

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

DANIELA DOS SANTOS
TELMO MARCON

Resumo

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

Palavras-chave: Cidade educadora. Contradição. Totalidade.

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

Abstract

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

Keywords: Educating city. Contradiction. Entirety. Citizenship.

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

Resumen

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

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

Palabras clave: Ciudad educadora. Contradicción. Totalidad.

1. Reflexões introdutórias

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. A cidade: totalidade e contradições

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Princípios de uma cidade educadora

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Considerações finais

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

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

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

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

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

Referências bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Submetido em novembro de 2021.

Aprovado em janeiro de 2022.

Autoria

Daniela dos Santos

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

E-mail: danielasantos@upf.br

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

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

Telmo Marcon

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

E-mail: telmomarcon@gmail.com

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

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