

A GESTÃO DA CIDADE EDUCADORA: DECISÃO, VIVÊNCIAS E DESAFIOS

ELIARA ZAVIERUKA LEVINSKI

ÁDRIA BRUM DE AZAMBUJA

ELOÁ RUAS SILVEIRA

Resumo

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

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

EDUCATIONAL CITY MANAGEMENT: DECISION, EXPERIENCES AND CHALLENGES

Abstract

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

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

Introdução

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

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

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

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

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

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

Democracia, participação e intersetorialidade na gestão da cidade educadora

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O percurso de Soledade: vivências, aprendizagens e desafios

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[...] sendo educadora, a cidade é, por sua vez, educada. Uma boa parte da sua tarefa como educadora está ligada ao nosso posicionamento político e, obviamente, ao modo como exercemos o poder na cidade e ao sonho e utopia que impregnam a nossa política, no serviço do que e de quem servimos e a política de despesa pública, a política cultural e educativa, a política de saúde, transporte e lazer. (FREIRE, 1992, p. 25-27)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusão

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

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

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

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

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

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

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Submetido em novembro de 2021.

Aprovado em janeiro de 2022.

Autoria

Eliara Zavieruka Levinski

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

E-mail: eliara@upf.br

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

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

Ádria Brum Azambuja

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

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

E-mail: adriaazambuja@yahoo.com.br

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

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

Eloá Ruas Silveira

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

E-mail: ruaselo@gmail.com

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

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