento do relaxamento, contatos sociais e atividade física têm sido propostos como prováveis mecanismos. Fatores ambientais como diminuição da temperatura e ruídos, aumento da umidade e captura de material particulado certamente têm uma influência nos efeitos

fisiológicos protetores dos ambientes verdes.

A horta comunitária como parte do paisagismo funcional interliga toda a comunidade escolar por um bem comum, a produção de alimento para toda a comunidade. Essa troca de saberes empíricos e científicos enriquece o ambiente pedagógico e aos poucos vai moldando uma cidade educadora. Além do que, a troca de sementes ou mudas entre a comunidade vai formando laços de afeto, e desfazendo possíveis mal entendidos entre um vizinho e outro.

Figura 3- Plantação de mudas de tomate



Fonte: autora (2022)

Figura 4- Adubação da horta escolar



Fonte: autora (2020)

Figura 5- Alunos colhendo rabanetes na horta da escola



Fonte: autora (2022)

A horta comunitária na escola, também é pedagógica, vista como um laboratório vivo, tem por finalidade mostrar aos alunos os processos de desenvolvimento das plantas, os macro e microorganismos que vivem na terra, os insetos que fazem a polinização, a importância da cobertura do solo para conservar a umidade, o manejo de espécies indesejadas para não atrapalhar no desenvolvimento dos vegetais, entre outras.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para transformar o modo de realizar a educação é preciso dar o primeiro passo. São muitas as possibilidades de transformar a escola e a cidade em educadoras, basta começar: trazer a comunidade para o espaço pedagógico; interligar os setores municipais; estimular os alunos a ouvir e dialogar com todos a sua volta, sobretudo com as pessoas mais velhas; construir projetos com alunos e comunidade escolar, ou seja, fazer uma conexão entre escola e toda a comunidade. A sociedade deve auxiliar a escola no processo ensino-aprendizagem. É preciso um olhar para a construção de um currículo aberto que se adapte às dinâmicas sociais, onde os pais, vizinhos, universidades, escolas, gestores municipais, possam ser agentes educadores. Projetos como oficinas de paisagismo funcional, entre tantos outros, devem ser elaborados e realizados por todas as pessoas que queiram aprender e a transmitir conhecimento, todos nós temos o que aprender e um pouco a ensinar, e essa visão de cidadão deve ser respeitada e valorizada.

Por fim, a educação é uma tarefa de todos e propiciar aos alunos momentos que podem favorecer o seu aprendizado com atividades que vão além da teoria, mas realizadas na prática de fato, contribuem ainda mais, de maneira muito positiva para a aquisição de

conhecimento.

REFERÊNCIAS

AMATO-LOURENÇO, Luis Fernando; *et al.* **Metrópoles, cobertura vegetal, áreas verdes e saúde.** Disponível em: [https://www.scielo.br/j/ea/a/79qP5WjNmMPYKCCQK3G78LD/?format= pdf & lang=pt](https://www.scielo.br/j/ea/a/79qP5WjNmMPYKCCQK3G78LD/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Política Nacional de Educação Ambiental. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 06 maio 2021.

Carta das cidades educadoras. Disponível em: https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf Acesso em: 05 maio 2021.

CASCAIS, Maria das Graças Alves; TERÁN, Augusto Fachín. **Os espaços educativos e a alfabetização científica no ensino fundamental.** - Manaus: Editora & Gráfica Moderna, 2015. ISBN: 978-85-64218-78-9.

DOBBERT, Léa Yamaguchi; BOCCALETTO, Estela Marina Alves. **Paisagismo Sustentável e Preservação Ambiental para Melhoria da Qualidade de Vida na Escola.** Disponível em: https://www.fef.unicamp.br/fef/sites/uploads/deafa/qvaf/estrategias_cap15.pdf. Acesso em: 16 abr. 2022.

GADOTTI, Moacir. **A escola na cidade que educa.** Disponível em: <file:///C:/Users/Note/Downloads/160-240-1-SM.pdf>. Acesso em 10 abr de 2022.

GASPAR, Alberto. **A Educação formal e a educação informal em ciências.** Disponível em: https://petlicenciaturas.webnode.com.br/_files/200000024-eb7d2ec774/A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Formal%20e%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Informa. Acesso em 15 abr. 2022.

JUNQUEIRA, Rodrigo Cravina Prates. **A intersectorialidade do ponto de vista da educação ambiental: um estudo de caso.** Revista De Administração Pública, 32(2), 79 a 91. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/7702.l%20em%20Ci%C3%AAs.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2022.

NIEMEYER, Carlos Augusto da Costa. **Paisagismo no planejamento arquitetônico / Carlos Augusto da Costa Niemeyer.** 3. ed. Uberlândia: EDUFU, 2018. 103 p.

SOUZA, Marta Caires de; ESPERIDIÃO Monique Azevedo; MEDINA, Maria Guadalupe. **intersectorialidade no Programa Saúde na Escola: avaliação do processo político-gerecncial e das práticas de trabalho.** Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2017.v22n6/1781-1790/>. A

<https://doi.org/10.1590/1413-81232017226.24262016> . Salvador-BA. 2017. p. 1782. Acesso em 12 abr. 2022.

ZITKOSKli, Jaime José. **Cidade educadora e emancipação social: o desafio da educação fundamentada numa razão dialógica** *Educação*. São Leopoldo. vol. 9. núm. 2. maio-agosto, 2005, p. 179-186. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. E-ISSN: 2177-6210. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644420010>. Acesso em: 10 abr. 2022.

Capítulo 07

CIDADE EDUCADORA: SAÚDE E EDUCAÇÃO INTEGRAL

CRISTIANE ABARNO
UFRGS

LUCIANA CELIA
UFRGS

NATÁLIE RODRIGUES
UFRGS

RESUMO: Uma Cidade Educadora precisa de uma gestão pública eficaz, orientada por princípios coletivos, integrando o processo educativo como um facilitador à vida da cidade. A carta das cidades educadoras possui um compromisso específico que tem como título “Promoção da saúde”. As ações dos gestores dessas cidades devem ser pensadas e dialogadas a partir da saúde integral, não apenas no espaço restrito da escola, mas utilizando seu território como um todo. O objetivo deste texto é reafirmar a importância da temática do movimento do corpo e da saúde alimentar e nutricional no cenário de uma Cidade Educadora, bem como analisar experiências reais de algumas delas na área da saúde. A partir dos dados encontrados e das análises realizadas, percebeu-se que a Cidade Educadora tem a premissa de ampliar este leque e traz a educação como algo relacionado à vida e não à uma determinada faixa etária do indivíduo, incluindo a premissa coletiva, de diferentes necessidades dos habitantes de uma cidade, bem como suas capacidades, seus espaços e etapas de vida, isso tudo, por meio de um processo complexo que envolve a cidade toda, uma política pública eficaz, com responsabilidades compartilhadas. Contudo, ainda há muito o que se pensar e agir em prol dos propósitos que envolvem-nas. O movimento do corpo, por exemplo, pode ser ampliado nas cidades, investindo e diversificando suas ofertas. A educação alimentar e nutricional deve ser aprofundada, abrangendo a compreensão dos processos dos alimentos, desde sua origem, consequentemente, teremos mais pessoas conscientes de sua saúde alimentar e nutricional.

PALAVRAS-CHAVE: cidades educadoras; movimento; educação alimentar e nutricional; educação integral; saúde integral.

1. INTRODUÇÃO

A concepção de Cidade Educadora remete ao entendimento da cidade como território educativo, onde seus diferentes espaços e tempos fazem parte de construções colaborativas e pedagógicas, pois as pessoas assumem ações com intencionalidade educativa, buscando um processo de formação dos indivíduos para além da escola.

O movimento das Cidades Educadoras reconhece, promove e exerce um papel educador na vida dos sujeitos, assumindo, como desafio permanente, a formação integral de crianças, jovens, adultos e idosos. Sendo assim, uma Cidade Educadora precisa de uma gestão pública eficaz, orientada por princípios coletivos, pois serve como base para as políticas de seu território, integrando o processo educativo como um facilitador à vida da cidade, no que se refere a aspectos diversos: planejamento urbano, participação, processo decisório, ocupação dos espaços e equipamentos públicos, meio ambiente, ofertas culturais, recreativas e tecnológicas.

No ano de 1990, houve o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, na Espanha. Neste evento, um grupo de cidades pactuou princípios centrados no desenvolvimento dos seus habitantes que poderiam orientar a administração pública, organizando a Carta das Cidades Educadoras, cuja versão final foi elaborada e aprovada no III Congresso Internacional, em Bolonha, na Itália, em 1994. A carta é ainda hoje o referencial mais importante da Associação Internacional de Cidades Educadoras, que reúne mais de 450 cidades em 40 países do globo.

Num trecho da Carta, o movimento afirma: “A cidade educadora deve exercer e desenvolver esta função paralelamente às suas funções tradicionais (econômica, social, política de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. Deve ocupar-se prioritariamente com as crianças e jovens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida. As razões que justificam esta função são de ordem social, econômica e política, sobretudo orientadas por um projeto cultural e formativo eficaz e coexistencial”.

Hoje, sabemos que há uma necessidade urgente de uma ressignificação na educação, principalmente, no que se refere ao seu papel ante à humanização e na construção da autonomia. Assim, a contribuição de uma Cidade Educadora é de extrema importância, podendo ser facilitadora deste repensar cotidiano na escola. Neste contexto, a Cidade Educadora:

[...] é aquela que converte seu espaço urbano em escola. Imagine uma escola sem paredes e sem teto. Neste espaço, todos os espaços são sala 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. (CABEZUDO, 2004, p. 2)

Considerando tal conceito, a cidade educadora ocupa um espaço primordial na saúde integral dos cidadãos. Saúde tem o conceito de “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de afecções e enfermidades”, definido pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 1946), portanto não é simplesmente o oposto de doença e se relaciona com a vida humana, suas relações com a sociedade e com a natureza.

Numa Cidade Educadora as ações devem ser pensadas e dialogadas a partir da saúde integral, não apenas no espaço restrito da escola, mas utilizando seu território como um todo, envolvendo praxis que podem contribuir para o aumento da qualidade de vida de cada sujeito, no que se refere à sua totalidade: alimentação e nutrição, movimento do corpo, diversão, sono, lazer, educação, cultura, dentre outros.

Neste artigo, iremos trazer à luz duas áreas que fazem parte deste contexto de saúde. Elucidaremos sobre a importância das áreas referentes à temática do movimento do corpo no cenário de uma Cidade Educadora, assim como da saúde alimentar e nutricional neste âmbito.

2. CIDADE EDUCADORA E MOVIMENTO

Quando pensamos na palavra “cidade”, podemos perceber que nela existe constante movimento. A cidade se modifica ao longo do tempo, tanto na sua estética quanto nas dinâmicas de interação entre os indivíduos. Ao pensarmos no cotidiano, existe também o movimento das pessoas, dos veículos, etc. Existe o movimento de quem vem chegando, sejam os imigrantes, sejam os que vêm do campo. Esse movimento permanente e vibrante da cidade tem as suas consequências nem sempre positivas com relação à saúde:

O metabolismo urbano é um dos fatores que mais contribui para as mudanças climáticas globais, se se tiver em conta que mais de metade da população mundial vive em ambientes urbanos. Ao mesmo tempo, as cidades, com seus territórios e populações, são vulneráveis em múltiplas dimensões. Os efeitos das mudanças climáticas, a dependência alimentar ou energética, o consumismo excessivo e a poluição fazem deles lugares que exigem grandes transformações para garantir condições de vida dignas e saudáveis às pessoas e demais seres vivos que os habitam.” (AICE, 2020, p.6)

As pessoas não só se movem, elas se assentam em um lugar (RUBLE, 2020), e tal lugar precisa garantir a saúde integral de seus moradores. Mas, qual seria então o papel da cidade na promoção da saúde? A carta das cidades educadoras possui

um compromisso específico nesse sentido em um dos itens que tem como título “Promoção da saúde” e que afirma:

A Cidade Educadora garantirá o crescimento integral e saudável de todas as pessoas, promovendo o seu bem-estar físico, emocional e mental. Para tal, promoverá o acesso universal aos cuidados de saúde e apoiará ambientes e estilos de vida saudáveis. A promoção da saúde incluirá a atividade física e educação emocional, afetivo-sexual, alimentar e de prevenção de dependências. Da mesma forma, promoverá a construção da cidade como um espaço onde todas as pessoas se sintam protegidas, favorecendo o envelhecimento ativo e as relações sociais necessárias para combater a solidão e o isolamento. (AICE, 2020, p. 16)

Destaca-se a preocupação dos idealizadores da carta em promover o bem estar geral dos munícipes e não somente na prevenção ou no tratamento de doenças, evidenciando, assim, uma visão mais ampla do conceito de saúde, conforme discutido no subcapítulo a seguir. Quando pensamos no movimento dos corpos dessa cidade, percebemos que a carta cita a atividade física como uma das maneiras de se promover saúde.

Dados recentes referentes à população brasileira, por exemplo, evidenciam que 40% da população brasileira adulta não realiza o mínimo de atividade física recomendado pela OMS. Ainda, mostra que populações urbanas tendem a ser mais sedentárias. Das pessoas mais ativas no trabalho, 60% residem em áreas rurais. Os trabalhos da zona rural tendem a exigir maior movimentação, como, por exemplo, o trabalho nas plantações e na pecuária. Já o trabalhador das áreas urbanas, além de, geralmente, precisar de um menor dispêndio energético na realização de suas funções, utiliza-se meios de transporte como carros, ônibus e metrô na sua locomoção diária.

Guanano e Tinucci (2011), apontam para um aumento substancial entre sedentários no sentido de desenvolverem doença arterial coronariana, câncer de mama e de cólon, osteoporose, diabetes tipo II, entre outras doenças, além de ser associada à depressão, obesidade, mortalidade e queda (em idosos). Segundo os autores, o indivíduo sedentário não pode ser considerado saudável.

Quando considera-se a faixa etária, dados da Pnad (2015) apontam que o grupo de jovens de 15 a 17 anos é o menos sedentário entre os analisados. Moll (2013) enfatiza que políticas específicas para os jovens praticamente não existem - por vezes, estão diluídas entre as crianças, outras vezes, são extensões das ações escolares, e, ainda, resumem-se a intervenções da área da saúde contra Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST's) ou de práticas esportivas. Apesar disso, a autora sugere uma tendência das políticas públicas no sentido de incentivar as artes, como a dança contemporânea, o hip-hop e o grafismo,

também projetos relacionados a questões ambientais, de sexualidade, produção gráfica e debates, colaborando no sentido de inserir o jovem de forma ativa na vida pública da cidade.

Outro dado interessante do estudo (MOLL, 2013) é que os jovens relatam dificuldades para se locomover pela cidade. Acabam ficando apenas em casa ou circulando em locais próximos, como a casa dos amigos. Porém, é preciso que os jovens, bem como os demais cidadãos, ocupem os diferentes territórios espalhados pela cidade e que os gestores disponibilizem locais apropriados para as mais diferentes práticas:

[...] a ocupação do território urbano em suas praças, parques, centros comunitários, conjuntos esportivos, teatros, explicitada nos projetos inventariados, aponta para a visibilização de formas de ser e estar que começam a explicitar os jovens no complexo cenário das cidades, alargando o palco educativo para além do intra-muros escolar. (p. 221)

É preciso, portanto, que se produzam formas de engajar a juventude nesse processo de ocupação, pertencimento e modificação da cidade, bem como, encontrar maneiras de motivar os cidadãos de todas as faixas etárias para manter-se fisicamente ativos e saudáveis. Uma população saudável é também resultado de uma cidade que coloca saúde - através de políticas públicas efetivas para que isso ocorra - como prioridade.

3. CIDADE EDUCADORA, ALIMENTAÇÃO E NUTRIÇÃO

No Brasil enfrentamos uma desconexão intersetorial nas questões educativas sobre saúde. Percebemos que pautas sobre comer, dormir, brincar e se movimentar não são prioridade e quando estes assuntos são abordados, nos diversos setores da sociedade, parecem ter uma desconexão com a comunidade da escola ou em seu território. Porém, quando nos referimos às políticas públicas, podemos citar alguns pontos positivos que surgem de demandas sociais, problemas políticos, e são as respostas do poder público para resolver ou tentar resolver estas demandas.

Com a constituição de 1988 o Brasil conquista a garantia, pelo estado, do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA). A redemocratização do país traz a possibilidade de incluir na agenda pública a reavaliação, modernização e implementação da mais antiga política pública sobre garantia de merenda escolar, que em 1979 passa a se chamar Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Em 2009 o programa é implementado com a lei orgânica 11.947 que se baseia no DHAA, na soberania alimentar, que garante o

direito dos grupos de decidirem suas estratégias de produção, distribuição e consumo de alimentos, trazendo toda uma importância e valorização sócio-cultural para o contexto político. A lei traz o conceito de segurança alimentar e nutricional com acesso aos alimentos em qualidade e quantidade, com práticas promotoras de saúde, diversidade cultural sustentáveis ambiental, cultural, econômica e socialmente. O PNAE é considerado o maior programa de alimentação escolar do mundo e inclui, atualmente práticas de Educação Alimentar e Nutricional (EAN), valoriza a sustentabilidade e a economia local já que obriga que 30% das compras sejam de produtos de agricultura familiar, estimulando aquisição de alimentos locais, de povos e comunidades tradicionais, orgânicos, agroecológicos, incentivando a formação de cooperativas e associações de produtores. Todo esse programa é uma porta para uma Cidade Educadora, conecta a comunidade, estreita os relacionamentos.

A EAN pode ir além da escola, podemos pensar nas infinitas possibilidades que uma Cidade Educadora oferece a todos, sem o compartimento da escolarização, mas a inclusão de vários setores da cidade. O conceito de EAN:

EAN, no contexto da realização do Direito Humano à Alimentação Adequada e da garantia da Segurança Alimentar e Nutricional, é um campo de conhecimento e de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional que visa promover a prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis. A prática da EAN deve fazer uso de abordagens e recursos educacionais problematizadores e ativos que favoreçam o diálogo junto a indivíduos e grupos populacionais, considerando todas as fases do curso da vida, etapas do sistema alimentar e as interações e significados que compõem o comportamento alimentar (BRASIL, 2012, p.23).

O ato de comer envolve a satisfação sensorial, emocional e biológica, mas também é um ato cultural, político, econômico e social. Comer envolve um processo de escolher e adquirir o alimento, o preparo, o comer com, a organização, a quantidade. O nutrir-se envolve a biologia, o comer para se manter, se refazer. Para Madalena Freire:

A vida de um grupo tem vários sabores... No processo de construção de um grupo, o educador conta com vários instrumentos que favorecem a interação entre seus elementos e a construção do círculo com ele. A comida é um deles. É comendo junto que os afetos são simbolizados, expressos, representados, socializados. Pois comer junto, também é uma forma de conhecer o outro e a si próprio. A comida é uma atividade altamente socializadora num grupo, porque permite a vivência de um ritual de ofertas. Exercício de generosidade. Espaço onde cada um recebe e oferece ao outro seu gosto, seu cheiro, sua textura, seu sabor. (FREIRE, 1988, p.23)

A Cidade Educadora pode buscar a dignidade para fazer todas estas escolhas. Paulo Freire dizia que a dignidade é construída com o resgate da liberdade através da consciência. O ser humano sem consciência precisa pensar para descobrir quem é e assim, despertar a consciência. O professor Pedrinho Guareschi diz que:

Quando uma comunidade se reúne e começa a descobrir as razões de ser o que é, de ter os problemas que tem, ela vai se libertando e crescendo, e se torna responsável. Uma responsabilidade que vem da consciência. Só é responsável quem é livre, e só é livre quem tem consciência. Esse é o tripé da dignidade humana: a consciência que leva à liberdade e a liberdade que me torna responsável é a essência da dignidade humana. A dignidade não é algo que cai do céu. A dignidade é algo que é construído. Nós vamos nos tornando dignos. (GUARESCHI, 2017, sp)

O Brasil tem programas exemplares e políticas públicas bem estruturadas para garantir o DHAA, mas as ações de EAN não podem ser fragmentadas, deslocadas ou em pontos específicos, elas precisam ser contínuas, permanentes e articuladas. Também não podem ser interrompidas com as trocas de gestões ou com conflitos de interesses com as indústrias. A EAN que promove saúde integral vai além da prevenção e será necessário a mudança dos processos que determinam o comportamento dos indivíduos em relação a sua saúde.

4. EXPERIÊNCIAS REAIS DE CIDADES EDUCADORAS NA ÁREA DA SAÚDE

A partir das recomendações expressas na Carta das Cidades Educadoras e os destaques dos autores apontados neste artigo, torna-se relevante investigar de que forma as cidades que assumem este compromisso têm lidado, na prática, com as questões de saúde e especificamente no que diz respeito ao movimento e à alimentação. O livro publicado em comemoração aos 20 anos das cidades educadoras (AICE, 2013) traz alguns exemplos do que se tem realizado nesse sentido em diferentes cidades espalhadas pelo mundo, os quais compilou-se na tabela abaixo. Além dessas experiências, há outras que podem ser encontradas em uma plataforma de diálogo, intercâmbio e ação na página da AICE.

Tabela 1. Ações na área da saúde em Cidades Educadoras.

Cidade/País	Movimento	Alimentação	Saúde no geral
Budapeste/ Hungria	- Centro Comunitário no qual as crianças participam de sessões especiais focadas na promoção da criatividade e na <u>consciencialização</u> , brincando e aprendendo juntas.	-	- Expandir áreas públicas verdes.
Córdoba/ Argentina	- Rede de instalações desportivas. - Instalações infantis em todos os parques e praças da cidade.	-	-
Dakar/ Senegal	-	-	-
Génova/ Itália	-	-	-
Lomé/ República do Togo	-	-	- Operação Lomé, Cidade Limpa: O Município convida efetivamente, cada cidadão de Lomé a participar na limpeza da cidade, educando para a manutenção de um ambiente saudável.
Montividéu/ Uruguai	-	-	-
Rennes/ França	-	-	- Componente “educação à saúde”: com uma parte interna e uma parte externa, no Centro hospitalar universitário de <u>Rennes</u> .
São Paulo/ Brasil	- Projeto “São Paulo é uma escola”: Atividades <u>extra-curriculares</u> de natureza <u>cultural</u> , desportiva, de recreação oferecidas aos alunos prolongando o seu tempo na escola. - “Virada Cultural”: 350 eventos em 80 pontos diferentes da cidade ao longo de 24 horas consecutivas. Teatro, <u>dança</u> , música, concertos, cinema, coros, saraus e conferências, entre outros.	-	- Controle da emissão de poluentes.
Vallenar/ Chile	- urbanização e instalação de diversas áreas verdes e infra-estrutura desportiva e comunitária, que geraram espaços multifuncionais, oferecendo a possibilidade de realizar <u>actividades</u> ao ar livre. - projetos financiados nas áreas desportiva e artística.	- “Vallenar Puro Corazón”: campanha solidária que pretende assegurar a entrega afetuosa dos elementos necessários para uma ceia de Natal digna, para que todos os habitantes possam desfrutar do encontro familiar nestas datas. Participam nas decisões da campanha as associações de vizinhos que, em conjunto com os <u>centros de saúde</u> e as escolas de cada sector.	- “Comisión Comunal Vallenar Ciudad Educadora”: campanha que começou com o objetivo de melhorar certos indicadores de saúde e de incentivar uma mudança nos comportamentos para uma melhor qualidade de vida.

Fonte: autoras (2021) baseadas nos testemunhos contidos em AICE (2013).

De forma geral, é possível perceber que a maioria dos dados encontrados trazem aspectos relacionados a projetos para a saúde de modo geral e a construção de espaços urbanos para a prática de atividades físicas. No relato de algumas cidades, também foram citados projetos culturais envolvendo dança, esportes, teatro, etc., muitas vezes, associados à própria escola. Em apenas uma cidade, Vallenar, foi encontrada alguma referência a alimentação.

Os tópicos 11 e 12 da Carta das Cidades Educadoras - “Espaço público habitável” e “Adequação dos equipamentos e serviços municipais” respectivamente - abordam justamente as questões referentes à instalação de áreas de jogos e de esportes ao ar livre e o zelo por esses espaços. Para além dos benefícios biológicos bem conhecidos por grande parte da população, a criação e manutenção de espaços públicos para a atividade física possibilita também a interação entre as pessoas. A natureza das práticas socializa, aproxima, ajuda a criar vínculos.

A qualidade do espaço público poderá ser avaliada sobretudo pela qualidade das relações sociais que facilita pela sua força capaz de misturar grupos e comportamentos e pela aptidão para estimular a identificação simbólica, a expressão e a integração culturais. (BORJA, 1998 apud POZO, 2013, p. 27)

Dados recentes da Pnad (2015) apontaram a “falta de instalação esportiva acessível ou nas proximidades” como uma das seis causas mais citadas para a não realização de atividades físicas. A mesma pesquisa aponta que 73,3% dos consultados em todo o território brasileiro pensava que o poder público deveria investir no desenvolvimento de atividades físicas ou esportivas na vizinhança em que residiam. As respostas apontam a importância de a cidade assumir a responsabilidade pela disponibilização de espaços e práticas que promovam a saúde de sua população. É possível e necessário partilhar experiências partilhando os espaços.

Com relação às questões alimentares, o único caso citado é o da cidade de Vallenar que produziu uma campanha em torno da ceia de natal, colaborando com a comensalidade. A comensalidade faz parte da alimentação, necessidade básica que é direito humano, pois envolve a socialização, aprendizados, reforços sociais e culturais de cada local. É uma forma de reforçar as relações, o sentimento de pertencimento e partilhar sensações. É importante ressaltar a importância dos processos que envolvam a comunidade, os centros de saúde, associações e vizinhos que fizeram parte da organização desta campanha, pois foi uma ação, ainda que possa parecer pequena, mas de grande valia, demonstrando que

a participação de todos os envolvidos surtiu algo tão importante como poder comemorar o natal, momento tão simbólico, com a família em uma refeição, em comensalidade.

Os dados encontrados não querem dizer que, necessariamente, as cidades citadas não tenham ações na área da saúde. Talvez, os autores dos relatos tenham escolhido dar ênfase a outras questões como, por exemplo, a participação do povo na tomada de decisões, como foi o caso de Génova. Como são muitos autores pertencentes a diferentes culturas, a verdade é que existe pluralidade na maneira de escrever esses textos e no enfoque que se deu a cada um deles. Contudo, traz inquietações o fato de um tema tão importante como saúde ter sido tão pouco abordado no relato das experiências de todas as cidades analisadas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na produção deste artigo, após leituras e reflexões diversas acerca da temática, percebemos que o propósito das Cidades Educadoras nos indica luz para um movimento genuíno que traz o conceito de uma educação ao longo da vida, ampliando um cenário que, no Brasil, legalmente implica num recorte de idade (dos 4 aos 17 anos) da vida de um sujeito - ao que se refere à sua escolarização. A Cidade Educadora tem a premissa de ampliar este leque e traz a educação como algo relacionado à vida e não à uma determinada faixa etária do indivíduo, incluindo a premissa coletiva, de diferentes necessidades dos habitantes de uma cidade, bem como suas capacidades, seus espaços e etapas de vida, isso tudo, por meio de um processo complexo que envolve a cidade toda, uma política pública eficaz, com responsabilidades compartilhadas.

Neste pensar sobre as Cidades Educadoras, reiteramos que a finalidade deste conceito e deste movimento que entende a cidade como território educativo, é algo muito potente para a cultura da saúde e da educação integral, bem como ao exercício da paz. Porém, realizando a relação com os temas específicos tratados neste artigo, percebemos que ainda há muito o que se pensar e agir em prol dos propósitos que envolvem as Cidades Educadoras. Neste sentido, o movimento do corpo, tratado aqui neste artigo, pode ser ampliado nas cidades, estendendo as proposições e manutenções dos espaços nos territórios urbanos (investindo em ciclovias, por exemplo), promovendo maior quantidade e qualidade das atividades dirigidas, ou seja, entendemos que o investimento e a diversificação das ofertas, que envolvem atividades para o movimento do corpo, poderá

beneficiar mais pessoas. Quanto à saúde alimentar e nutricional, o outro tema tratado neste material, referenciamos a importância da educação alimentar e nutricional em nível mais cuidadoso e profundo, abrangendo a compreensão dos processos dos alimentos, desde sua origem (envolvendo várias instâncias responsáveis por estes processos na cidade), consequentemente, teremos mais pessoas conscientes de sua saúde alimentar e nutricional.

Neste contexto, percebemos a necessidade de serem revisitadas reflexões e ações nas Cidades Educadoras, ao que se refere a: reformulação da instituição escolar; educação integral em tempo e espaço integral; intersectorialidade, a partir das práticas com parcerias; dispositivos por parte da AICE em verificar se e como os princípios estão sendo cumpridos nas cidades; a participação dos habitantes em espaços ofertados para as execuções dos propósitos; a gestão pública e as políticas públicas como um todo.

REFERÊNCIAS

AICE. **Carta das cidades educadoras**. 2020. Disponível em: https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf. Acesso em abril de 2021.

AICE. **Educação e vida urbana**: 20 anos de Cidades Educadoras. X Congresso da Associação Internacional das Cidades Educadoras, 2013.

APRENDIZ, Associação Cidade Escola. Entrevista com Ladislau Dowbor. In: **Pesquisa-ação comunitária**, São Paulo: Editora Moderna, 2011.

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (org.), **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL, **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome**. Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas. Brasília, DF: MDS, Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2012.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Lei no 11.947, de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do programa dinheiro direto na escola aos alunos da educação básica. Brasília, 2009: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 16 de abril de 2021.

CABEZUDO, A. **A cidade que educa**. Acesso em 04 de abril de 2021. Disponível em www.uol.com.br Folha on-line - Sinapse

DEL POZO, Joan Manuel. **O conceito de “cidade educadora”**, hoje. In: AICE. Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras. X Congresso da Associação Internacional das Cidades Educadoras, 2013.

FREIRE, Madalena, CAMARGO, Fátima et al. **Grupo – indivíduo, saber e parceria**: malhas do conhecimento. São Paulo: Espaço Pedagógico, Série Seminários, 1998, p.23-24.

GUALANO, Bruno; TINUCCI, Taís. Sedentarismo, exercício físico e doenças crônicas. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, p.37-43, dez. 2011 N. esp, Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbefe/v25nspe/05.pdf>. Acesso em abril de 2021.

GUARESCHI, Pedrinho. Participação é cidadania e a cidadania é exercício. [Entrevista concedida a] Eliane Araujo. **Rede mobilizadores**. Disponível em: <https://www.mobilizadores.org.br/entrevistas/participacao-e-cidadania-e-a-cidadania-e-exercicio/#:~:text=Quando%20uma%20comunidade%20se%20re%C3%BAne,%C3%A9%20livre%20quem%20tem%20consci%C3%Aancia>. Acesso em abril de 2021.

IBGE - **INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA**. Pesquisa Nacional de saúde: 2019. Rio de Janeiro, 2020. 105 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101764.pdf>. Acesso em abril de 2021.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua-2019. Brasília, DF: Estatísticas Sociais 2020.

MOLL, Jaqueline. A cidade e os seus caminhos educativos: escola, rua e itinerários juvenis. In: AICE. Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras. **X Congresso da Associação Internacional das Cidades Educadoras**, 2013.

Capítulo 08

ESCOLA EM REDE OU PAREDES: A ÁGUA IRRIGANDO UM TERRITÓRIO EDUCATIVO

JORGE GOULART DE CANDIDO
PPgECi/UFRGS

RESUMO: A água é um dos temas mais recorrentes nos debates sobre as questões ambientais, interpelando tanto a sociedade, quanto a ciência e seus sujeitos, de modo a mitigar ou frear os danos que a natureza tem sofrido devido aos processos e atividades humanas. É impossível discutir sobre a água fora da rede que ela se constitui. Desse modo, os temas ambientais incidem na Educação em Ciências e na Educação Ambiental, principalmente nas Escolas Básicas e nas Universidades, como um tema que deve permear as diversas formações profissionais e as diversas áreas da sociedade, tensionando os currículos escolares, as práticas dos cidadãos e os processos de produção. O que se projeta é a formação de um Território Educativo, em que a Cidade Educadora seja constituída de Escola, de cidadãos engajados nas questões ambientais, de políticas públicas e, principalmente, das Instituições da água, de modo a aproximar a sociedade desse tema tão relevante que causa uma inflexão significativa em nossas vidas e práticas do cotidiano. Nosso convite é o planejamento de um projeto que vise essa articulação de uma escola em rede com a sociedade e com as instituições científicas e da água, produzindo um território educativo e promotor da sustentabilidade e responsabilidade socioambiental.

PALAVRA-CHAVE: água, cidades educadoras, educação ambiental, educação em ciências.

1. INTRODUÇÃO

Em 2003, a Organização das Nações Unidas – ONU – anunciou como o ano da água doce. O objetivo era conscientizar sobre o gerenciamento e proteção dos recursos hídricos e o nosso maior bem, a água. Escolas e Universidades frequentemente realizam visitas técnicas às Instituições da Água, com intenção de seus estudantes conhecerem o espaço pertencente a sua cidade, alguns casos reconhecerem processos, outros para compreenderem as atividades e importância para a gestão da água. Diversos cursos científicos, jurídicos, econômicos e pedagógicos, poderiam permear estes espaços de estudo da água, pois ali engendram-se diversos saberes e práticas. Porém um trabalho que prima por uma transdisciplinaridade e um *híbrido*, como a água, não pode ser planejado isoladamente, sem haver uma controvérsia que desenhe a rede (sociotécnica) de água.

De fato, visualmente percebemos em nosso cotidiano que muito ainda precisa ser resolvido no quesito de consumo e de compreensão de gestão da água, ou seja, talvez as

metodologias e práticas educativas ou informativas ainda não tenham promovido um acontecimento que translade e mobilize a população. Um rastro dessa pegada educacional, poderia partir das primeiras instituições que modulam nossos corpos e subjetividades, a família e a escola. Relatar e historiografar as escolas não é de hoje e muito já foi analisada. Precisamos problematizar nossas práticas e nossas relações, pois não existe material que seja totalmente impermeável, ou que não seja passível de corroer e degradar, para isso, precisamos responder que Educação pretendemos, que ensino é necessário, que modos de ser e estar precisamos construir, a qual finalidade. Isso tensiona nossas práticas e nos leva a primeira parte desse trabalho: o que temos? Redes ou paredes? O que devemos destruir/construir?

De martelos em mãos, precisamos trabalhar essa rede, para que forme um território vivo, onde circule o conhecimento, as pessoas, os objetos, os saberes e a água. Para isso a rede deste território educativo precisa ser construída em conjunto. O entendimento de território educativo é de um território vivo, que será composto e limitado pelos seus construtores, ou seja, como uma rede sociotécnica, ele não se limita fisicamente e nem desvaloriza seus atores, compreende a agência e a importância que cada elo e ente tem para que, seja seiva, seja corrente elétrica, seja conhecimento, seja recursos financeiros, seja água, circule e faça o território educativo respirar.

Todos temos responsabilidades para com a água, seja como usuário, como cientista, economista, como cidadão. É um direito à vida. Água pode ser um potencial material que permeia diversos cursos e instituições, formando um território educativo, uma rede em detrimento das paredes que confinam as escolas e as instituições. Então, deixemos a água fluir.

O objetivo deste ensaio é propor uma temática para que se possa pensar e atuar, tanto na Educação quanto na formação de Cidades Educadoras, e, indo além, extrapolando para a própria formação de sujeitos-cidadãos conscientes. O tema sobre a água atravessa todos esses espaços formando uma rede que ao mesmo tempo que é socio-política, é também tecnológica-científica, incidindo diretamente nos espaços educativos e, por sua vez, uma materialidade das cidades urbanas. Desse modo, o objetivo deste ensaio se traduz em como a discussão sobre a água pode permear, moldar, construir e ser construída em/por uma Cidade Educadora.

2. REDES E PAREDES

Uma das perspectivas, talvez a mais inquietante, em que se problematiza a escola, o currículo e suas práticas é o olhar sob as teorias pós-críticas. Tomaz Tadeu da Silva (2005) nos apresenta o currículo como um território político, aparelho ideológico do Estado capitalista, inscrição de identidades, uma arena de disputa entre saberes e práticas que legitimam discursos. Partindo disso, ele nos desenha que em um cenário pós-crítico, o currículo expõe o poder descentralizado, não mais centrado no Estado, mas espalhado em toda uma rede social e, inclusive, que o conhecimento não se opõe ao poder, faz parte dele. É em um currículo pós-crítico que as pautas sociais, como questões de gênero, etnorraciais, LGBTQIA+, dentre outras que estão presentes em nossa sociedade, ganham espaço infiltrando-se através das porosidades e fissuras nas paredes da escola. Pois, um currículo pós-crítico deve ser vivo e deve significar o conhecimento, porém este depende das relações de poder que atravessam a escola, sendo esta, ainda, uma instituição tradicional, no mais literal da palavra e pouco afeita às mudanças.

Na obra de Paula Sibilia (2012), *Redes ou Paredes*, a autora traz um questionamento persistente que apresentamos aqui: “Para que serve a escola? Será que ela se tornou obsoleta?”. Para isso, ela traça uma breve historiografia da escola, dando relevo aos modos de ser e estar no mundo, isto é, o corpo e as subjetividades que permeiam esta instituição. O principal objetivo da escola, em sua criação, era de uma maquinaria que modelasse os corpos e as subjetividades, entendendo que “as subjetividades se constroem nas práticas cotidianas de cada cultura, e os corpos também se esculpem nesses intercâmbios” (SIBILIA, 2012, p.10).

A escola é uma tecnologia sócio-temporal, um dispositivo ou uma máquina, destinada a produzir algo para um determinado espaço e em uma determinada temporalidade, “essa instituição foi concebida com o objetivo de atender a um conjunto de demandas específicas do projeto histórico que a planejou e procurou pô-la em prática: a modernidade” (SIBILIA, 2012, p.16). A escola é um maquinário antropofágico, alimentada de corpos infantis, que produz um corpo modulado e uma subjetividade que componham o aparelho do Estado, no viés de atender as demandas econômicas, científicas, industriais e culturais da sociedade. O confinamento e o controle é um dos modos de imprimir/impugnar sobre os corpos este poder disciplinar em um adestramento infantil, a todo momento ocupando e ensinando estes corpos. Desse modo, as paredes (da escola) são mais que objetos meramente estruturais e de sustentação, são divisórias - separação – alienação; são barreiras – contenção – proteção; são interdições.

Nessa análise, a escola não caminha paralelamente com a multiplicidade da nossa contemporaneidade, os corpos e as subjetividades que chegam à escola, são outras, diferentes das quais as estruturas físicas e das às práticas escolares-curriculares-docentes que constituem a escola pública atual, traçando, então, uma perpendicularidade. Apesar da autora marcar os dispositivos eletrônicos e digitais como as tecnologias do nosso cotidiano que deveriam estar presentes na escola – inclusão digital, o convite é para que a escola seja (re)pensada, em quais corpos e subjetividades estão chegando a ela, quais estratégias, estruturas e fluxos devem ser observados, quais devem ser mantidos, quais devem ser modificados para que a escola se mantenha viva, uma máquina mutável, atendendo às especificidades do espaço-tempo em que tais corpos se encontram, transformando (radicalmente) a escola de seu eixo perpendicular para paralelo aos modos de ser contemporâneos.

A crise da escola pode ser comparada a uma roupa que não nos cabe mais, ou com as rachaduras e porosidades das paredes, onde entram pautas socioambientais, modos de ser e estar que primam por singularidades, linhas de saber e poder, que se infiltram e perturbam nosso teto, pingando sobre nossas cabeças, como um currículo pós-crítico, que precisa modelar e significar a instituição escolar, com a realidade para além desses muros. A escola, desde seu entendimento fundador, deve ser um agente modificador da sociedade, que apesar de sabermos o que/quem entra e sabemos (ou ao menos o que queremos que assim o seja) o que/quem sai –, é impossível controlar e efetivamente alcançar tal resultado. Mas para todos os efeitos, podemos entender a escola como um ator, dentro da perspectiva da Teoria Ator-Rede, pois se pensarmos desde a fundação da escola, ela faz parte do que Latour redefine como social, quando dentro do social ele inclui instituições, objetos, governantes, cientistas, empresários, multiplicidade de elementos humanos, quanto não humanos, com toda sua heterogeneidade, pois para Latour (2012, p.62), o social é “um movimento que só pode ser captado, e ainda assim de maneira indireta, quando ocorre uma ligeira modificação na associação mais antiga, da qual nasce uma nova e um pouco diferente”.

Contudo, é somente quando consideramos a escola, sempre com suas fissuras nas paredes, com suas resistências, que relações de poder são a todo momento (re)desenhadas, que a escola é mediadora. “Os mediadores transformam, traduzem, distorcem e modificam os significados dos elementos que supostamente veiculam” (LATOUR, 2012, p.65). Como proposta, o Latour nos convida para pensar na rede que esses atores traçam, seja uma rede elétrica, uma rede telefônica, uma rede de dados, uma

rede de pesca, uma rede de elementos heterogêneos, na qual estes se agenciam, se aliciam, se capturam, se modificam, se conectam, um produzindo efeito sobre o outro, uma rede de atores.

Mesmo com a falência estrutural das escolas, com suas paredes de confinamento, com suas fendas pelas quais escapam e infiltram elementos, estes devem traçar uma rede que signifique o conhecimento, que medeie, que translate, que module novos modos de ser e estar no mundo contemporâneo, é preciso que essa rede de atores, sendo também um ator, alicie e agencie o mundo externo, outros atores humanos e não humanos, em que corpos e subjetividades, ao entrarem infantis, saiam multiplicidades, consonantes apenas em cidadãos capazes de ocuparem seus espaços e posicionamentos na sociedade.

Dessa relação entre a escola e outros espaços – fora dos muros da escola – forma-se um coletivo, um ecossistema que não pode deixar escapar nenhum elemento constituinte para esse maquinário escolar funcionar, nem deixar escapar atores que agenciam os corpos e as subjetividades. É preciso, dentro da proposta latourniana, ecologizar, em oposição a modernizar, estes atores políticos, ambientais, escolares e os mais diversos. Assim, nosso convite é pensar este ecossistema como uma cidade educadora e esta, sendo um projeto da cidade e da escola, como um modo de ecologizar os mais diversos objetos e sujeitos.

3. TERRITÓRIO EDUCATIVO

Em 1990, em Barcelona, ocorreu o primeiro encontro das cidades educadoras, no qual redigiram uma carta (REDE BRASILEIRA DAS CIDADES EDUCADORAS, 2006), na qual escreveram os princípios essenciais para a cidade mostrar sua potência educadora. A cidade precisa ser entendida como um território formativo, epistemológico e pedagógico. Território, esse, que não se limita físico-geograficamente, pois constitui-se de elementos que são tão heterogêneos quanto suas funções tradicionais e atores envolvidos, tal fato que nos remete às redes latournianas em toda sua sociologia da associação.

A Escola já foi qualquer espaço que dele pudesse apreender algo, ou que nele pudesse aprender algo. Os estágios curriculares se mostraram extremamente importantes para a formação de profissionais das áreas técnicas, tornando os espaços extraescolares em locais para formação epistemológica dos estudantes, como indústrias, laboratórios, hospitais, clínicas, fábricas e outros. Uma referência histórica é a *ágora* de Atenas, um espaço em praça pública para manifestação política de modo democrático, para ensino, reuniões e discussões político-filosóficas.

Helena Singer (2015) apresenta uma entrevista de Bia Goulart¹⁵ cedida ao CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, no qual ela fala que “Se estamos falando de território educativo, precisamos considerar o conhecimento misturado, aquele que se traduz entre a comunidade e a escola” (SINGER, 2015, p.93). Ainda nessa entrevista, Bia apresenta que por vários anos se desenvolveu projetos ou teorias educacionais que envolvessem a cidade, mas quando, em 1990, surge o movimento das Cidades Educadoras a problematização de que escola é essa? Perturbou a todos, pois mesmo na Espanha, onde surge o primeiro movimento, o que ocorreu foi a institucionalização da cidade física como espaço educativo, porém se mantinha ainda toda a tradicionalidade da escola de paredes modulares e segmentares. Assim, Bia cita que o conceito de território está sempre em construção, é

movimento de mão dupla: a escola se abre para a cidade, e a cidade entra efetivamente na escola. Isso envolve espaço físico, currículo, formação dos educadores e profissionais e gestão intersetorial. É necessariamente uma conjunção de forças múltiplas. (SINGER, 2015, p.93).

Um território é um espaço indefinido, lábil e mutável, pois se constitui e se limita a um espaço que apresenta regularidades ou que há alguma consonância (POZO, 2013). Um território da homofobia, por exemplo, seria todo o espaço que compreende os elementos que envolvem e que repetem as práticas do discurso homofóbico. Então, poderíamos pensar num território educativo como um espaço que se pode apreender elementos para formação do cidadão, que envolve as práticas discursivas e não-discursivas do que tal Educação se presta. Isto abrange uma Cidade Educadora, ou Bairro-Escola, como quaisquer outros espaços educativos e formativos, urbanos, virtuais, rurais, etc. Tal reforço, prima pela segurança populacional e territorial, promovendo diálogos e interações que permitam coexistir os modos de ser e estar, que convirjam à formação de cidadãos com todas suas singularidades.

Partindo das observações de Clarice Nunes (2000) sobre a obra de atuação de Anísio Teixeira, somado aos apontamentos de Paula Sibilia (2012), hoje, falar em Educação sempre se remete a Escola, espaço de domínio municipal ou estadual - público, que compreende pavilhões, organizados em salas, com pátio, horários e regimentos, sempre com grades, seja para conter ou separar *alunos/estudantes* ou vândalos. A escola, por mais que em certos momentos tenha se distanciado de algum modo dos sistemas de confinamento, sempre retorna e cada vez mais aproxima-se do sistema prisional e fabril,

¹⁵ Ana Beatriz Goulart é urbanista, arquiteta e educadora. É pesquisadora de espaços educativos escolares e urbanos.

com objetivo de disciplinar e docilizar os corpos. Escolas tradicionais, novas, modernas, todas são construções.

Então, cabe perguntar para que serve a Educação? Quais cidadãos queremos formar? Se olharmos pelo viés da Educação formadora de cidadãos para vida social, que ocupa e constitui um bairro, uma cidade, um país, o território educativo deve em estratos ou camadas, compreender estes espaços. Primeiramente, quebrando a “golpes de martelo” os muros e grades da Escola, expandindo-se para o bairro e para a cidade. Martelo, esse, serresiano (Michel Serres) que serve para além de quebrar e destruir estruturas, também serve para construir, detalhar, fazer potência. Na visão de Bia (SINGER, 2015), uma das dificuldades de construir uma Cidade Educadora/Território Educativo é vencer a visão foucaultiana da escola que se cerca, isolando do espaço urbano, num entendimento que o urbano é perigoso, ressaltando que a escola caminha perpendicularmente à trajetória que a cidade se desenvolve. Bia cita alguns promovedores da Educação no Brasil, como Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, que conseguiram curvar essa trajetória criando escolas-parque, por exemplo, em que o cenário escolar mudava.

De acordo com Singer (2015), a política se modernizou, segregou-se colocando em caixas isoladas as problemáticas sociais. Latour (1994) magistralmente faz essa discussão quando mostra que a ciência e a política se separam, quando natureza e sociedade se entendem isoladas em pólos opostos. Tal percurso, Latour chamou de crise ou de purificação. Bia propõe que deve haver uma intersetorialidade, “não só para o território educativo em si, mas para uma boa gestão pública, seja ela da área educativa, da área cultural, ou de qualquer outra” (SINGER, 2015, p.97). Como já citamos sobre Latour (1994), existe uma proposta de um caminho em *rede*, onde estes elementos estejam associados e se agenciem para formar um *híbrido*, como a intersetorialidade e, neste caso, o Território Educativo viria ser um exemplo dessa rede, que cada vez mais *híbridos* iriam ser capturados e tramados.

Aludindo e parafraseando a obra de Latour (1994), quando trata do buraco de ozônio, em seus pólos e seus atores envolvidos, podemos extrapolar aos problemas de abastecimento e tratamento de água e esgotos da nossa cidade, pois a água é demais social e narrada para ser algo da natureza, antecedendo a própria humanidade; as estratégias governamentais estão cheias de reações químicas e leis físicas de hidrostática/hidrodinâmica para serem reduzidas ao interesse e valores; o discurso ambiental da água, por demais real, social e urgente para ser reduzido a efeitos de sentido e relações de poder.

O buraco de ozônio é por demais social e por demais narrado para ser realmente natural; as estratégias das firmas e dos chefes de Estado, demasiado cheias de reações químicas para serem reduzidas ao poder e ao interesse; o discurso da ecossfera, por demais real e social para ser reduzido a efeitos de sentido. (LATOURET, 1994, p.12).

Assim, a água é entendida como um *híbrido* e uma *rede* de atores, mas vamos além, pois uma rede de atores é propriamente um ator, capaz de mobilizar áreas heterogêneas formando um coletivo que é ao mesmo tempo natural, científico, político, social e econômico.

4. CAMPO DE PESQUISA

Este ensaio compõe parte dos debates do Seminário *Processos Educativos na Cidade*, construído como um miniprojeto de pesquisa, no qual podemos inicialmente rabiscar alguns referenciais teóricos e rascunhar alguns itinerários conceituais. Para visibilizar tal estudo, propomos um campo e uma materialidade.

Pensando num campo de pesquisa, no Estado do Rio Grande do Sul, especificamente em Porto Alegre, as duas maiores instituições de ensino público e que contemplam a formação de sujeitos na área da ciência (como a Química por exemplo), são a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Instituição Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Da UFRGS, em nosso entender, os cursos onde a discussão da água estaria em evidência e seriam potenciais para essa discussão, mesmo que seja superficial e também não se limitando a esses cursos, seria o curso de Química (em suas três habilitações: bacharelado, bacharelado industrial e licenciatura) e de Engenharia Química no que tange a processos; o curso de Geologia, Biologia (tanto bacharelado quanto licenciatura) e Engenharia Ambiental no que tange aos estudos de recursos naturais; o curso de Engenharia Hídrica por ser a materialidade do estudo do curso em si. Do IFRS, o curso de Técnico em Química e a Licenciatura em Ciências da Natureza são as maiores potências para estudar a água devido ao nível formativo preparar o estudante para atuar como operador.

No Rio Grande do Sul, temos na capital Porto Alegre, o Departamento Municipal de Água e Esgoto (DMAE) e, na Região Metropolitana, a Companhia Riograndense de Saneamento (CORSAN), além da Região dos Sinos com a própria Corsan e a Companhia Municipal de Saneamento (COMUSA) que atende especificamente a cidade de Novo Hamburgo. Além das capacitações de esgoto, pode ser traçado um exploratório das fontes

naturais, como os rios e os poços artesianos. Entendendo que a cidade educadora deve ser um projeto conjunto, elaborado coletivamente, de partida devemos considerar os gestores-administrativos municipais/estaduais, dirigentes das instituições de ensino e escolas, coordenadores e professores dos cursos (e aqui poderia se expandir para não somente de uma instituição), em conjunto com as instituições de abastecimento e tratamento de água e esgoto, todos esses atores deveriam ser considerados juntos para elaborar tal projeto, onde água, natureza, rio que circundam as cidades, casas, fábricas, esgotos, plantações, coleta seletiva, lixo, urbanização, estruturação espacial da cidade, políticas citadinas e estatais para saneamento, conscientização populacional, profissional, requer tradução literal e uma alfabetização científica para compreensão da água.

Essas (1) questões poderiam ser problematizadas e investigadas suas concepções entre os envolvidos. Contudo uma (2) análise preliminar do campo seria importante, quem (desses cursos e instituições) realiza(m) alguma atividade que envolva tais estações/instituições da água? Assim, numa proposta de elaborar um território educativo, planejado isoladamente (3) e, num outro momento, coletivamente (4), como tais atores elaborariam tal projeto? Aqui, o encontro de elaboração coletiva, pode ter como prerrogativa uma construção a partir das controvérsias. Porém a efetividade de uma Cidade Educadora, só se daria após ela ganhar vida e moradores.

Como resultados preliminares, podemos citar o trabalho de Rildo Peres e Rochele de Quadros Loguercio (2017) que analisaram oficinas realizadas pela CORSAN, no perfil de Educação Ambiental, na cidade de Canoas – Região Metropolitana de Porto Alegre, bem como analisaram documentos e a estrutura funcional da companhia. Apesar da CORSAN ter internamente um grupo que atua em palestras, a formação dessa prática se dá apenas pelos conhecimentos e acontecimentos da empresa, deixando ressaltar a incitação política e econômica. As visitas que podem ser realizadas às Estações de Tratamento de Água (ETA) não iam além de “caminhadas orientadas apresentando o processo de tratamento e a importância na saúde da população em consumir a água produzida no local” (PERES e DE QUADROS LOGUERCIO, 2017, p.6). Ainda neste trabalho, é apresentado pelos autores, que um projeto de coleta de esgoto envolveu um programa de Educação Ambiental (EA) e este teve uma duração relativamente pequena (10 anos). Isso nos mostra que,

A falta de preparação contínua para a constituição de um corpo de MAS¹⁶ cuja discussão ambiental seja bastante fundamentada em estudos didáticos e técnicos sobre EA e ambiente indicam que esse assunto já está resolvido e é de senso

¹⁶ MA é o termo para se referir aos servidores da CORSAN, concursados, com disponibilidade para atender a demanda local quanto água, esgoto e saneamento.

“técnico” comum, ignorando-se assim que os discursos sobre ambiente não são únicos e definitivamente não são tranquilos. (PERES e DE QUADROS LOGUERCIO, 2017, p.7).

Ainda em Peres e De Quadros Loguercio (2017), extraímos que em geral, os oficinairos atendem as demandas das escolas, além de que muitas das atividades são devido às preocupações e entendimentos, concepções e saberes que cada servidor/oficineiro possui. Sabemos que em geral, os eventos educativos das instituições de água ocorrem durante a Semana da Água, que envolve o dia mundial da água (22 de março), além de que a maior parte dos visitantes às ETAs são escolas de anos iniciais (possivelmente na tentativa de despertar consciências), escolas técnicas (possivelmente pela capacitação operacional), algumas universidades e aqui, frisando, alguns (poucos) cursos (possivelmente na proposta de formação epistemológica e de fomentar pesquisa). Tratamos como possível, pois não há dados, mas caberia ser também uma análise a realizar.

Tramando com nossas problemáticas iniciais, cada instituição atua isoladamente sobre o assunto, atravessados por seus saberes, suas relações e suas problemáticas internas. Tais interações delimitam mais ainda o espaço, uma vez que os projetos, aparentemente, não são construídos juntos, ocorrem por demanda e acionamento. Tal fato, reforça que esses eventos ocorrem esporadicamente, não sendo rotinas definidas para as escolas, nem para as companhias de saneamento (ainda que recebam rotineiramente as demandas, não é frequente o mesmo público) sendo institucionalizada, exceto pelo evento alusivo ao dia da água.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas perspectivas e metodologias pedagógicas primam por considerar a adaptação do conteúdo – e do currículo em si, do ensino e das práticas escolares à realidade local e de sua população, ou seja, dos estudantes e da comunidade, na qual a Escola está inserida. Em primeiro lugar, a Escola deveria formar cidadãos para atender e melhorar as condições de vida da Comunidade e, em efeito cascata, a Cidade. É preciso se reduzir ao local – se redobrar sobre ele, aterrissar ou aterrar. Investir na Educação é investir no potencial humano – sua singularidade, criatividade e responsabilidade; planejar a Educação é promover condições de igualdade para que todos e todas se sintam respeitados e parte do conjunto, com todas suas heterotopias; praticar a Educação é

produzir uma sociedade de conhecimentos, que respeite a multiculturalidade, integradora, mediar a população com as tecnologias, informações, comunicação e políticas que permitam o desenvolvimento social e econômico. As instituições de água, ainda que isoladas, apresentam efeitos de mais diversa multiplicidade, porém precisam agir em ressonância com as demais instituições, sejam hospitalares, educacionais – escolas e universidades, administrativas, industriais e governamentais. Espera-se que a água – um ator não humano – um *híbrido*, uma rede que conecta outros atores (humanos e não humanos) produza um território educativo, em que a água seja o bem e um bem para todos.

6. REFERENCIAS

LATOUR, Bruno. **Jamais Fomos Modernos**: Uma Antropologia dos modernos. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LATOUR, Bruno. **Onde aterrar?** Como se orientar politicamente no Antropoceno. Trad. Marcela Vieira. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

LATOUR, Bruno. **Reagregando ao Social**: Uma introdução à Teoria Ator-Rede. Trad. Gilson C. Cardoso de Sousa. Salvador: Edufba, 2012; Bauru, São Paulo: Edusc, 2012.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira entre nós**: a defesa da educação como direito de todos. Educação & Sociedade, v. 21, n. 73, p. 9-40, 2000.

PERES, Rildo Goulart; DE QUADROS LOGUERCIO, Rochele. Análise do discurso da oficina de Educação Ambiental como ferramenta de inclusão social da CORSAN. **Anais do XI ENPEC**. 2017.

POZO, Joan Manuel del. O conceito de cidade educadora, hoje. In: **Educação e vida urbana**: 20 anos de Cidades Educadoras. Torres Novas/Portugal: Gráfica Almondina, p.25-33, 2013.

REDE BRASILEIRA DE CIDADES EDUCADORAS. Carta das Cidades Educadoras. Cadernos **CENPEC**, v. 1, n. 1, p. 156-161, 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/165/194>>. Acessado em: 20 de março de 2021.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes**: a escola em tempos de dispersão. 1ª ed. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2012.

SINGER, Helena (org.). Do espaço escolar ao território educativo: Entrevista com Bia Goulart. In: **Territórios Educativos**: Experiências em Diálogos com Bairro-Escola. Vol 1. São Paulo: Moderna, p. 93-100, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 2ª ed. Belo horizonte: Autêntica, 2005

Capítulo 09

INTERLOCUÇÕES ENTRE CIDADES EDUCADORAS, MEMÓRIA BIOCULTURA E A AGENDA 2030

CAROLINE MARTELLO

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

VANESSA CANDITO

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

MARIA DO ROCIO FONTOURA TEIXEIRA

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO: Esse estudo traz as aproximações teóricas de pensar a cidade como uma mola propulsora da Memória Biocultural articulada ao Objetivos do Desenvolvimento Sustentável para a Educação (ODS). Nessa perspectiva de desenvolvimento de um mundo mais sustentável o ODS 15, promove o entrelaçamento de todo arsenal de Memória Biocultural com foco nos saberes milenares, das cidades potencialmente educativas (espaços urbanos e rurais) e de um processo educativo amplo, crítico e decolonial. Assim, os saberes ecológicos dos povos tradicionais são a chave para enfrentar a cegueira proporcionada pela modernidade. Ações conectadas com a Agenda 2030 e o desenvolvimento sustentável representa a oportunidade para alavancar o desenvolvimento social das nações atendendo as novas demandas da população frente as complexidades de uma vida moderna. Isso posto, a educação de qualidade, e com a valorização dos saberes dos povos tradicionais, representam, ambas, uma chave-mestra capaz de abrir portas distintas para que mudanças impactantes na sociedade tenham efeito positivo a curto e longo prazos. Nesse contexto, as cidades servem como espaço integrador de aprendizagem, pois permitem conhecer as identidades e os territórios de atuação dos sujeitos, aumentam a possibilidade unir os diversos campos do saber. Dessa forma, a articulação entre Cidade Educadora, Memória Biocultural e ODS, constituem-se como pontos de intersecção, principalmente no campo de atuação social e nas questões educativas, e conceber a relação entre territórios e aprendizagem, espaços que podem se tornar intencionalmente educativos e pedagógicos para a “tradução” dos ODS na realidade de cada cidade, o que pode nos colocar no caminho de uma educação para uma cidadania democrática e global.

Palavra-Chave: Conhecimentos Tradicionais. Memória Biocultural. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

1. INTRODUÇÃO

O presente ensaio é resultado das reflexões propostas na disciplina Cidades Educadoras do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pretendemos aqui

pensar a cidade como uma mola propulsora da Memória Biocultural articulada ao Objetivos do Desenvolvimento Sustentável para a Educação (ODS) propostos na Agenda 2030.

Ao analisarmos conceitualmente o fenômeno do desenvolvimento, nos remetemos a vários questionamentos sobre o crescimento econômico e suas consequências ambientais, as desigualdades sociais e ao esgotamento de recursos naturais; as contradições entre o desenvolvimento local e o global, a imposição econômica e política da globalização; as imposições do sistema capitalista e o avanço da tecnologia (BARBOSA; PASCO; FAUSTINO; JUNIOR, 2019). Assim, a sociedade de hoje globalizada, tecnocrática e pragmática acaba restringindo a uma única forma de olhar o mundo. O que para Toledo e Barrera Bassols (2015, p. 18) mostra a cegueira da modernidade e sua incapacidade de recordar.

Esse aprisionamento do presente dominado pela amnésia histórica não tolera outras formas de pensar, abrindo mão, assim, da diversidade, seja ela biológica ou cultural. Toledo e Barrera-Bassols (2015, p. 39) definem a diversidade biocultural como o “complexo biológico-cultural originado historicamente e que é o produto de milhares de anos de interação entre as culturas e os ambientes naturais”. Pode-se reconhecer essa diversidade biológica e cultural, fruto da memória do Planeta, na diversidade agrícola e paisagística, genética, linguística e cognitiva (efeitos da ação humana), e nas paisagens naturais, nos habitats, nas espécies e nos genomas (ação do tempo e da natureza).

Assim, a sustentabilidade pode ser entendida como ação responsável de indivíduos e sociedades rumo a um futuro melhor para todos (local e global), tendo um futuro em que justiça social e gestão ambiental cuidadosa orientem o desenvolvimento socioeconômico. As mudanças no mundo interconectado e interdependente de hoje promovem níveis inéditos de complexidade, tensões e paradoxos, bem como novos horizontes de conhecimento que precisamos levar em consideração (UNESCO, 2016).

Concordamos com Toledo (2013, p. 56) quando diz “El nuevo paradigma biocultural está impulsando una idea nueva: no separar el estudio y la conservación de la biodiversidad del estudio y la conservación de las culturas”, é possível pensar nos espaços (praias, praças, paisagens, parques, biomais, etc) e sujeitos (os saberes dos mais velhos, dos povos de terreiros, campesinos, indígenas, ciganos e etc) que constituem uma cidade, como chave para o não apagamento da biodiversidade e para a construção de uma sociedade sustentável.

3. A AGENDA 2030

As Nações Unidas vêm apoiando o governo brasileiro por meio de projetos de cooperação internacional, no desenvolvimento de capacidades humanas e institucionais para enfrentarmos os desafios da superação das assimetrias sociais e econômicas, o exercício pleno da cidadania e dos direitos humanos e a promoção de iniciativas associadas ao desenvolvimento sustentável do país (ONU, 2016).

Para alcançarmos o desenvolvimento sustentável a que aspiramos, é preciso resolver problemas e tensões comuns e explorarmos novos horizontes. O crescimento econômico e a criação de riquezas reduziram as taxas globais de pobreza, mas a vulnerabilidade, a desigualdade, a exclusão e a violência aumentaram dentro das sociedades e entre diferentes sociedades em todo o mundo. Padrões insustentáveis de produção econômica e consumo contribuem para o aquecimento global, a degradação ambiental e um aumento súbito de desastres naturais. Além disso, enquanto os marcos internacionais de direitos humanos foram fortalecidos nas últimas décadas, sua implementação e proteção continuam a ser um desafio. Mais uma vez, embora o desenvolvimento tecnológico contribua para maior interconectividade e ofereça novos caminhos para trocas, cooperação e solidariedade, assistimos paralelamente a um aumento da intolerância cultural e religiosa, da mobilização política e de conflitos identitários (UNESCO, 2016).

A educação é essencial para o desenvolvimento sustentável. Ela está no cerne de nossos esforços tanto de adaptação às mudanças quanto de transformação do mundo no qual vivemos. Uma educação básica de qualidade constitui-se como o alicerce indispensável para a aprendizagem ao longo da vida em um mundo complexo e em rápida transformação (UNESCO, 2016). Urge então a necessidade de propor iniciativas que possam colaborar com o desenvolvimento sustentável. Dessa forma, é importante proporcionar momentos de reflexão e vivências a população, e que possibilitem a discussão sobre a temática da sustentabilidade e a importância da contribuição cidadã da comunidade (PNUD, 2017).

Dessa forma, a Agenda 2030 surge como um documento: *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, publicado pelas Nações Unidas em 2015, com 17 objetivos e as 169 metas, que estimularão ações embasadas nos seguintes eixos:

- a) pessoas: erradicar a pobreza e a fome de todas as maneiras e garantir a dignidade e a igualdade;

- b) prosperidade: garantir vidas prósperas e plenas, em harmonia com a natureza;
- c) paz: promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas;
- d) parcerias: implementar a agenda por meio de uma parceria global sólida;
- e) planeta: proteger os recursos naturais e o clima do nosso planeta para as gerações futuras.

A agenda é fruto do trabalho conjunto de governos e cidadãos de todo o mundo para criar um novo modelo global que possa acabar com a pobreza, promover a prosperidade e o bem-estar de todos, proteger o ambiente e combater as alterações climáticas. A partir de então, as Nações Unidas desenvolveram formações de cooperação e parcerias com governos, sociedade civil e outros agentes sociais, a fim de tornar possível um projeto tão ambicioso (CASTRO FILHO, 2018), por intermédio dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), sendo eles:

- Objetivo 1.** Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares;
- Objetivo 2.** Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável;
- Objetivo 3.** Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades;
- Objetivo 4.** Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos;
- Objetivo 5.** Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas;
- Objetivo 6.** Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos;
- Objetivo 7.** Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos;
- Objetivo 8.** Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos;
- Objetivo 9.** Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação;
- Objetivo 10.** Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles;
- Objetivo 11.** Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis;
- Objetivo 12.** Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis;
- Objetivo 13.** Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos;
- Objetivo 14.** Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável;
- Objetivo 15.** Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade;
- Objetivo 16.** Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis;
- Objetivo 17.** Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável (ONU, 2017).

Os 17 ODS são considerados fundamentais para a promoção de sociedades mais justas, pacíficas, democráticas e sustentáveis, e também são indissociáveis. São objetivos

que se alinham a todas as áreas de desenvolvimento humano no mundo, demonstrando a quão plural, expressiva e integrada é a Agenda 2030. Os Objetivos e metas tem como propósito, a ação para os próximos anos em áreas de importância crucial para a humanidade e para o planeta, pautando-se em compromissos participativos tendendo ao desenvolvimento sustentável.

O documento *Quality education: why it matters?* da United Nations (UN), apresenta a educação de qualidade e a sua importância para a atual conjuntura de mundo, e afirma que a educação de qualidade é a chave que permite que outros ODS da Agenda 2030 sejam alcançados no longo prazo. Esse entendimento, nos leva a perceber que quando há fomento de educação de qualidade na sociedade as pessoas tendem a tomar outros rumos nas suas vidas. Elas são capazes de adentrar outras dimensões de desenvolvimento humano, atuar formalmente no mercado de trabalho, apropriar-se do produto advindo da fruição entre informação, conhecimento, cultura e educação, aprender ao longo da vida e romper com muitas das suas limitações na vida.

Paetzold (2006) afirma que só a partir das cidades – com sua realidade social – será possível discutir o papel da educação e dos educadores para a concretização de uma cidadania plena, já que elas teriam o potencial de “reencantar” a educação em uma época em que sociedade e instituições organizadas vivem momentos de incerteza quanto ao seu futuro.

3. CIDADE EDUCADORA, MEMÓRIA BIOCULTURAL E ODS: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS

Para Cabezudo, Gadotti e Padilla (2004), as cidades devem assumir, além de suas funções tradicionais, uma nova função que tenha como objetivo a formação pela e para a cidadania, onde a educação emergja em uma articulação entre as políticas públicas da cidade e a vida da população que, em seu cotidiano, constrói um mundo coletivo em diferentes espaços sociais.

Nessa perspectiva, as cidades servem como espaço integrador de aprendizagem, uma vez que, por permitirem conhecer as identidades e os territórios de atuação dos sujeitos, aumentam a possibilidade de que, a partir da junção de diversos campos do saber, seja possível um diálogo entre informação científica e formação educativa (SANTOS *et al.*, 2009).

Os ODS são pontes que possibilitam e constroem esse diálogo entre o que constitui uma cidade e os campos do saber. Pensar a Memória Biocultural, dentro dos espaços

urbanos e do campo é um exercício que pode ser considerado em vários dos objetivos da Agenda 2030. Mas nesse escrito vamos dar destaque ao objetivo 15.

O objetivo em destaque prevê: Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade (ONU, 2017). Para Toledo e Barrera-Bassols:

Se o Ocidente gestou formas de compreensão e de articulação de e com a natureza, cuja origem remonta apenas à do início da Revolução Industrial, na maior parte do mundo existem, de maneira paralela, outras modalidades de relação com a natureza que, originadas a vários milhares de anos, encontram-se ainda presentes no mundo contemporâneo. (2009, p. 13).

Significa dizer que, em paralelo à visão de natureza que fundamenta os programas de pesquisa e pressupostos metodológicos da ciência moderna, há diversas outras, cronologicamente mais antigas com formas próprias de produção, organização e transmissão de conhecimentos. A perspectiva ocidental capitalista moderna negligenciou – e de certa forma ainda o faz – quaisquer formas de produção de conhecimento não alinhadas aos seus próprios preceitos.

Neste sentido, devemos lembrar que são as comunidades tradicionais que possuem o arsenal mnemônico dessa diversidade biocultural e que mantém a memória da espécie viva mesmo quando ameaçada. Por isso é importante ressaltar que as sociedades orais não são necessariamente sociedades analfabetas, porque a sua oralidade não é uma carência da escrita, mas sim uma não necessidade da escrita (MALDONADO, 1992 *apud* TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015). Portanto, segundo Toledo e Barrera-Bassols (2015), confundir e qualificar a oralidade como uma forma de analfabetismo é uma visão culturalmente distorcida e extremamente negativa.

Nas comunidades de tradição oral existe um catálogo de conhecimentos que Toledo e Barrera-Bassols (2015, p. 98) trazem sistematizadas por meio de uma matriz dos conhecimentos tradicionais, dividida em: estrutural, relacional, dinâmico e utilitário (Figura 1).

Figura 1 – Matriz dos conhecimentos tradicionais

	Astronômica	Física			Biológica	Ecogeográfica
		Atmosfera	Litosfera	Hidrosfera		
Estrutural	Tipo de astros	Tipos de climas, ventos, nuvens	Unidades de relevo, rochas	Tipo de águas	Plantas, animais, fungos, micróbios	Unidades de vegetação e paisagem
Relacional	Vários	Vários	Vários	Vários	Vários	Vários
Dinâmico	Movimentos e ciclos solares, lunares e estelares	Movimentos de ventos e nuvens	Erosão de solo e outros	Movimento da água	Ciclos de vida	Sucessão ecológica
Utilitário	Vários	Vários	Vários	Vários	Vários	Vários

Fonte: Toledo e Barrera-Bassols (2015, p. 98) baseado em Toledo (2002).

Nesse sentido, os saberes ecológicos dos povos tradicionais são a chave para enfrentar a cegueira proporcionada pela modernidade. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade, como diz o objetivo 15 da Agenda 2030 é algo que vem sendo feito a milhares de anos por esses povos. Mas é preciso ouvir esses saberes, amplificar a voz desses sujeitos, aprender com toda essa sabedoria ancestral.

Para Zitkoski (2005) a cidade enquanto lugar e espaço da cidadania tem um potencial de educação para todos e por toda a vida, pois desafia a sensibilidade humana a construir uma existência social mais humanizada enquanto fundamento para o projeto de vida das pessoas. É fundamental cultivarmos uma cultura da comunicabilidade e do diálogo, para além da instrumentalização que os sistemas nos querem impor. Somente teremos um futuro melhor se nos educarmos a todo para a convivência respeitosa entre diferentes que buscam construir projetos de vidas comuns e partilhados comunitariamente (ZITKOSKI, 2005, p. 186).

Além disso, Carrano (2003, p. 20), ressalta que se vive em um momento no qual os processos educativos e o acesso ao conhecimento não mais podem se concretizar apenas na restrição imposta pelas instituições escolares e, portanto, “torna-se de interesse vital e estratégico que o campo educacional amplie suas reflexões sobre o amplo leque de possibilidades educativas que se abre nos múltiplos contextos, reais e virtuais, da cidade”.

4. CONSIDERAÇÕES PARA O FUTURO

A visão de futuro prevista nos ODS abarca um mundo de respeito universal aos direitos humanos e à dignidade humana, à democracia, ao Estado de direito, à justiça, à igualdade e à não discriminação, à educação para todos com igualdade de oportunidades, que permita a plena realização do potencial humano.

Nessa perspectiva de desenvolvimento de um mundo mais sustentável o ODS 15, aqui discutido, promove o entrelaçamento de todo arsenal de Memória Biocultural com foco nos saberes milenares, das cidades potencialmente educativas (espaços urbanos e rurais) e de um processo educativo amplo, crítico e decolonial. Os próximos anos, representam uma corrida contra o tempo, na qual é necessário elevar a condição de sustentabilidade no mundo, por meio do desenvolvimento sustentável das nações. Assim, os inúmeros esforços deverão focar áreas de importância para a humanidade, em prol das futuras gerações, bem como para o planeta como um todo.

Haver ações que estejam conectadas com a Agenda 2030 e o desenvolvimento sustentável representa a oportunidade para alavancar o desenvolvimento social das nações atendendo as novas demandas da população frente as complexidades de uma vida moderna. Isso posto, a educação de qualidade, e com a valorização dos saberes dos povos tradicionais, representam, ambas, uma chave-mestra capaz de abrir portas distintas para que mudanças impactantes na sociedade tenham efeito positivo a curto e longo prazos

REFERÊNCIAS

BARBOSA, V. C.; PASCO, A. D.; FAUSTINO, A.; JUNIOR, O. M. A universidade e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS): contribuições do programa de educação superior para o desenvolvimento regional (PROESDE/FURB). *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE DESENVOLVIMENTO REGIONAL*, 10., 2019, Santa Cruz. **Anais [...]**. Santa Cruz do Sul, 2019.

CARRANO, P. C. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CASTRO FILHO, C. M. Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável: uma leitura de política pública na clave da biblioteca escolar. **RDBCI: Rev. Digit. Bibliotecon. Cienc. Inf.**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 355-372, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8650931>. Acesso em: 19 mar. 2021.

CABEZUDO, A.; GADOTTI, M.; PADILLA, P. R.; **Cidade educadora, princípios e experiências**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, Cortez, 2004.

ONU. **Roteiro para a Localização dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Implementação e Acompanhamento no nível subnacional.** Brasília, 2016.

ONU. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem.** UNESCO, 2017.

PNUD. **Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional – Movimento é Vida: Atividades Físicas e Esportivas para Todas as Pessoas.** 2017. Brasília: PNUD, 2017.

PAETZOLD, O. S. Educação e cidadania na perspectiva da cidade educadora: Um estudo a partir de Frederico Westphalen. **UNIrevista**, v.1, n.2, p. 1- 6, 2006.

SANTOS, J. E. *et al.* **O cenário da pesquisa no diálogo Ecológico-Educativo.** São Carlos: Rima, 2009.

TOLEDO, V. M.; BARRERA-BASSOLS, N. A etnoecologia: uma ciência pós-normal que estuda as sabedorias tradicionais. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 20, p. 31-45, jul./dez. 2009.

TOLEDO, V. M. El paradigma biocultural: crisis ecológica, modernidad y culturas tradicionales. **Sociedad y Ambiente**, v. 1, n. 1, p. 50-60, mar./jun., 2013.

TOLEDO, V. M.; BARRERA-BASSOLS, N. **A Memória Biocultural:**
A importância ecológica das sabedorias tradicionais. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2015.

UNESCO. **Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?** Brasília: UNESCO Brasil, 2016.

ZITKOSKI, J. J. Cidade educadora e emancipação social: o desafio da educação fundamentada numa razão dialógica. **Educação Unisinos**, v. 9, n. 2, 2005, p. 179 – 186.

Capítulo 10

CIDADE EDUCADORA E A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: PERSPECTIVAS ABERTAS POR UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

LIA HEBERLÊ DE ALMEIDA¹⁷

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

RESUMO: O curso de graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Campus São Gabriel possui na grade curricular o componente denominado de Estágio em Educação Não Formal, que tem como finalidade selecionar ambientes e situações fora do ambiente formal de ensino que possam ser usados em Ciências e Biologia. No segundo semestre de 2019, na execução do componente curricular citado, período que o município de São Gabriel/RS encontrava-se em processo de consolidação para compor a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), foi proposta a discussão dos referenciais de educação não formal, na perspectiva da Cidade Educadora. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é identificar as potencialidades educativas do município de São Gabriel, na articulação dos referenciais de Educação Não Formal e Cidade Educadora, em componente curricular em curso de graduação. Na oportunidade foram realizadas reflexões acerca da formação humana e integral, e proposto o mapeamento do território educativo de São Gabriel/RS. A abordagem metodológica foi qualitativa, de natureza interpretativa, com observação participante (BRANDAO e STRECK 2006), e com pressupostos teóricos que direcionam a investigação nos princípios da Carta das Cidades Educadoras (AICE). Foram mapeados doze espaços urbanos e identificadas intencionalidades pedagógicas conceituais e atitudinais. Observou-se entusiasmo e satisfação por parte dos acadêmicos, durante todo o processo de seleção, pesquisa e aprofundamento sobre os lugares. Aqueles que não eram do município tiveram a oportunidade de conhecer de forma mais íntima os espaços públicos da cidade e, para os gabrielenses, foi proporcionado um novo olhar sobre lugares que eram habituais no seu dia a dia.

PALAVRAS CHAVES: Cidades Educadoras. Estágio em Educação Não Formal. Ciências e Biologia.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências e de Biologia exerce uma importante função para a investigação dos ambientes naturais e da vida na terra, além de contribuir para o desenvolvimento dos princípios de alfabetização científica na Educação Básica. Porém, a construção do conhecimento não ocorre apenas no espaço formal da sala de aula e

¹⁷ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Prefeitura Municipal de São Gabriel/RS

diferentes autores defendem a necessidade de políticas públicas e de pedagogias para efetivação da compreensão do conhecimento científico para além dos muros da escola (FALK & DIERKING, 2002; FENSHAM, 1999; JENKINS, 1999).

Nesse sentido, que o curso de graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Campus São Gabriel possui na sua grade curricular o componente denominado de Estágio em Educação Não Formal, que possui como finalidade a “seleção de ambientes e situações que podem ser usadas no ensino de Ciências e Biologia fora do ambiente formal de ensino, assim como o planejamento e execução das atividades e de um relatório do Estágio Curricular Supervisionado de Ciências Biológicas em Espaços Educativos” (UNIPAMPA, 2019).

Desta forma, no segundo semestre de 2019, na execução do componente curricular citado, período que o município de São Gabriel/RS encontrava-se em processo de consolidação para compor a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), foi proposta a discussão dos referenciais de educação não formal, na perspectiva da Cidade Educadora com os acadêmicos matriculados.

Este contexto, possibilitou a escrita deste trabalho, que tem como objetivo identificar as potencialidades educativas do município de São Gabriel, na articulação dos referenciais de Educação Não Formal e Cidade Educadora, a partir do componente curricular de Estágio em Educação Não Formal do curso de graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

Na oportunidade foram realizadas reflexões acerca da formação humana e integral, e proposto o mapeamento do território educativo de São Gabriel/RS. A abordagem metodológica foi qualitativa, de natureza interpretativa, com observação participante (BRANDÃO e STRECK 2006), e com pressupostos teóricos que direcionam a investigação dos princípios da Carta das Cidades Educadoras (AICE) na prática pedagógica.

Como resultado, o desenvolvimento do componente curricular possibilitou a criação de propostas de atividades pedagógicas, elaboradas pelos acadêmicos, a serem desenvolvidas nos espaços urbanos mapeados. Tratam-se de abordagens com enfoque no Ensino de Ciências e Biologia, sinalizando esses lugares como potenciais para a promoção da formação cidadã dos indivíduos e aliado ao conceito de Cidade Educadora, surge “significante de uma proposta integradora da educação formal, não-formal e informal que se gera no contexto da cidade” (BELLOT, 2013, p.19). Além disso, esta proposta consolida um compromisso político, público e ativo com famílias, escolas, associações, empresas e demais instituições e coletividades parceiras.

2. METODOLOGIA/DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

O presente texto constituiu-se a partir de uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, onde foi acompanhado todo o processo do mapeamento do território educativo pelos acadêmicos, até a constituição dos relatórios finais, no componente curricular de Estágio em Educação Não Formal do curso de graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Campus São Gabriel.

A disciplina analisada para fins do desenvolvimento da presente pesquisa foi executada no segundo semestre de 2019, para 11 acadêmicos matriculados, pela professora do componente curricular e autora deste trabalho. A pesquisa utilizou da observação participante, pois para Lakatos e Marconi (2003, p.194) “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste”.

Durante a execução do componente foram desenvolvidas algumas atividades. Em particular para a constituição deste texto, destacamos quatro momentos: 1 – teórica, ocorrendo através de leituras e discussões acerca dos referenciais sobre Ensino de Ciência e Biologia, Cidade Educadora e Educação Não Formal; 2 – em grupos, com a divisão dos alunos em pequenos grupos; 3 – mapeamento e visita aos espaços educativos da cidade de São Gabriel/RS; e 4 – registro das potencialidades educativas para o ensino de Ciências e Biologia dos espaços urbanos visitados. Ao final da disciplina, como método avaliativo, foi aplicado um questionário sobre o componente curricular para identificar as percepções dos alunos.

3. RESULTADOS E ANÁLISE

O conceito de Cidade Educadora surgiu no início da década de 1990, em Barcelona/Espanha, durante a realização do I Congresso Internacional das Cidades Educadoras. No final deste evento, que contou com a representação de pessoas de 21 países, foi aprovado o documento com princípios básicos que descrevem as características necessárias para constituir uma cidade que educa.

O documento criado em Barcelona/Espanha (1990), denominado de Carta Inicial, foi reavaliado Gotemburgo/Suécia (1992) e aprovada Bolonha (1994), com a criação do tradicional documento intitulado de Carta das Cidades Educadoras, reavaliação em Génova/Itália (2004). A Carta sintetiza as finalidades dos membros da Associação Internacional de Cidades Educadoras e que quando uma cidade opta em ingressar a associação, precisa aderir-lá e assumir o seu compromisso de forma integral.

A Carta das Cidades Educadoras da Declaração de Barcelona, no sentido de conduzir a definição de Cidade Educadora, destacou que:

A cidade será educadora quando reconheça, exerça e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (económica, social, política e de prestação de serviços), uma função educadora, isto é, quando assuma uma intencionalidade e responsabilidade, cujo objectivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, a começar pelas crianças e pelos jovens (AICE, 1994).

Gadotti (2006, p.136) reforça que para uma cidade ser considerada educadora ela precisa unir esforços em busca do desenvolvimento da cidadania, que “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. O autor ainda destaca que, todo esse contexto vai para além de vontade própria ou individual, pois “Essa não é uma tarefa espontânea das cidades. Precisamos de vontade política e de uma perspectiva histórica”. A tarefa educativa incorpora as memórias da cidade, não apenas guardando-a, mas sobretudo reproduzindo e ampliando o seu alcance às outras gerações.

Pensar no coletivo, respeitando as particularidades, talvez seja um dos maiores desafios de uma cidade. Uma Cidade Educadora, deve pensar 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” (GADOTTI, 2006, p.134).

De início, todas as ações da administração pública e das demais instituições sociais são fundamentais para o processo de consolidação do conceito. Porém, no decorrer do tempo torna-se necessário uma articulação e planejamento de projetos/programas com objetivos claros, que possam seguir uma trajetória de impacto social democrático e multilateral.

Assim, para contribuir neste processo, o curso de graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas da UNIPAMPA, por meio do componente curricular denominado de

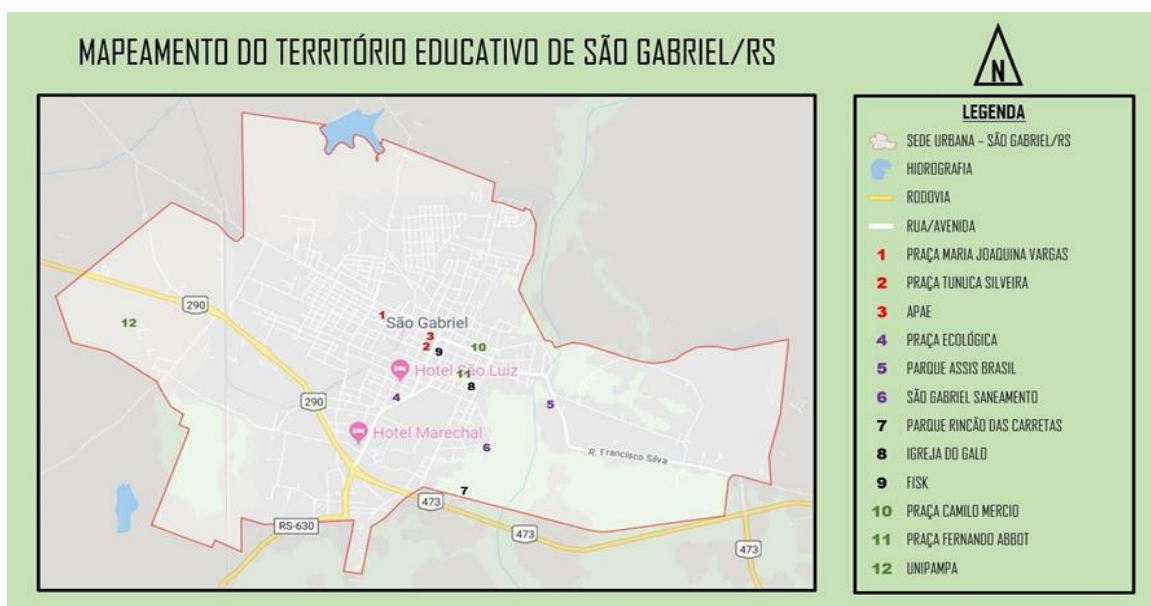
Estágio em Educação Não Formal, buscou realizar o mapeamento do território educativo de São Gabriel/RS.

Como diagnóstico, os 11 acadêmicos matriculados na disciplina, mediado pela professora, realizaram um mapeamento preliminar dos principais espaços do município, como potenciais territórios educativos, que pela visão dos estudantes foram vinculados os principais e tradicionais pontos turísticos, além de instituições de ensino e uma empresa privada. Cabe ressaltar que no universo dos estudantes, existiam gabrielenses (naturais e/ou residentes) e os oriundos de outros municípios do estado do Rio Grande do Sul e do Brasil.

Foram selecionados doze espaços urbanos (Figura 1), assim divididos:

- cinco praças: Praça Dr. Fernando Abbott, Praça Camilo Mércio, Praça Tunuca Silveira, Praça Maria Joaquina Vargas e Praça Ramiro da Silva Meneghello (Praça Ecológica);
- três instituições de ensino: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Escola de Idiomas FISK e Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA);
- dois parques: Parque Rincão das Carretas e Parque Assis Brasil;
- um museu: Nossa Senhora do Rosário do Bonfim (Igreja do Galo);
- uma empresa privada: São Gabriel Saneamento.

Figura 1: Mapa do território educativo de São Gabriel/RS.



Fonte: Autores, 2020.

Para analisar os lugares selecionados, foram realizadas visitas in loco. O objetivo era provocar a quebra da rotina entre os acadêmicos universitários; despertar o interesse

pela realidade local; proporcionar uma oportunidade de realizar uma (re)leitura dos espaços pelo viés pedagógico; e instigar construção de uma visão metodológica de ensino sobre os lugares.

Os discentes foram desafiados a desenvolver um olhar sensível a estes espaços, a pensar como poderiam utilizá-los potencializando o Ensino de Ciências e Biologia e a curiosidade de seus futuros alunos. Além disso, foram provocados a pensar alternativas pedagógicas para promover a travessia da curiosidade espontânea e ingênua, para a curiosidade científica, a partir dos lugares selecionados e dos temáticas vinculadas nessas vivências.

Freire (1996) nos fala sobre a curiosidade como “indagação criadora” capaz de promover um movimento no sentido de reconhecer o mundo que não fizemos e acrescentar a ele algo que podemos fazer. Desta forma, os estudantes identificaram as potencialidades educativas para os espaços visitados (Quadro 1), conforme identificados em seus relatórios de Estágio em Educação Não Formal, através do recorte abaixo.

Quadro 1: Síntese das potencialidades educativas do território de São Gabriel/RS, identificadas pelos discentes do Curso de Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas.

ESPAÇOS VISITADOS	POTENCIAL EDUCADOR IDENTIFICADO
Praças Públicas	Em virtude de as praças serem em locais abertos e de fácil acesso a população (com possibilidades ao esporte e ao ambiente natural), as escolas poderiam usufruí-las, avançando no desenvolvimento de temáticas de cunho ambiental, tais como: - <u>Ecossistemas</u>: entender como os organismos interagem entre si e por qual meio fazem isso. Além disso, pode-se trabalhar com a cadeia alimentar, desde os microorganismos que vivem no solo, até os animais que sobrevoam as plantas; - <u>Solo e microrganismos que vivem nele</u>: buscar compreender a riqueza do solo e como os microorganismos conseguem se desenvolver; - <u>Botânica</u>: diferentes folhas das plantas, flores (estudo de reprodução das plantas na época de floração), diferentes frutos e sementes que podem ser encontrados, com ênfase a estrutura física das plantas. - <u>Identificação</u>: mostrar para os alunos como a ciência faz para identificar plantas e animais, a partir de uma experiência com chaves de identificação; - <u>Observação de aves</u>: percebe-se a presença de aves nas praças, podendo ser uma temática a ser exploradas através de trabalho de campo e pesquisas teóricas.

Museu	O museu possui potencialidades educativas interdisciplinares e compreendem uma variedade de métodos de aprendizagem. [...] Como sugestões citamos visitas guiadas para conhecer e compreender sobre a história de São Gabriel e as guerras vividas nesta região do Estado do Rio Grande do Sul, bem como exercícios paleontológicos. Os componentes curriculares podem ser desenvolvidos destacamos: a biologia, as artes, a história e a sociologia.
Empresa São Gabriel Saneamento	A empresa, conta com dois projetos, voltados à comunidade: o projeto teatro na escola e o Programa Portas Abertas. [...] Tanto o Projeto Teatro na Escola quanto o Projeto Portas Abertas, tem o potencial para desenvolver a educação ambiental no âmbito da preservação e conservação da biodiversidade, seja no descarte correto do óleo de cozinha, abordado no teatro, como no uso correto e preservação da água, abordado nas visitas guiadas. Como sugestões de atividades, citamos o piquenique ecológico, coleta seletiva e descarte de materiais recicláveis e não recicláveis. Os componentes curriculares a que se encaixam nesses projetos são biologia, química e sociologia.
Parque Das Carretas	O parque possui um grande espaço para realização de atividades que vão desde o contato com o meio ambiente, até a vivência da cultura e história do nosso estado. É uma ótima opção para se desenvolver dinâmicas e práticas fora do espaço escolar. Como sugestões de atividades, destaca-se: caminhadas para aprender sobre o meio ambiente e a biodiversidade, piquenique biológico, visitas aos galpões para compreender sobre os costumes e tradições gaúchas. Os componentes curriculares que podem ser explorados neste espaço são: biologia, história, artes e sociologia.
Parque Assis Brasil	O parque é um território com amplo potencial educativo, pois nele se pode trabalhar a preservação e o contato com a natureza, o conhecimento de espécies de árvores de São Gabriel e até mesmo o conhecimento de algumas espécies de aves da cidade. Sugere-se a realização de atividades como: desenvolvimento de atividades físicas, piquenique, gincana, brincadeiras, jogos da memória das espécies de aves e plantas observadas e confecção de relatórios sobre as espécies vistas no parque. As atividades poderão abordar diferentes componentes curriculares, como Botânica, Zoologia, Anatomia Humana (atividades físicas), Saúde (alimentos e atividade física).
APAE	A instituição pode ser considerada um espaço interessante para o desenvolvimento de atividades de educação não formal. Os espaços disponíveis podem ser explorados para o desenvolvimento de diferentes atividades, tais como: aulas de botânica, pois o ambiente possui um mini jardim vertical, algumas atividades voltadas à química e zoologia também, cultivo de plantas medicinais e criação e cuidados com horta. Além de atividades como: Contação de Histórias; Apresentações Artísticas; Atividades Físicas, abordando os seguintes componentes curriculares: Botânica; Pedologia; Educação Física e Educação Artística.

UNIPAMPA	O campus de São Gabriel será o foco desse trabalho, o qual possui diversos espaços, incluindo uma trilha ecológica, laboratórios de diversas áreas (como Zoologia, Paleontologia, Botânica, Genética, Microbiologia, Bioquímica, etc) e um amplo espaço para realizações de atividades ao ar livre. A UNIPAMPA conta com um grande potencial educativo, sendo que, dentro da trilha ecológica, é possível realizar diferentes atividades em meio a natureza, fortalecendo o contato e a importância da preservação, visto que, poderão ser observadas inúmeras espécies de invertebrados (como anelídeos, insetos, etc) e vertebrados (répteis, anfíbios e aves), e também de árvores e flores. Sugere-se a criação de um quebra-cabeça sobre essas espécies, onde os alunos terão de procurar dentro de trilha as peças. Outro tipo de atividade proposta para os alunos, é a confecção de relatórios sobre essas espécies vistas. Dentro dos laboratórios, os alunos percorrerão diversas áreas, como a Zoologia (laboratórios com diversas espécies de invertebrados e vertebrados), a Paleontologia (muitos conjuntos de fósseis), a Botânica (laboratórios que contam com uma grande diversidade de plantas e fungos) e também a Genética, a Microbiologia e a Bioquímica. Sugere-se aos alunos, a aprendizagem de algumas espécies de vertebrados, assim como a confecção de um insetário; Na Paleontologia, os alunos podem confeccionar moldes de argila a partir de modelos de fósseis; pensando na parte Botânica, os alunos podem organizar coleções de fungos ou até mesmo criar maquetes, fazendo as identificações necessárias. Outra atividade que pode ser explorada, é a criação de exsicatas com plantas e sementes.
----------	--

Fonte: Autores, 2020.

Neste sentido, foi possível observar através dos relatórios destes estudantes que, em muitos momentos, além da presença dos conceitos na forma teórica nas propostas pedagógicas, foram mencionadas as atividades atitudinais, de lazer, artísticas e esportivas, o que demonstra indícios de um olhar para a formação/educação integral.

O conceito de educação integral envolve várias dimensões da formação do sujeito (cognitiva, afetiva, cultural, social, ética e política). Se reporta a uma educação que seja capaz de atuar nas áreas da “cultura, dos esportes, da arte, ultrapassando a atuação restrita à típica instrução escolar” (GABRIEL; CAVALIERE, 2012). Trata-se de uma tarefa desafiadora pensar em todas estas dimensões no contexto da proposta pedagógica, todavia é importante que possamos assinalar caminhos que nos ajudam a direcionar e refletir acerca de uma proposta de educação para formação integral no cenário social.

Uma proposta que amplia as possibilidades formativas dos sujeitos ao longo da vida, uma vez que a:

[...] aprendizagem acontece ao longo de toda a vida em diferentes contextos: na família, na escola, na cidade; em espaços formais e informais [...]. No entanto, é preciso entender, também, que tempo e espaços escolares devem ser preenchidos com novas oportunidades para a aprendizagem e a reapropriação de espaços de sociabilidade e comunicação com a comunidade local, regional e global (Brasil, 2008, p. 35).

Entendemos assim, que a proposta da Cidade Educadora dialoga com a formação humana e integral, no sentido de enriquecer de significados a apropriação de novos espaços e territórios, expandindo as oportunidades educativas. Santos (2000) defende que o território se estabelece a partir da utilização que se atribui a ele e das relações sociais que o compõem, atribuindo um caráter dinâmico à categoria.

Nesse contexto, torna-se necessário reforçar o conceito de território e que as práticas de educação não formal, formal e informal, se articulam, pois são conceitos que devem se articular, potencializando. Estes conceitos vêm sendo discutidos desde meados do século XX, surgindo diante de uma crise educacional que questionava o papel reprodutor da escola e aproximava-se da educação popular (MARANDINO, 2017).

Nesse texto alicerçamos a discussão na educação não formal, sendo que os conceitos que a envolvem são polissêmicos e discutidos por várias perspectivas (ROGERS, 2004; MARANDINO et al., 2004; GOHN, 1999; JACOBUCCI, 2008). Em diferentes abordagens recebem influências, que podem ser relacionadas ao contexto social e político, relativo ao papel da educação popular e a educação ao longo da vida.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se a pluralidade e a eficácia de práticas educativas transformadoras e reflexivas para além dos muros da escola, onde os alunos e os demais integrantes das comunidades escolares, possam compreender a cidade como um grande território educativo. Essa perspectiva se relaciona com o tema de formação humana e integral defendido por Moll (2019), pois considera as bases essenciais nas relações éticas, culturais, políticas e econômicas para o desenvolvimento da sociedade.

Neste sentido, observou-se que as discussões e ações promovidas na disciplina de Estágio em Educação Não Formal foram norteadas por estes pressupostos e contribuíram na efetivação da adesão de São Gabriel para compor a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), com a identificação de intencionalidades pedagógicas em diferentes espaços.

A experiência de identificação do potencial educativo no território de São Gabriel/RS pelos acadêmicos foi bastante pertinente, pois contribuiu para mapear as potencialidades dos espaços urbanos existentes. Durante a execução do trabalho foi possível apontar possíveis atividades, utilizando dos lugares mapeados. Além disso, o diálogo das Cidades Educadoras prevê a construção de uma grande rede de saberes composta por inúmeros agentes sociais, entre diferentes pessoas e instituições, na corresponsabilização comunitária quanto ao desenvolvimento educacional local. As atividades da disciplina fazem parte do início deste movimento, que busca o fortalecimento das ações e lugares do município, a partir do acréscimo de novas ideias, novos projetos e releituras dos espaços sociais existentes.

Percebeu-se que houve grande entusiasmo e satisfação por parte dos acadêmicos, na identificação do território. Aqueles que não eram do município tiveram a oportunidade de conhecer de forma mais íntima os espaços públicos da cidade, sendo que para os gabrielenses foi proporcionado um novo olhar sobre lugares que eram habituais no seu dia-a-dia, mas pouco ou nenhum significado. Isso pode ser observado na identificação das nomenclaturas de algumas praças, que tornou-se uma descoberta e que caminhou para um olhar com intencionalidades pedagógicas.

Estamos diante a um novo cenário para São Gabriel/RS, onde iniciou uma jornada de desenvolvimento do território educativo. O movimento das Cidades Educadoras sugere que as cidades devem atuar na dimensão local como plataformas de experimentação e consolidação da cidadania democrática plena. Uma vez que, agregam inúmeras iniciativas para o desenvolvimento das cidades, buscando qualidade de vida através de políticas inclusivas e democráticas; conhecimento dos problemas e necessidades da população e então, responsabilidade política; planejamento urbano pensado como espaço educador com acessibilidade, integração e cuidado com o meio ambiente; e, participação da cidadania por meio de projetos coletivos e valores cívicos.

São iniciativas que preocupam-se em fazer com o território e não para o território, com múltiplas interações ampliando tempos, espaços, saberes e fazeres, do planejamento a execução. Todos educam e todos aprendem e aprendem fazendo. A partir desta perspectiva de território, a escola atua como um agente de transformação.

O currículo da cidade educadora deve envolver os saberes locais, potenciais educativos, aprendizagens e intencionalidade pedagógica, que serão elementos que vão caracterizar o território como educativo. Assim também, deverá preocupar-se com a identidade da cidade, conhecendo e preservando as origens e suas bases histórias

materiais e imateriais, a partir de uma formação para todos os atores sociais da cidade, com coordenação e cooperação entre a administração pública e a sociedade civil.

REFERÊNCIAS

AICE. **Associação Internacional de Cidades Educadoras**. Barcelona/Espanha, AICE, 2020. Disponível em: <<https://www.edcities.org/pt/>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

AICE. **Carta das Cidades Educadoras**. Declaração de Barcelona (1990). Bolonha/Itália: III Congresso Internacional de Cidades Educadoras, 1994. Disponível em: <<https://cidadeseducadoras.org.br/wp-content/uploads/2016/06/carta-cidades-educadoras-barcelona.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

AICE. **Carta das Cidades Educadoras**. Génova/Itália: Congresso Internacional de Cidades Educadoras, 2004. Disponível em: <<https://www.edcities.org/pt/wp-content/uploads/sites/2/2014/03/Charter-in-Portuguese.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

AICE. **Estatuto da Associação Internacional das Cidades Educadoras**. Barcelona/Espanha: AICE, 2004. Disponível em: <<https://www.edcities.org/pt/wp-content/uploads/sites/46/2019/01/estatutos-PT.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

AICE. **Rede Brasileira de Cidades Educadoras**. Disponível em: <http://www.edcities.org/rede-brasileira/>. Acesso em: 18 fev. 2021.

BELLOT, P.F. Cidades educadoras, uma aposta de futuro. In: BOSCH, E. **Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras**. Torres Novas, Portugal: Gráfica Almondina, p. 1- 334, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Caderno Educação Integral**. Série Mais Educação. 1 ed. Brasília: 2008. P. 55. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2021.

FALK, J. & DIERKING, L. D. **Lessons Without Limit** – how free-choice learning is transforming education. Altamira Press, California, 2002.

FENSHAM, P. **School science and public understanding of science**. International Journal of Science Education, v.21, n.7, p.755-763, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. Coleção Leitura, 1996.

GABRIEL, Carmen Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline (Org.) **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 280.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. In: **Cadernos CENPEC**, 2006.

GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 1999.

JACOBUECCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica. **Revista Em extensão**, Uberlândia, v. 7, p. 55 a 66. 2008.

JENKINS, E. W. School science, citizenship and the public understanding of science. In: **International Journal of Science Education**, v.21, n.7, p.703-710, 1999.

MARANDINO, M. et al. A educação não formal e a divulgação científica: o que pensa quem faz? In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências**, ENPEC, 4, 2004, Bauru. Atas. Disponível em: <<https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/encontros/enpec/ivenpec/Arquivos/Orais/ORAL009.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

MARANDINO, Martha. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal?. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 811-816, dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673132017000400811&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 21 fev. 2021.

MOLL, Jaqueline. Formação humana integral: desafios para o sistema educativo e para a sociedade. In: SPIGOLON, Nima I. et al. (Orgs). **Educação Integral**: movimentos, lutas e resistências. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

ROGERS, A. Looking again at non-formal and informal education: towards a new paradigm. In: **Non-formal education**: flexible schooling or participatory education? Hong Kong: The University of Hong Kong, 2004.

Capítulo 11

ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE CIDADES EDUCADORAS NOS ANAIS DO ENPEC – PERÍODO DE 2013-2019

CRISTINE ROMAN CARDOSO DE ARAUJO SILVA

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

VANESSA FERNANDA DA SILVEIRA CAMARA

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO: O presente trabalho visa apresentar um breve estado do conhecimento sobre a articulação entre as Cidades Educadoras e o Ensino de Ciências. Para tanto, foram analisadas as publicações dos anos de 2013, 2017 e 2019, nos Anais do ENPEC. A partir do descritor “cidades educadoras”, foi realizada a busca no resumo, como parte constituinte das palavras-chave e corpus do texto. Constatou-se que não houve ocorrência explícita do descritor nos trabalhos, porém o sistema de busca do próprio evento direcionou à algumas publicações. Percebeu-se carência de trabalhos sobre o tema e especialmente relacionando-o ao Ensino de Ciências, o que pode ser aprofundado, já que a formação integral dos cidadãos é objetivo de ambas iniciativas. A escrita traz a relação com as questões climáticas, desenvolvimento sustentável e alfabetização científica, como forma de tecer conjuntamente na cidade uma consciência coletiva, a exemplo de Porto Alegre enquanto cidade educadora, durante governos progressistas. O Ensino de Ciências pode contribuir de forma efetiva à perspectiva das Cidades Educadoras, a fim de contribuir para que os espaços das cidades, formais ou não formais, possam ser usados como territórios de aprendizagem e engajamento para as demandas da sociedade atual. Uma vez que se tem conhecimento de que a tarefa de educar não é exclusiva da escola ou dos professores, é importante que os espaços da cidade sejam explorados para o educar. São importantes a organização e a participação popular nas demandas do tecido social, uma vez que uma cidade educadora deve ser um espaço democrático e aberto para a formação individual e coletiva.

PALAVRAS-CHAVE: Cidades Educadoras, Ensino de Ciências, Alfabetização Científica.

1. INTRODUÇÃO

A presente escrita baseia-se nos princípios da Carta das Cidades Educadoras, documento que faz referência a um ideal cívico e educativo a partir de medidas e ações tomadas de forma conjunta. Um de seus principais propósitos é a promoção da igualdade plena para todos os cidadãos nos mais diversos níveis educativos, culturais e sociais. De acordo com a AICE (Associação Internacional das Cidades Educadoras, 2020), “o direito

a uma Cidade Educadora deve ser entendido como uma extensão do direito fundamental à educação”.

Considerando a educação como chave para o desenvolvimento das sociedades, especialmente como agente de transformação social, assim como citado na Carta de Frederico Westphalen – proposta no XI Simpósio Nacional de Educação, em 2020, baseada na Carta das Cidades Educadoras, convocando pressupostos e experiências das cerca de 500 cidades envolvidas na AICE – é importante que seja tratada como base para o conjunto de políticas públicas. Doravante ao aspecto elementar dos processos educativos, compreende-se sua capacidade de ampliar potencialidades individuais e de grupos na sociedade.

Bauman (2007, p. 98) afirma que “atualmente as cidades são aterros sanitários de problemas produzidos globalmente”, mas, em contrapartida, podem ser “vistas como laboratórios em que as formas de conviver com a diferença, ainda a serem aprendidas pelos habitantes de um planeta cada vez mais populoso, são a cada dia inventadas, testadas, memorizadas e assimiladas”. Diante dessas conclusões, a proposta das Cidades Educadoras vem para humanizar as relações sociais na cidade e, com ações conjuntas e bem direcionadas, resolver problemas, fazendo com que os cidadãos se sintam parte da solução.

Contribuindo com aspectos da cidade no tempo presente, Pozo (2008 p. 26) no livro Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras, coloca que “toda a cidade contemporânea gera no seu interior uma complexidade crescente que a enriquece e problematiza ao mesmo tempo”. O autor discorre sobre as mudanças abruptas na sociedade oriundas “do processo de globalização fundamentado na intensa transformação da comunicação, facilitadas por uma acelerada evolução tecnológica”.

Para possibilitar uma possível mudança no estado de coisas, torna-se importante investir na cidadania democrática, prática na qual o cidadão é protagonista da política urbana por meio de sua participação. Sabe-se que a educação sempre surge como base para os processos democráticos, uma vez que “com a participação dos habitantes, encontra-se a melhor educação possível – incluindo a formal: são estas as que se tornam plenamente educadoras; por outro lado, é na educação – não só na formal – dos cidadãos para a plena cidadania pensável e possível” (POZO, 2008 p. 29).

Nesse sentido, em concordância ao objetivo da articulação de saberes entre as mais diversas redes no âmbito da cidade, buscou-se nesse artigo a culminância dos processos educativos na cidade à educação em ciências. A partir disso, buscamos trazer

um breve estado do conhecimento sobre Cidades Educadoras, tomando o que foi publicado nos anais do ENPEC (Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências). O encontro é um evento bienal promovido pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) de suma importância nas áreas de Ensino e Educação em Ciências, sendo considerado o maior evento de pesquisa em Educação em Ciências da América Latina. Dessa forma, foram tomadas como amostra as quatro últimas edições deste evento, a saber, 2013, 2015, 2017 e 2019. Ademais, foi desenvolvida uma breve discussão sobre aspectos que alicerçam a implementação das Cidades Educadoras, como as Políticas Públicas.

2. PERCURSO METODOLÓGICO: A CONSTRUÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO

O caminho percorrido para delinear a relação das publicações que fazem menção às Cidades Educadoras no contexto das ciências naturais, contemplou o trabalho caracterizado como um estudo do tipo estado da arte, que inventaria, sistematiza e avalia a produção em determinada área do conhecimento e num período previamente estabelecido (MEGID NETO, 1999). Esse tipo de pesquisa dá maior visibilidade à produção, permitindo uma análise e uma reflexão crítica sobre esta e possibilita o acesso e a utilização das experiências enunciadas (GAMBOA, 1987). Apresenta característica quali-quantitativa em que a análise qualitativa dos dados quantitativos busca “uma síntese unificadora do conhecimento” (BAPTISTA, 1999).

3. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E REFLEXÕES

O ENPEC busca a divulgação de trabalhos de pesquisadores de forma isolada ou interdisciplinar, com a finalidade de discutir trabalhos de pesquisa recentes e tratar de temas de interesse da ABRAPEC, visto que objetiva reunir e favorecer a integração das áreas de Educação em Biologia, Física, Química, e áreas correlatas.

Tendo por base as publicações deste evento no período de 2013, 2015, 2017 e 2019, a busca foi realizada por trabalhos que trouxessem o descritor “Cidades Educadoras”, no resumo, como parte constituinte das palavras-chave ou mesmo tendo o descritor citado no corpus do texto. Observou-se que esta procura foi infrutífera, pois, em nenhum dos anos mencionados acima foram encontrados quaisquer artigos que portassem o descritor “Cidades Educadoras” de forma explícita. Houve neste momento a

opção pela verificação mais ampla aos Anais do ENPEC, ainda tendo como anos base de 2013 até 2019, mas agora expandindo o descritor “Cidades Educadoras” para o campo procura de “Trabalhos Completos”. Neste contexto, o próprio site do evento, que guarda e organiza os Anais do ENPEC de cada uma das edições já especificadas, direciona para os trabalhos nomeados na figura 1 que segue abaixo.

- IX ENPEC – realizado na cidade de Águas de Lindóia/SP, entre 10 e 13 de novembro de 2013, no qual foram publicados 03 trabalhos;
- X ENPEC – realizado na cidade de Águas de Lindóia/SP, entre 24 e 27 de novembro de 2015, onde não houve publicação com o descritor pesquisado;
- XI ENPEC – realizado na cidade de Florianópolis/SC, entre 03 e 06 de julho de 2017, no qual foram publicados 04 trabalhos;
- XII ENPEC – realizado na cidade de Natal/RN, entre 25 e 28 de junho de 2019, no qual foram publicados 03 trabalhos.

A Figura 1, logo a seguir, apresenta um quadro sobre a síntese de produções selecionadas a partir da busca realizada nos Anais do ENPEC, com os respectivos títulos e conforme os anos e edições do encontro mencionados acima.

Figura 1 – Quadro figurativo da relação de trabalhos encontrados nos anais do ENPEC

Título do Trabalho	Edição do Evento – Autores
Avaliação das capacidades argumentativas de professores de química em formação inicial	IX ENPEC – 2013 – Marina Rodrigues Martins; Stefannie de Sá Ibraim; Paula Cristina Cardoso Mendonça
Concepções de jardim de infância educadores ciência	IX ENPEC – 2013 – Yanina Tapia Castro; Pamela Garrido; Betsabe Gajardo; María Verónica Astroza; Olga Malvaez
Estudio de la relación entre el fomento de competencias científicas y la abstracción en Educadoras de Párvulos	IX ENPEC – 2013 – Carla Olivares Petit
Características e especificidades das dissertações do Mestrado Profissional em Ensino de Física da UFRGS	XI ENPEC – 2017 – Víctor Ferreira Dias Santos; Luciana Massi; Alberto Villani
Compreensões sobre interações Ciência, Tecnologia, Sociedade (CTS) de educadoras dos anos iniciais: em busca de elementos para construir um processo formativo	XI ENPEC – 2017 – Daniela Antunes da Costa Gonçalves; Rhenan Ferraz de Jesus; Bruna Ambros Baccin; Rosane Nunes Garcia
Formação continuada de professores a partir do planejamento colaborativo: a inserção do ensino de física nos anos iniciais	XI ENPEC – 2017 – Priscila Nunes Paiva; Charles dos Santos Guidotti

Notas sobre a elaboração e implementação da roda de conversa a partir de capacidades de pensamento crítico	XI ENPEC – 2017 – Tássia Alexandre Teixeira Bertoldo; Fernanda Sales da Silva Mirão Lima; Danielle Guimarães de Andrade; Edson José Wartha
Saberes da mediação utilizados por educadoras do Museu de Microbiologia	XII ENPEC – 2019 – Andreia dos Santos Calegari; Adriano Dias de Oliveira
Jogo simulador de papéis como estratégia promotora das capacidades do Pensamento Crítico	XII ENPEC – 2019 – Joedna Vieira Barreto; Erivanildo Lopes da Silva
Sequências de ensino aprendizagem validadas na vertente CTS: uma análise voltada às capacidades de pensamento crítico	XII ENPEC – 2019 – Ortência da Paz Santiago; Nirly Araújo dos Reis; Erivanildo Lopes da Silva

Fonte: as autoras (2020).

Linhas Temáticas dos trabalhos selecionados no IX ENPEC (2013)

1. Avaliação das capacidades argumentativas de professores de química em formação inicial - Formação de professores de Ciências;
2. Concepções de jardim de infância educadores ciência – Formação de professores de Ciências;
3. Estudio de la relación entre el fomento de competencias científicas y la abstracción en Educadoras de Párvulos - Educação em espaços não-formais e divulgação científica.

Linhas Temáticas dos trabalhos selecionados no XI ENPEC (2017)

1. Características e especificidades das dissertações do Mestrado Profissional em Ensino de Física da UFRGS - Formação de professores de Ciências;
2. Compreensões sobre interações Ciência, Tecnologia, Sociedade (CTS) de educadoras dos anos iniciais: em busca de elementos para construir um processo formativo - Alfabetização científica e tecnológica, abordagens CTS/CTSA e Educação em Ciências;
3. Formação continuada de professores a partir do planejamento colaborativo: a inserção do ensino de física nos anos iniciais - Formação de Professores de Ciências;
4. Notas sobre a elaboração e implementação da roda de conversa a partir de capacidades de pensamento crítico - Processos e materiais educativos em Educação em Ciências.

Linhas Temáticas dos trabalhos selecionados no XII ENPEC (2019)

1. Saberes da mediação utilizados por educadoras do Museu de Microbiologia -

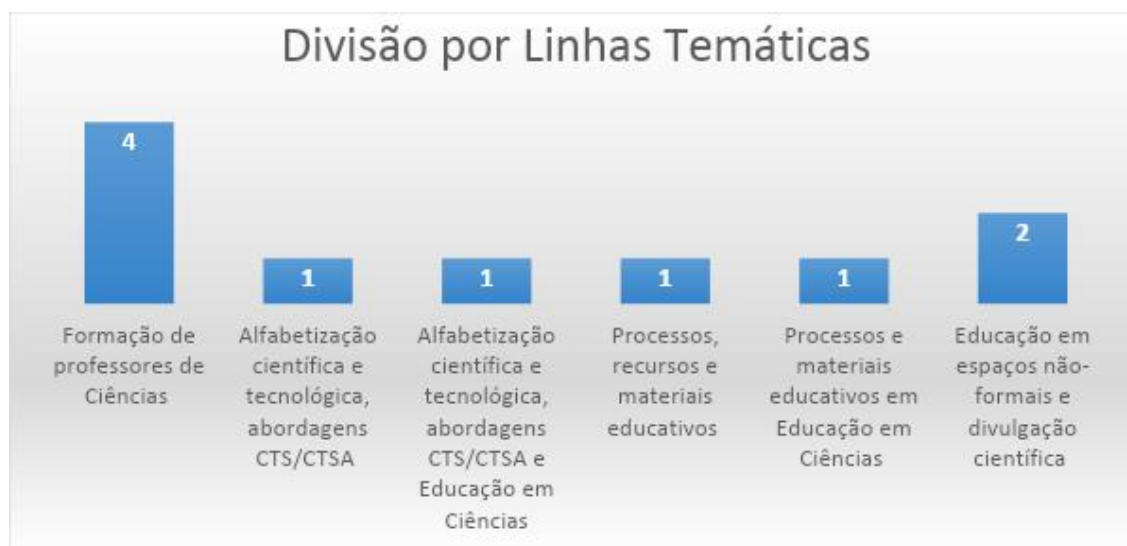
Educação em espaços não-formais e divulgação científica;

2. Jogo simulador de papéis como estratégia promotora das capacidades do Pensamento Crítico - Processos, recursos e materiais educativos;

3. Sequências de ensino aprendizagem validadas na vertente CTS: uma análise voltada às capacidades de pensamento crítico - Alfabetização científica e tecnológica, abordagens CTS/CTSA.

A partir da separação por linhas temáticas, levando em consideração as três edições do ENPEC analisadas, elaborou-se um gráfico, representado pela Figura 2 (abaixo) demonstrando a representatividade de cada linha no evento.

Figura 2 – Gráfico representativo da divisão em Linhas Temáticas



Fonte: as autoras (2020)

Cabe ressaltar que, nenhuma das Linhas Temáticas empregadas nos ENPECs, exibe em sua nomenclatura “Cidades Educadoras”, descritor este utilizado para a busca realizada sobre trabalhos que trouxessem a temática. Em busca de uma análise mais detalhada dos trabalhos selecionados, foi realizada uma leitura aprofundada dos resumos de cada artigo com o propósito de encontrar neles alguma citação ou referência sobre Cidades Educadoras, o que lamentavelmente não ocorreu.

Com o objetivo de dinamizar a demonstração das ocorrências mais relevantes nos resumos dos trabalhos em que o descritor pesquisado esteve presente, foram produzidas nuvens de palavras por meio da plataforma *wordclouds.com*. Essas representações

bem como na relação deste sujeito com o meio que o cerca, o que vai além da visão simplista de uma “vida” que se restringe ao convívio no âmbito escolar.

Hoje mais do que nunca, as cidades, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, mas podem estar igualmente sujeitas a forças e inércias deseducadoras. De uma maneira ou de outra, a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo e, ao mesmo tempo, um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os fatores deseducativos (REDE BRASILEIRA DE CIDADES EDUCADORAS, 2006, p. 156).

Partindo do princípio do modelo de desenvolvimento integral dos cidadãos, que é prezado pelas Cidades Educadoras, a educação formal é essencial, mas não basta para que seja conquistada a formação integral. Todos os espaços das cidades podem ser ambientes de educação, toda a convivência social pode trazer aspectos educativos para a formação individual ou coletiva. É urgente a compreensão de que nossas ações sempre terão papel educativo ou deseducativo, pois agimos sob posicionamento político no qual não há neutralidade. Pensar na educação do povo dentro e fora da escola é uma decisão política.

A formação de cidadãos conscientes e participativos, que possuam oportunidades de qualidade de vida, está relacionada ao ideal cívico e educativo das Cidades Educadoras. Nesse contexto é valorizada a cidadania democrática como um espaço de liberdade e comunicação entre os atores do processo. Para atingir esse ideal, a dimensão comunitária é elementar, uma vez que se busca pela coesão social. Diante dos desafios que se apresentam frente às atuais demandas, torna-se evidente a necessidade de um ensino mais efetivo, que possibilite o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos e sua racionalidade crítica.

Pode-se unir esse ideal de formação integral a conceitos bastante utilizados no ensino de ciências, como a alfabetização científica, por exemplo, que coloca a necessidade de repensar o ensino de ciências para promover conceitos e ideias, de forma que os estudantes possam fazer uso destas em contextos diversos. Sasseron e Machado (2017) definem a alfabetização científica sob a ótica de Paulo Freire e afirmam que ela deve promover a formação de agentes transformadores de si e do mundo, que interagem com conhecimentos e ciência empregando habilidades da prática científica.

De acordo com Chassot (2018), a alfabetização científica vai além de facilitar a leitura do mundo em que vivemos, ela deve possibilitar a transformação do mesmo. Da

mesma forma que é necessária a formação dos cidadãos em tecnologias de informação e comunicação, também é a formação em ciências. Se refletirmos de que formas poderemos evitar novas razões para a exclusão social, não possuir o mínimo de saber científico também se inclui. A realidade reflete a falta dessa formação básica quando temos grupos de cidadãos que não dão credibilidade à ciência, como no caso da prevenção e erradicação de doenças por meio das vacinas.

Tendo em vista a urgência das questões climáticas e adaptações oriundas da globalização, desde a década de 1990, torna-se importante que os sujeitos sociais possam participar ativamente das tomadas de decisões e se posicionar frente aos problemas já existentes e futuros. Nesse sentido, acredita-se na importância do ensino de ciências aliado e fazendo parte do escopo das Cidades Educadoras.

Para Moll (2004, p. 43), a “[...] conversão do território urbano em espaço educador, pressupõe uma intencionalidade pedagógica [...]” que compreende um movimento conjunto na busca por repensar a vida na cidade. Esse processo se completa com a apropriação dos cidadãos como parte desse território, encontrando e discutindo alternativas para suas problemáticas de forma coletiva. Nesse contexto, a autora ressalta “a importância e a insuficiência dos espaços escolares para dar conta dos processos educativos [...]” e a necessidade de discussão da problemática ambiental em prol da qualidade de vida no tempo presente e futuro (MOLL, 2004, p. 44).

Gómez-Granell e Vila (2003, p. 17), alertam que a função essencial da escola somente será continuada caso o “sistema educativo se envolva no tecido social da cidade [...] e a sociedade assuma sua responsabilidade educativa, e que cada um dos agentes seja consciente de sua cota de responsabilidade”. Os autores discorrem sobre a necessidade de uma formação continuada, no decorrer da vida, reforçando que “o conhecimento é um valor necessário e mutante” e que é preciso que as pessoas saibam transformar as informações em conhecimento. (GÓMEZ-GRANELL; VILA, 2003, p. 20).

[...] observou-se que em pouco menos de dois séculos a humanidade modificou radicalmente o meio ambiente, de forma que os sistemas que mantêm a vida no planeta sofreram enormes pressões, derivadas do uso unidirecional dos recursos naturais, que repercutiu negativamente no meio natural, na perda da biodiversidade, no buraco da camada de ozônio, etc.[...] Reconsiderar a cidade a partir da sustentabilidade significa impulsionar um modelo que satisfaça as atuais necessidades de todos os cidadãos, sem que por isso se comprometa a capacidade das gerações futuras para satisfazer suas próprias necessidades. (GÓMEZ-GRANELL; VILA, 2003, p. 28).

Como referência, traz-se o caso de Porto Alegre, que já esteve entre as cidades educadoras durante governos progressistas, onde foram desenvolvidos diversos trabalhos sob a ótica da sustentabilidade. A exemplo das ações desenvolvidas, podemos citar a elaboração do Atlas Ambiental de Porto Alegre em parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Prefeitura Municipal de Porto Alegre e Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais, reunindo informações sobre a diversidade natural, a área urbana e a gestão ambiental da cidade e também algumas propostas realizadas pelo Departamento Municipal de Água e Esgotos de Porto Alegre (DMAE), entre os anos 1998 e 2000, com foco na Educação Ambiental. As ações nomeadas como Programa Gota D'água, Projeto Beija-Flor e Projeto Vivências, apresentavam informações sobre o uso racional da água, destinação correta do esgoto e preservação dos mananciais hídricos.

Para que seja possível trabalhar a cidade como grande espaço educador, a fim de fortalecer o aprendizado vivencial, incentivos a projetos de educação popular, voltados às comunidades e a criação ou a valorização de instituições multiculturais já existentes são de suma importância e deveriam estar presentes nas pautas governamentais, representadas pelas políticas públicas. Nesse sentido, a educação integral, atendida e exercida por políticas públicas direcionadas, se apresenta como um caminho para modificar realidades e transformar nossa sociedade.

Vivemos em uma época em que ideais de direitos humanos se deslocaram do centro da cena tanto política como eticamente. [...] O compasso e a escala, surpreendentes, de urbanização dos últimos cem anos contribuíram para o bem-estar humano? [...] O direito à cidade está muito longe da liberdade individual de acesso a recursos urbanos: é o direito de mudar a nós mesmos pela mudança da cidade. [...] A liberdade de construir e reconstruir a cidade e a nós mesmos é, como procuro argumentar, um dos mais preciosos e negligenciados direitos humanos. (HARVEY, 2012, p. 73 e 74).

4. AS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS CIDADES EDUCADORAS

Seria difícil idealizar Cidades Educadoras sem relacioná-las às Políticas Públicas. Essas escolhas e ações do Estado são dirigidas a uma possível resolução de problemas apresentados pela sociedade, considerando que o critério utilizado para decidir as urgências deveria ser o de potencializar a prosperidade social, porém nem toda a coletividade será contemplada. Seu desenvolvimento depende de atores políticos engajados em políticas a serem implementadas por meio de ações concretas, pois nossa “[...] sociedade é repleta de situações injustas, de problemas sociais com os quais as

pessoas, muitas vezes, aprendem a conviver e acabam aceitando que aquele ‘estado de coisas’ na sociedade é difícil ou mesmo, impossível de ser alterado” (BORELLI, 2014, p.7).

A Constituição Brasileira assegura garantias quanto aos direitos fundamentais, de acordo com o capítulo II, artigo 6, que cita “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a assistência aos desamparados” como direitos sociais da comunidade. As Cidades Educadoras executam planos harmoniosos envolvendo esses direitos e ampliam a participação do povo na tomada de decisões.

Conforme publicado pelo próprio governo federal, em 2013, governo esse de posicionamento mais à esquerda, o “Bolsa Família” é uma prova de que as políticas públicas protagonizam o desenvolvimento e a transformação de realidades. Essa política compensatória beneficia famílias extremamente pobres, ofertando abrandamento imediato, mas, em contrapartida, ajuda a descontinuar o ciclo da pobreza. Esse foi um dos programas que trouxe perspectivas melhores aos jovens e crianças, que, para garantirem o benefício, assumiam junto a sua família o compromisso de frequentar a escola.

Na obra de Borelli (2014) podemos identificar, de forma sintética, algumas das características essenciais das políticas públicas voltadas à busca de eficiência do estado, sempre baseadas na repercussão de sua implementação. Segue abaixo a representação da síntese, na Figura 4.

Figura 4 – Gráfico representativo das características das Políticas Públicas



Fonte: adaptado de Borelli, 2014.

Sanches (2017), discorre sobre o livro do filósofo e sociólogo Henri Lefebvre, trazendo aspectos sobre a discussão da construção social do espaço urbano. Lefebvre vincula a concretização do direito à cidade ao direito à vida urbana organizada sob um olhar não capitalista; o autor “pontua que o direito à cidade é o direito à vida urbana, e a tudo que ela pode representar enquanto local de encontros e de trocas, ao passo que a vida e os empregos permitam o uso pleno e completo desses momentos e locais” (SANCHES, 2017, p. 321). Reiterando sua influência marxista, sabe-se que o Estado reproduz as preferências dos grupos dominantes, logo “as políticas públicas representam as configurações das relações e das lutas de classe em uma dada sociedade” (BORELLI, 2014, p. 13).

Sabe-se que, no momento atual em nosso país, os direitos fundamentais estão sendo suprimidos pelos governos com viés conservador, mais alinhados ao pensamento de direita - sendo o federal representativo da extrema direita - que neste momento de pandemia ignoram as reais necessidades da população e não colocam como prioridade a assistência a esses direitos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos inferir que repensar o ensino de ciências a fim de promover conceitos e ideias, de forma que os estudantes lancem mão destas em contextos diversos, numa dimensão comunitária é parte da essência de uma Cidade Educadora. A alfabetização científica sob a ótica de Paulo Freire tem potencial para tornar concreta a formação de cidadãos transformadores de si e do mundo, dotados de criticidade para a tomada de decisões e argumentar sobre as necessidades da comunidade onde vivem e atuam. Uma vez que se tem conhecimento de que a tarefa de educar não é exclusiva da escola ou dos professores, é importante que os espaços da cidade sejam explorados para o educar. São importantes a organização e a participação popular nas demandas do tecido social.

A importância dos incentivos na área da pesquisa e ciência se refletiram na busca pelo descritor “Cidades Educadoras”. Poderíamos ter muito mais pesquisas relacionadas ao tema na área das ciências naturais/exatas, pois a formação integral é um dos objetivos de uma cidade educadora. A carência de escrita nesse sentido revela que ainda trabalhamos em pesquisa de forma segmentada e precisamos desenvolver uma visão mais ampla e global dos processos educativos, trabalhar de forma associada às diversas

possibilidades de formação das pessoas, fazer ciência para que seja aplicável de modo permanente e em todos os aspectos da vida.

Mesmo sabendo que nossa realidade é um reflexo dos desejos dos grupos dominantes, com organização e gestores públicos responsáveis, é possível lutar por mudanças significativas na cadeia dos acontecimentos. Não podemos aceitar como determinada a não valorização dos direitos básicos, garantidos na constituição brasileira, pois o desenvolvimento dos cidadãos brasileiros não pode ser deixado ao acaso, como prega a Carta das Cidades Educadoras, baseada em muitos documentos importantes como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Acredita-se que para podermos “aprender e desenvolver consciência da comunidade e as competências necessárias para organizar a vida em comum em condições de igualdade e justiça” (AICE, 2020) é preciso colaboração entre os sujeitos e representatividade governamental. Dessa forma torna-se possível o desenvolvimento do papel educativo da cidade, tão importante na afirmação individual e coletiva dos habitantes.

REFERÊNCIAS

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS (AICE). Rede Brasileira de Cidades Educadoras. **Carta de Cidades Educadoras**. Disponível em: https://www.edcities.org/rede-brasileira/wp-content/uploads/sites/14/2020/12/PT_Carta.pdf. Acesso em: 15 dez.2020.

_____. **Divulgação AICE**. Disponível em: https://www.edcities.org/pt/wp-content/uploads/sites/46/2020/07/2_BRIEFING-AICE-2020_PT.pdf. Acesso em: 15 dez. 2020.

BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BORELLI, A. **O Ciclo das Políticas Públicas ou Processo de Formulação**. Cruzeiro do Sul Educacional, São Paulo, 2014.

BORELLI, A. **Políticas Públicas**: tipos e abordagens. Cruzeiro do Sul Educacional, São Paulo, 2014.

BAPTISTA, D. M. T. O Debate Sobre o Uso de Técnicas Qualitativas e Quantitativas de Pesquisa. In: MARTINELLI, M. L. (Org.). **Pesquisa Qualitativa**: Um Instigante Desafio. São Paulo: Veras, 1999. p.34.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 5 de outubro de 1988 (Nova redação dada pela Emenda Constitucional Nº 63 de 2010).

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões de desafios para a educação**. 8. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2018.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da Pesquisa em Educação: Estruturas Lógicas e Tendências Metodológicas**. n.f. 1987. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas: [s.n], 1987.

GÓMEZ-GRANELL, C.; VILA, I. (Org.). **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HARVEY, D. O direito à cidade. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 29, p.73-89, jul./dez. 2012. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/272071/mod_resource/content/1/david-harvey%20direito%20a%20cidade%20.pdf. Acesso em: 01 mar. 2021.

MEGID NETO, J. **Tendências da Pesquisa Acadêmica sobre Ensino de Ciências no Nível Fundamental**. n.f. 1999. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas: [s.n], 1999.

MOLL, J. A cidade educadora como possibilidade - apontamentos. In: TOLEDO, L.;

FLORES, M. L. R.; CONZATTI, M. (Org.). **Cidade educadora: a experiência de Porto Alegre**. São Paulo: Cortez, 2004.

POZO, J. M. O conceito de cidade educadora, hoje. In: **Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras**. Torres Novas: Gráfica Almondina, 2013. p.25-33. Disponível em: <https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

REDE BRASILEIRA DE CIDADES EDUCADORAS. **Carta das Cidades Educadoras**. Cadernos CENPEC, v. 1, n. 1, p. 156-161, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/165/19>. Acesso em: 12 dez. 2020.

SANCHES, J. R. O direito à cidade. **Revista do Direito Público**, Londrina, v.12, n. 1, p. 318- 321, abr. 2017. DOI: 10.5433/24122-107817-1X.2017v17n1p318. ISSN: 1980-511X. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/direitopub/article/view/28602>. Acesso em: 8 jan. 2021.

SASSERON, L. H.; MACHADO, V. F. **Alfabetização científica na prática: inovando a forma de ensinar física**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

POSFÁCIO

A CIDADE QUE EDUCA E TRANSFORMA: UMA UTOPIA DE PÉS DESCALÇOS

“A cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A cidade somos nós e nós somos a cidade”.

(Paulo Freire)

A cidade que educa e transforma é um direito, uma política pública e, sobretudo, uma utopia de pés descalços. Trata-se da “Santíssima Trindade” das cidades que educam e transformam, não podendo prescindir desta trilogia de valores, compromissos e sonhos cultivados na mais íntima relação com as suas diferentes realidades socioespaciais e a produção utópica dos territórios.

Segundo os geógrafos Saquet e Sposito (2015, p.12), à despeito das diferentes abordagens existentes, “o território não se dá separado do espaço e nem do tempo e tem centralidade nos sujeitos [...]”. Portanto, sendo esses os responsáveis pela materialização e imaterialização das diferentes formas de compor a geometria dos espaços e as suas intrincadas relações sociais.

A cidade que educa e transforma é um direito tal qual preconizado por Henri Lefebvre (2008) na virada dos anos sessenta para o setenta do século passado. Mais do que cunhar o conceito de “direito à cidade” em um livro homônimo, o filósofo francês antecipou muitas das concretizações históricas que se apresentavam como tendências naquele contexto. A nova fase do capitalismo e a sua reorganização produtiva nas décadas seguintes, sob bases pós-fordistas, tornaram a cidade o elemento propulsor do trabalho difuso (atual *uberização*), junto a recomposição de classe e o conhecimento tornado central como catapulta econômica para a nova mais valia.

Por sua vez, a articulação com as novas tecnologias de informação e comunicação e a sua fractal constituição temporal, amalgamaram redes e ruas em novas formas de exploração e sujeição do trabalho. A cidade, no entanto, não fora só o palco da subsunção

real. Junto a nova mais valia que organizou o espaço da produção na reorganização do espaço urbano, a cidade também vê entrar em cena outros personagens e pedagogias para além do capital e das *isotopias*¹⁸ da sociedade da mercadoria.

Não por caso o sociólogo Éder Sader (1988) e o educador Carlos Rodrigues Brandão (1981), problematizam perspectivas que compreendem o cenário urbano como incubador de novas formas de organização das lutas e da educação nas grandes cidades brasileira no contexto histórico dos anos 1980. Associações de bairro, reivindicações de moradias, de mobilidade urbana, de creches, aliadas as novas formas de fazer pedagogia, a pesquisa participante, a escola cidadã, a educação popular, situam-se no mesmo bloco de reivindicações. A resistência das fábricas (o novo sindicalismo) se estende aos bairros e as escolas. Organizar a produção, organizar as lutas e organizar a educação, passam, cada vez mais, pela organização da cidade e a sua multiterritorialidade educativa.

Por sua vez, a cidade que educa e transforma quando compreendida como um direito, deve também ser concebida como uma política pública. Pois aumenta sua exigência por estruturas e serviços, expandindo sua consciência pela busca e garantia de uma cidadania de alta intensidade, capaz de ser vivida no cotidiano, na intersecção dos diversos direitos humanos como o direito à moradia, à educação de qualidade, à saúde integral, ao lazer, o esporte e à cultura, ao trabalho digno e à sustentabilidade ambiental.

Compreendida como uma política pública, a cidade que educa e transforma não se reduz a mero programa de governo e a projetos isolados e intermitentes. A cidade que educa e transforma torna-se um “soalho de civilidade”, onde os direitos fundamentais são exercidos junto ao compromisso com o cidadão e ao serviço integral às pessoas na cidade como um todo, tendo o aprofundamento da democracia como horizonte máximo.

Desta forma, o **direito à cidade** que educa como uma **política pública pela e para a democracia**, não pode prescindir do entendimento de que a cidade é uma **utopia de pés descalços**, construída desde baixo, por todos e todas. A cidade para e com as pessoas é feita das lutas, da história e da cultura de cada território, das características de cada lugar (*genius loci*), sua singularidade se manifesta em cada espaço e tempo que a compõe.

Utopia porque engendra em si a possibilidade de atualização de muitos futuros. Nas palavras de Lefebvre: “É evidente que nesse sentido, o *u-tópico* nada tem em comum com

¹⁸ No sentido proposto por Henri Lefebvre na obra “A Revolução Urbana”, quando diferencia isotopia (ordem espacial, racionalização dos espaços pelo capital), heterotopia (práticas urbanas de tensão social e construção de espaços da diferença) e utopia (tendências revolucionárias de “ocupação do futuro” e construção de outros espaços para além da cidade do capital).

o imaginário abstrato. Ele é real. Ele está no coração desse real, a realidade urbana, que não está, ela própria, desprovida dessa semente” (LEFEBVRE, 2008, p.43).

Fazer cidade e fazer educação só faz sentido, nesta perspectiva utópica concreta, se partimos das realidades sociais de cada cidade. No entanto, sem esquecer que a última instância não é a realidade - porque essa é sempre transitória. A última instância é o quanto de imaginação política e criação somos capazes de promover e mobilizar para mudar a realidade. As brechas que podemos abrir no coração desse real, semeando outros futuros por vir.

Afinal, “a cidade somos nós e nós somos a cidade”.

Passo Fundo, agosto de 2022.

Marcio Tascheto

(Doutor em Educação, Docente do MEHL/Universidade Franciscana)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, C.R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

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

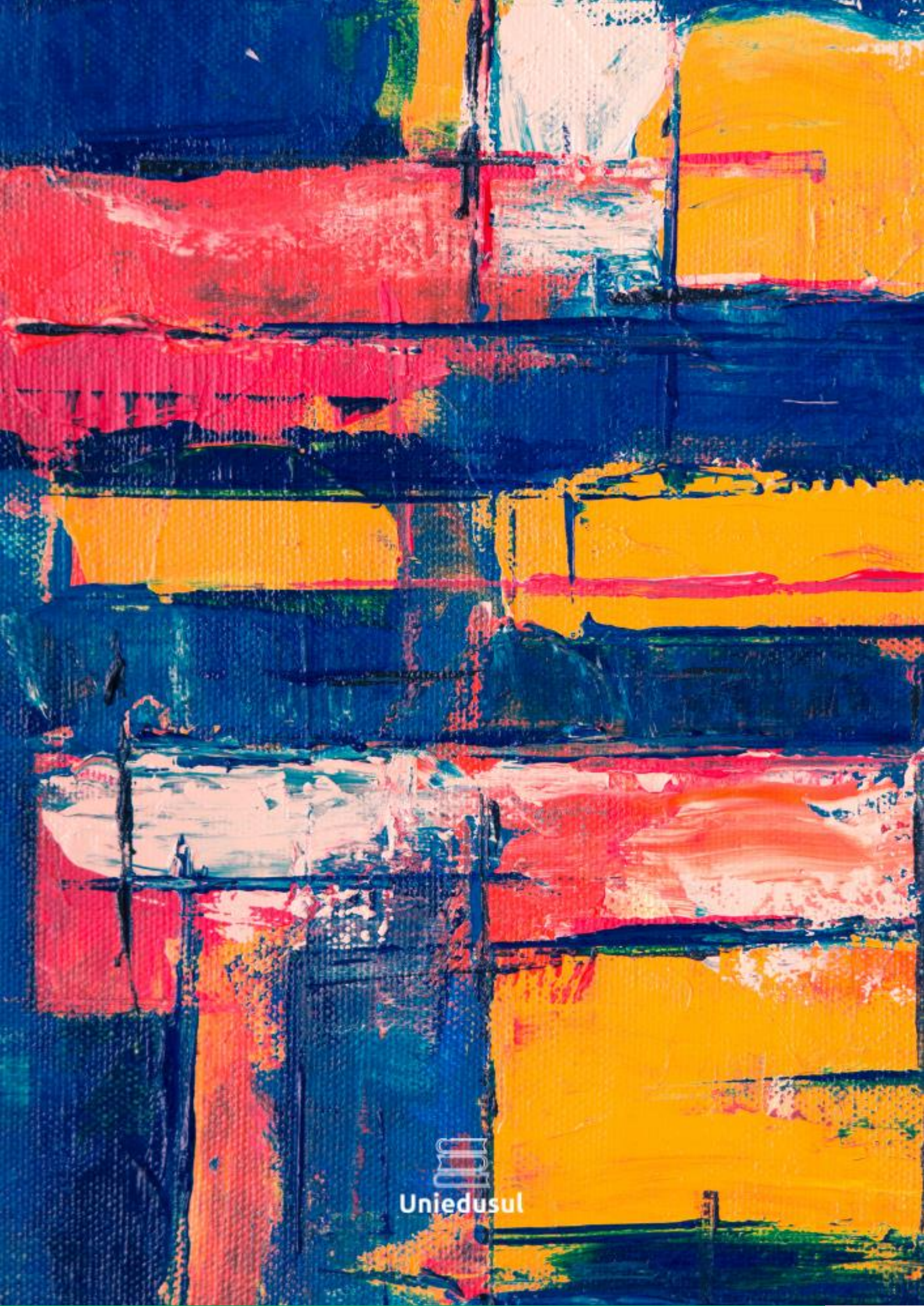
SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1988.

SAQUET, M.A.; SPOSITO, E.S. **Territórios e territorialidades**. Rio de Janeiro: Ed. Consequência, 2015.

ANEXO

Carta das Cidades Educadoras (1990)

Carta das Cidades Educadoras (2020)



Uniedusul