

EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA: O PAPEL DA ESCOLA E DA CIDADE NA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES E NO DESENVOLVIMENTO LOCAL

EDUCATION FOR CITIZENSHIP: THE ROLE OF SCHOOL AND CITY IN THE FORMATION OF CHILDREN AND ADOLESCENTS AND LOCAL DEVELOPMENT

Marisaura dos Santos Cardoso¹
Eloisa Helena Santos²

RESUMO

Pretendemos refletir sobre a política de educação promotora da cidadania, bem como sobre o papel das cidades como espaços educativos capazes de fazer com que crianças e adolescentes apropriem-se da realidade que os cerca e interpretem o mundo a partir do seu espaço de referência: a comunidade local. Para tanto, a escola se abre para que a comunidade participe dos processos educativos, articulando saberes, culturas, experiências e visões de mundo diferentes dentro da sala de aula. O objetivo é proporcionar um aprendizado profícuo e interconectado com as vivências dos alunos, que problematize as principais questões que os afetam: o fato de viverem confinados em suas casas, em escolas com grandes muros e nos shoppings centers, sendo disciplinados para serem dóceis e felizes, sem desenvolvimento de senso crítico. A gravidade disso tudo reside no fato de que esse processo é naturalizado, familiarizado e aceito pelos membros da sociedade. Com este artigo, esperamos contribuir para a discussão e reflexão em torno da necessidade de se repensar políticas educacionais, a partir de uma visão ampla de educação planejada para muito além dos muros da instituição escola, que passe a considerar a cidade como o espaço do aprendizado por excelência, com todas as suas contradições, problemas e potencialidades, com sua cultura urbana e suburbana, simultaneamente local e cosmopolita.

Palavras-chave: Educação. Cidade Educadora. Criança e Adolescente. Cidadania. Desenvolvimento Local.

1 Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local no Centro Universitário UNA (2016). E-mail: marisaura20@gmail.com

2 Professora do Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA (Belo Horizonte, Brasil). Professora adjunta aposentada da Faculdade de Educação da UFMG. Coordenadora do Grupo Garimpo da atividade de trabalho - Pesquisa e intervenção. Membro do Poiesis - Núcleo de estudos e intervenções em trabalho- educação. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Trabalho-educação e desenvolvimento local do Diretório de Grupos de Pesquisa/CNPq. Doutora em Educação, Pós-Doutora em Sociologia do Trabalho e em Ergologia. Foi professora convidada da Universidade de Paris X. E-mail: eloisa@una.br

ABSTRACT

We intent to reflect on education policies that promote citizenship as well as on the role of cities as educational spaces capable of making children and teenagers appropriate the reality around them and interpret the world from their space of reference: the local community. In order to accomplish that, the school opens itself for the community to participate on educational processes, articulating knowledges, cultures, experiences and different world visions in the classroom. The goal is to provide a fruitful learning process that relates to the student's life experiences and problematizes the main issues affecting them: the fact that they life confined in their houses or in schools with huge walls and shopping malls, being disciplined to be happy and docile, without developing critical sense. The seriousness of all that lies on the fact that this process is naturalized, acquainted and accepted by society members. With this paper, we hope to contribute to the discussion and debate about the need to rethink educational policies, from a broad view of planned education that goes far beyond the school as an institution and considers the city as a learning space by excellence, with all of its contradictions, problems and potentialities, with its urban and suburban culture, simultaneously local and cosmopolitan.

Keywords: Education. Educating City. Child and Teenager. Citizenship. Local Development.

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema partiu de estudos e reflexões acerca da obra dos autores Euclides Redin³, Ladislau Dowbor⁴, Jaime José Zitkoski⁵ e Rogério Costa Würdig⁶, os quais fazem uma reflexão sobre a escola cidadã, as políticas públicas de promoção da educação e a importância de uma cidade educadora no processo educativo de crianças e adolescentes. Os autores apresentam alguns desafios que estão sendo colocados na agenda política do Estado para enfrentamento dos problemas estruturais e históricos no âmbito da educação e conclamam a sociedade a assumir a sua responsabilidade como copartícipe desse processo. Este texto é fruto dos debates e reflexões realizados no mestrado em Educação, Gestão Social e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA.

3 Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNISINOS.

4 Professor titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

5 Professor Ajunto do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS.

6 Professor Assistente da UFPel e Doutorando no PPG - Educação da UNISINOS.

As reflexões suscitadas durante o curso foram profícuas e ampliaram nossa percepção em torno da educação na formação de crianças e adolescentes. A partir disso, compreendemos o quanto as cidades possuem papel fundamental no processo educativo desse público específico. Percebemos também que crianças e adolescentes são excluídos da cidade porque estão excluídos dos projetos da sociedade, sendo vistos muitas vezes como sujeitos que incomodam por serem dispendiosos e pouco produtivos e, em outras circunstâncias, tornando-se mão-de-obra explorada e altamente precarizada.

Os autores mostram que é possível projetar cidades e entornos mais habitáveis, com espaços para encontros e intercâmbios, equipamentos e infraestruturas culturais, lúdicas e formativas, que contribuam para a melhoria da qualidade social de vida das pessoas. Isso deve ser feito com a participação da escola, das famílias, da comunidade e do poder público, em uma cidade entendida como território da cidadania, onde todas as pessoas ensinam e aprendem conhecimentos significativos. Veremos que os autores enxergam as grandes metrópoles como espaços não só para habitabilidade e sobrevivência das pessoas, mas para formação de uma cultura ampla e promotora do desenvolvimento social. As cidades são como grandes espaços do aprendizado em torno do convívio social, da emancipação humana e da participação cidadã. Portanto, elas só se tornarão educativas com a participação efetiva do Estado e da sociedade.

A reestruturação das políticas educacionais precisa priorizar ações que garantam, em termos de formação humana, uma educação que ultrapasse os conteúdos formais aprendidos nas salas de aula. Trata-se de uma educação que seja capaz de desenvolver nos educandos a habilidade para leitura crítica e reflexiva da realidade social e local, da condição das pessoas como seres humanos em constante objetivação, como sujeitos que interagem e que se relacionam com outros e com as estruturas da sociedade, projetando sua teleologia em tudo que produz.

As descobertas que fizemos provocaram várias inquietações. Uma delas diz respeito ao grande desafio de envolver novos sujeitos nos processos educacionais. Educar não é só papel da escola ou da família. Educar é uma prática que envolve uma estrutura complexa e a participação de diversos agentes. A grande questão é fazer com que todos os agentes se comprometam com o desenvolvimento de um processo educacional revolucionário que traduza com clareza

as contradições estruturais da nossa sociedade e a existência de projetos sociais que, em nome do capital, nos subjagam e confinam ao subdesenvolvimento. Eis o desafio dos processos educativos: através das atividades escolares, problematizar os grandes dilemas da sociedade e os problemas vivenciados pela população nos espaços urbanos. Acreditamos que a escola pode contribuir para transformação social, produzindo conhecimentos para além dos livros e das salas de aula, transpondo o universo restrito do ambiente escolar para dialogar com novos saberes, sabores e culturas.

Os debates e as reflexões travadas durante o mestrado apontaram também para necessidade de se ressignificar o conceito de educação, superando definições cristalizadas e restritas a fim de que possamos apreender concepções mais amplas, mais complexas, provocativas e desafiadoras. Na ocasião, passamos a desconstruir visões limitadoras sobre a educação e sobre o ato de educar, sustentadas em modelos arcaicos de ensino e ainda insistentes no processo educacional dos indivíduos. Procuramos compreender a educação em uma perspectiva ampla, inovadora e instigante. Isso levou-nos a repensar como podemos contribuir com a reconstrução de modelos educacionais para as primeiras fases do ensino fundamental, tendo em vista o desenvolvimento social e intelectual de crianças e adolescentes, as condições socioeconômicas e os aspectos políticos e culturais que perpassam todo ambiente escolar e social. Entendemos que esse debate suscita novas reflexões. Por isso, este artigo não tem a pretensão de esgotar o assunto. Nossa intenção é problematizar o ato de educar como uma função social de toda a sociedade. Aproveitem a leitura.

EDUCAÇÃO E PROMOÇÃO DE PROCESSOS INOVADORES

Dowbor (2007) discute o papel da educação como um instrumento científico, pedagógico e de transformação social, sustentando que os envolvidos em processos educacionais (líderes comunitários, entidades de pesquisa, poder público, universidades e comunidade geral) são responsáveis por promover a educação no seu entorno social. O autor destaca o quanto é importante garantir uma orientação sistemática de inclusão do contexto social e local nos currículos escolares, pois acredita que a educação para o desenvolvimento local está diretamente relacionada com a compreensão da necessária formação de pessoas a serem partícipes

do processo educativo, protagonistas de suas próprias histórias e promotoras das mudanças necessárias em seu entorno social.

A sociedade atual tem demandado um sujeito que seja capaz de conhecer e compreender a sua realidade, participar como cidadão e como profissional. Para Dowbor (2007), não basta estudarmos a vida de personalidades como D. João VI ou acontecimentos cruciais da história brasileira, como a Proclamação da Independência, se não somos capazes de conhecer nossas origens e as tradições culturais que constituíram a nossa sociedade. Precisamos conhecer nossos potenciais e nossos limites, os acertos e os desacertos das decisões públicas, a nossa vida cotidiana, o desenvolvimento socioambiental e a organização dos territórios. Pessoas desinformadas, deseducadas e mal-instruídas não participam e sem participação não há desenvolvimento social e humano.

As relações sociais são mediatizadas por determinações sociais, políticas e culturais que podem legitimar e reforçar ideologias e formas de pensamento emancipatórias e revolucionárias ou aquelas que perpetuam o estigma, a marginalização e a exclusão social. A educação pode reforçar projetos emancipatórios ou projetos que recrudescem os processos sociais. Para desenvolver ações políticas que efetivem condições de melhorias da população, torna-se necessário investir em iniciativas que estejam vinculadas às demandas da região.

Nessa perspectiva, é necessário que a educação demande não só os conhecimentos produzidos nas instituições de ensino, mas também outros saberes que são produzidos extramuros da academia, oriundos de iniciativas populares e que carregam a cultura, os sonhos, as expectativas e a tradição de um povo. Os conhecimentos gerais produzidos na academia devem, segundo Dowbor (2007), materializar-se em possibilidades de ação nos planos local, regional e nacional. Por meio da educação, as pessoas podem não só apreender, mas elaborar novos conhecimentos e articulá-los com saberes da população, integrando a filosofia, a arte, a matemática, a história, a sociologia, a música, a religião e as vivências de cada um. Neste sentido, a escola passa a ser uma articuladora de saberes diversos.

Para Dowbor (2007), o cidadão é aquele que se envolve com as coisas da sua cidade e seu entorno. Seu envolvimento é construtivo, na medida em que o indivíduo se relaciona com as pessoas que conhece e com as instituições que fazem parte da sua vida cotidiana. Portanto, a escola precisa capturar esses indivíduos e incluí-los no currículo.

No entendimento do autor, a escola é muito mais do que uma instituição que transmite conhecimentos: é estimuladora de ações exitosas no entorno social e procura envolver novos sujeitos, instituições, movimentos sociais e outros segmentos da sociedade em prol do desenvolvimento comunitário. Isso implica a participação de todos, sobretudo do poder público, de movimentos e segmentos sociais comprometidos com a efetivação de processos emancipatórios na área da educação. A inclusão do conhecimento local no currículo e nas atividades pedagógicas implica mudanças significativas na rotina escolar e no conteúdo tradicional, para a inserção de novos temas a partir das experiências e da própria cultura locais.

Acreditamos na potencialidade da tecnologia como um instrumento catalisador de informações que nos conecta com o mundo, com outras pessoas, grupos e realidades do entorno e fora dele, favorecendo a troca de saberes e o desenvolvimento de uma cultura rica e acolhedora. Tais recursos não apenas ampliam nossas possibilidades de objetivações do humano, como também promovem a educação no seu sentido mais amplo, proporcionando-nos conhecimentos novos e expandindo o nosso olhar crítico-reflexivo para os fenômenos sociais. Isso nos desnuda diante do mundo e acende uma lâmpada para novas descobertas e possibilidades de conhecermos mais.

A educação pode produzir um sentimento de pertencimento, uma visão de que somos agentes transformadores da nossa própria história e a ideia de que o desenvolvimento não se espera, mas se faz quando Estado e sociedade assumem a sua responsabilidade com a transformação social e econômica da sua localidade. Com a educação, somos arrancados do apassivamento e do pessimismo e inseridos em um novo papel, pois passamos a compreender que podemos tomar o nosso destino nas mãos, conquanto haja uma dinâmica social e local favorável ao desenvolvimento e que gere sinergia entre diversos esforços. A ideia da educação para o desenvolvimento social e local, segundo Dowbor (2007), está relacionada a essa compreensão e à necessidade de formar pessoas que amanhã possam participar ativamente das iniciativas capazes de transformar o seu entorno e de gerar dinâmicas construtivas.

Constatamos a existência de pessoas que desconhecem sobremaneira os potenciais da sua comunidade e de que forma podem agir ativamente. Por isso, a cidadania ativa é algo que

se desenvolve desde cedo na formação social e educacional das crianças e dos adolescentes. A educação não deve servir apenas como trampolim para um indivíduo sair da sua região, deve também oferecer a ele os conhecimentos necessários para transformá-la.

Nessa mesma direção, Carbonel (2002) destaca que as inovações devem fazer parte do cotidiano escolar por meio de ações efetivas voltadas para o desenvolvimento social e local. Inovações no campo da educação só se efetivam com mudanças estruturais a serem implementadas nas políticas educacionais e no ambiente escolar. Para esse autor (2002), por um longo tempo a escola foi acusada de não ser receptiva às novas experiências e vivências culturais introduzidas pelas crianças e pelos adolescentes no convívio escolar.

Para Carbonel (2002), o contexto educacional é o lócus da criatividade e da inovação, onde se realizam mudanças significativas na formação de pessoas, nas metodologias de ensino e de aprendizado e na criação de novas formas de integração de saberes diversos. |Compreendemos que, para o autor, a inovação é uma importante ferramenta de transformação de vidas humanas, de relações entre pessoas, grupos, comunidades e a sociedade. Portanto, os processos inovadores implementados abarcam novos projetos, programas, conteúdos e estratégias de ensino envolventes, amplas e multidimensionais, de forma que se possa dar conta da complexidade da vida em sociedade, com seus problemas e dilemas, carências e demandas, forças e potências como insumos para o trabalho educativo.

Segundo o autor, esses processos educacionais estão condicionados a ideologias e relacionados às lógicas do poder e controle do conhecimento. Neste sentido, Carbonel (2002) mostra que existem diferenças entre o conceito de inovação e o conceito de reforma, destacando que ambos têm alguma relação com a magnitude das mudanças que se pretende implementar.

A reforma não é sinônimo de mudanças, pois a simples modernização de uma escola, por exemplo, não é sinônimo de inovação. Tal inovação implica mergulhar nas bases elementares de uma formação compreensiva e integral que consiga trabalhar com todas as diferenças culturais que compõem o ambiente escolar. Afinal, as verdadeiras inovações devem partir da comunidade, dos docentes e discentes, do colegiado de pais e mestres, e têm muito mais possibilidade de êxito e continuidade do que aquelas que

são emanadas "de cima", pois comprometem e envolve a todos. (CARBONEL, 2002).

Alguns fatores são básicos para a promoção da inovação na educação. Por exemplo: uma equipe de docentes engajada com os processos educativos e uma comunidade educadora e receptiva às novas mudanças. A comunidade precisa estar aberta às mudanças e ser movida pela vontade de compartilhar objetivos voltados à melhoria e às transformações a serem implementadas no âmbito da educação. Apenas dessa maneira a inovação enriquecerá os processos educacionais, pois haverá sinergia, intercâmbio e cooperação de todos no ambiente escolar. As propostas de mudança dentro de um contexto territorial exigem que a escola esteja aberta para inovar. Por isso, quando há um movimento de mudança em sua área ou contexto local, a escola não pode restringir-se a si mesma, devendo procurar formas de inovação a partir da sua realidade local, acompanhando a dinâmica social. (CARBONEL, 2002).

Para Carbonel (2002), a inovação requer um ambiente de bem estar e confiança, uma comunicação intensa e fluída nas relações interpessoais. É importante que sejam desenvolvidos processos inovadores e, para tanto, torna-se necessário construir um ambiente adequado e com clima favorável, com espaços para interação e descontração. As inovações não devem limitar-se à realização de ações pontuais e esporádicas, devem ser assumidas na vida educacional sem retrocessos, devem tornar-se parte da rotina.

O autor frisa também que as inovações no contexto educacional devem ser vividas com intensidade e profundidade. É preciso que sejam refletidas e avaliadas com rigor, sendo necessários os debates, o registro, a sistematização, o acompanhamento, bem como o contraste, o comparativo e a valoração no momento da avaliação. Portanto, as inovações devem perpassar por todas as etapas da educação.

Carbonel (2002) aponta para a existência de alguns fatores que dificultam a produção de processos inovadores, como as resistências e rotinas cristalizadas que não cedem espaço à construção de novas formas de ensinar; o individualismo e o corporativismo interno, que não possibilita que outras formas de expressão do pensamento e pessoas que não pertencem àquele grupo possam contribuir para o fortalecimento da educação nas escolas; o pessimismo e o mal-estar docente, que refletem o descaso e o pouco investimento na força

de trabalho do professor. Tais fatores provocam efeitos perversos no ensino e produzem uma dicotomia entre a autonomia da inovação e as exigências escolares, de forma que a aplicação de uma metodologia ativa muitas vezes não consegue corresponder aos processos oficiais obrigatórios do aprendizado. O autor frisa a importância do conflito como altamente produtivo, já que possibilita o aparecimento de posicionamentos divergentes, o esclarecimento de dúvidas e reflexões que provoquem impactos na formação do educando, proporcionando-lhe o amadurecimento intelectual e cultural.

Carbonel (2002) aponta para uma suposta falência ou impertinência de modelos de pedagogia inovadora, por conta de grupos que desejam o fim destas pedagogias e reforçam a sua incapacidade de promover uma educação de qualidade. Tais grupos dedicam-se à desconstrução de modelos de educação revolucionários que desmistificam ideologias e desenvolvem nos educandos um olhar crítico e atento.

As pedagogias inovadoras possuem um discurso crítico em relação ao modelo de escola tradicional. Elas existem, mas são ignoradas, esquecidas e marginalizadas por grupos e segmentos hegemônicos do campo da educação, os quais procuram manter o seu modelo tradicional de ensino. Tais pedagogias caracterizam-se pela ênfase na cooperação, na participação, no compromisso com as transformações sociais e no contexto educacional. Sua concepção deve estar integrada com o conhecimento cada vez mais globalizado, mas também com os saberes que são produzidos no âmbito local; comprometida com a luta pela igualdade social e com o respeito às particularidades de cada cultura e região.

Para Carbonel (2002), qualquer método inovador deve considerar três premissas ou critérios educativos. Primeiramente, a curiosidade deve ser um ponto de partida a ser estimulada no processo de ensino e aprendizagem. Em segundo lugar, a pedagogia do erro. O erro é um elemento fundamental na arte de inovar e deve ser encarado como uma fonte valiosa de informações e um ponto de partida para o aprendizado. Por fim, a memória compreensiva. Segundo Carbonel (2002), não se trata do uso de memorização como forma de armazenamento acrítico de informações, mas da utilização do método de memorização com uma racionalidade útil, compreensiva e criativa. Uma memória que ajude a organizar informações, estabelecer relações e associações no espaço e no

tempo, de forma que facilite a compreensão dos conceitos relevantes, apreendendo conteúdos, estratégias e procedimentos que permitam reestruturar e enriquecer continuamente as mentes humanas.

As pedagogias inovadoras, com sua orientação mais democrática, popular e social, são aplicadas de maneira exitosa em escolas rurais e nos subúrbios das grandes cidades. Como exemplos, cita-se a Escola de Barbiana, criada pelo italiano Lorenzo Milani; as inúmeras escolas inspiradas no pensamento de Dewey, nos bairros operários de muitas cidades americanas; as influências do pensamento de Paulo Freire na educação de adultos; diferentes experiências de educação popular, como a escola do povo de Vence, fundada por Freinet, e outras inspiradas pelo Movimento de Cooperação Educativa nos subúrbios de Roma ou Turim; a rede de escolas infantis de Reggio Emilia; as escolas integradas no projeto de cidade educadora de Porto Alegre, que têm como referências Vygotski, Piaget e Dewey; as escolas progressistas e anglo-saxãs destinadas à classe trabalhadora, que se inspiram nos trabalhos de Stenhouse e Goodson; e as inúmeras experiências de educação crítica, estudadas e difundidas por McLaren e Giroux (CARBONEL, 2002).

Segundo Carbonel (2002), a autonomia como elemento primordial para o desenvolvimento de processos inovadores não se confunde com uma autonomia liberal conservadora associada à liberdade de consciência docente ou de cátedra, muito menos com a concepção neoliberal associada à competência, desregulamentação e privatização. Em verdade, trata-se de uma autonomia associada à diversidade e criatividade pedagógica e organizativa que consiga evitar mecanismos geradores de falta de solidariedade, preconceito e marginalização.

A título de favorecer a inovação no ambiente escolar, também é preciso oferecer uma resposta tanto aos educandos que apresentam dificuldades quanto aos que conseguem avançar. Para que sejam criadas condições de despertar expectativas em todos os educandos, é preciso pensar em alternativas para fazer frente ao fracasso escolar, com a adoção do princípio de que é possível gerar expectativas positivas de aprendizagem e de êxito educativo para todos os educandos.

Para Carbonel (2002), o conflito faz parte do processo de formação do sujeito, pois possibilita o confronto de ideias e o debate saudável acerca de questões polêmicas, difíceis de serem assimiladas.

Para intervir em processos conflituosos, é preciso ter criatividade e habilidades especiais para identificar as causas e buscar alternativas que suscitem o amplo debate e estimulem a reconsideração de posições e de concepções do educando, se for o caso.

Converter as escolas e seus arredores em lugares mais verdes, saudáveis e sustentáveis, fomentar o hábito da leitura e dinamizar a biblioteca como um espaço democrático onde a comunicação flua com transparência são ações fundamentais para gerar um clima aberto e estimulante que propicie o desenvolvimento das subjetividades, tendo em vista a eclosão de experiências, desejos, contradições e particularidades coexistentes no ambiente escolar. Essas intenções devem encontrar na escola um ambiente de cooperação e de solidariedade, com o trabalho de uma equipe que se disponha a atuar de maneira colaborativa (CARBONEL, 2002).

CIDADE EDUCADORA E PROMOTORA DE CIDADANIA

A cidade ideal...

“deve ter alamedas verdes a cidade dos meus amores, quem dera os moradores e os pintores e os vendedores, as senhoras e os senhores e os guardas e os inspetores fossem somente crianças.”

(Irmãos Grimm “Os músicos de Bremen” Adaptação de Chico Buarque nos “Saltimbancos”).

Para discutir sobre o drama da infância nas cidades, os professores Euclides Redin, Dr. Jaime José Zitkoski e Ms. Rogério Costa Würdig (2005) destacam a relevância deste debate, visto que $\frac{3}{4}$ da população brasileira se concentra nos perímetros urbanos, em espaços cada vez mais reduzidos, em habitações cada vez mais precárias e em circunstâncias cada dia mais violentas. De um lado, temos crianças e adolescentes que vivem em um ambiente de confinamento, em condomínios e apartamentos, longe do convívio social. Enclausurados, cercados por grades e câmeras de vigilância, lhes restam apenas a internet e as redes sociais, como forma de contato com o mundo exterior, e os jogos eletrônicos e os programas de TV, como forma de entretenimento e diversão. De outro lado, temos crianças marginalizadas, filhos da periferia e da miséria, expostos a todas as formas de violência, negligência e exclusão social. São dois lados de uma mesma realidade social, que enfrentam o

drama de viver e coexistir no mesmo espaço urbano, a limitar-lhes, por várias razões, o convívio nos ambientes públicos.

À luz de Redin, Wurdig e Zitkoski (2005), cabe-nos refletir sobre os espaços urbanos como campos de uma educação inclusiva e cidadã, uma cidade verdadeiramente educadora com cidadãos que protagonizem a sua história desde a tenra idade. Os autores advertem para existência de um grupo de crianças presas em suas casas, nos shoppings centers e nas escolas, e ressaltam o quanto estes espaços têm uma função muito sutil, mas muito útil, ao disciplinarem os corpos infanto-juvenis.

Esta situação é muito grave se compreendida sob o ponto de vista de uma educação emancipadora e libertadora que visa a formar consciências pensantes e livres. Para os autores, o confinamento desses corpos torna-os "(...) dóceis e disciplinados", sendo este o caminho mais "eficaz para disciplinar as mentes e o pensamento". Há crianças que estão excluídas da cidade porque são excluídas dos meios de sobrevivência e, portanto, destituídas do direito de viver. Os autores (2005) ressaltam que de cada

[...] 1000 crianças nascidas, 36 morrem antes de completar um ano de idade – número este considerado insuportável para qualquer sentimento minimamente humanitário; excluídas também do direito à escola, pois, no Brasil 1,1 milhão de crianças na faixa etária do ensino fundamental obrigatório estão fora da escola, sem contar com o número alarmante de crianças que abandonam a escola ou são reprovadas, o que também se constitui numa exclusão dentro da escola. Além disso, 14,7 % dos maiores de 15 anos são analfabetos, isto é, são jovens e adultos que um dia foram excluídos do direito à dignidade, pela miséria, pela fome, pela criminalidade, pela repressão, pela falta de convivência familiar e comunitária. Por outro lado, 24 % da população brasileira vive em famílias com renda inferior a meio salário mínimo, excluídas de medidas efetivas de proteção, estimulação cultural, física, social e emocional, do acesso a programas sérios de saúde e alimentação por serem apenas atendidas por campanhas esporádicas de imunização e assistência (Redin, Wurdig e Zitkoski, 2005, p. 2).

Para Redin, Zitkoski e Würdig (2005, p. 2), as crianças são excluídas da cidade “porque estão excluídas dos projetos da sociedade pós-moderna na era da globalização”, são incômodas e descartáveis. Muitas delas já não são crianças por serem trabalhadoras (vítimas do trabalho infantil) ou são “adultizadas” precocemente, vítimas da infância roubada. Uma cidade educadora empenha-se para ser habitável, para acolher esse público específico, compreender suas questões e atender às suas demandas. Esse modelo de cidade oferece espaços de encontro e de intercâmbio, constrói infraestruturas destinadas à realização de atividades lúdicas, culturais, de formação e que contribuam para melhoria da qualidade de vida das pessoas. Os autores defendem ser possível projetar cidades e entornos com essas características e elucidam que as escolas participam quando extrapolam seus muros para atuarem nos arredores e na sua cidade. Mas para isso o modelo de ensino público precisa ser repensado e reestruturado para que as escolas possam ser reinventadas.

Na história da educação brasileira, observam-se muitas demandas reprimidas de acesso e permanência de crianças e adolescentes e de outros setores da população excluídos da vida social e de um ensino público de qualidade. Esses resultados negativos muito têm a ver com o tipo de estrutura e gestão do sistema de ensino brasileiro, o qual, segundo os autores (2005), é altamente elitista e excludente em suas próprias regras de funcionamento.

A necessária reestruturação do ensino público no país precisa priorizar mudanças que rompam com as desigualdades sociais no âmbito da educação, priorizar uma formação para o desenvolvimento de habilidades e competências e, sobretudo, uma formação humana e cidadã comprometida com a sociedade. Para que isso aconteça, torna-se urgente repensar o planejamento educacional e tomar em consideração os educandos na definição e na execução dessa política. O que os autores propõem está relacionado a uma concepção mais ampla de educação, que seja inclusiva de todas as formas de expressão e capaz de transpor seus limites para atuar na comunidade. Uma educação cidadã tem como princípio de gestão, a democracia, e este modelo de gestão está articulada

[...] com um projeto de sociedade na busca da superação do autoritarismo das elites e da exclusão social do povo e, conseqüentemente, da desumanização

que resulta desse processo social em que vivemos hoje no Brasil, na América Latina e na maior parte das regiões do globo. Portanto, coerente com uma visão dialética de sociedade, a educação pública precisa ser repensada à luz de uma visão de mundo humanista-libertadora, que promova a emancipação social superando, principalmente, os mecanismos sócio-culturais que condenam os já excluídos a ficarem cada vez mais à margem do acesso à educação, cultura, profissionalização, formação política, renda digna, dentre outras formas de exclusão. (REDIN, ZITKOSKI e WÜRDIG, 2005, p. 6).

Em sua organização autônoma e criativa, enquanto espaço formador e socializador de cultura, a escola deve consolidar processos de gestão mais democráticos que envolvam não só a comunidade escolar, como também o seu entorno social:

Nesse sentido, a escola deve ser aberta e estar a serviço da comunidade através de uma gestão que envolva todos os setores interessados no sucesso da educação e contemple a cultura, a realidade e o mundo vivido da população que constitui seu entorno, com seus saberes, lutas, conquistas, desafios, incertezas, esperanças e anseios por uma vida mais digna e feliz para todos (REDIN, ZITKOSKI e WÜRDIG, 2005).

Fica evidente que, para os autores, a participação da comunidade, dos educandos, dos professores e dos funcionários na gestão de um novo projeto educacional proporcionará melhor funcionamento da escola, produzindo relações mais humanizadas. Com isso, a comunidade passará a compreender os desafios do contexto escolar, tornando-se também partícipe no cotidiano da escola que estará aberta à produção de conhecimentos mais significativos para a vida dos educandos, articulando os saberes acadêmicos e populares.

Uma escola que seja verdadeiramente inclusiva traz para dentro da sala de aula as experiências locais e regionais e as transformam no mais valioso de todos os conhecimentos, pois a interlocução entre teoria e prática é a razão de ser de todo processo educativo. Não basta simplesmente incluir pessoas das mais diferentes culturas e condições

socioeconômicas, a escola tem que entender suas histórias de vida e fazer das suas vivências um conhecimento que seja realmente transformador. Nesse ambiente, os valores emancipatórios devem ser afirmados no campo das relações interpessoais, nos processos de ensino e aprendizagem, no campo da gestão administrativa e burocrática. Sua formação deve ser libertadora, formadora de sujeitos históricos críticos e conscientes, capazes de conquistar e exercer sua cidadania.

Por sua característica de relação humana, a educação só pode dar-se mediante o processo pedagógico, necessariamente dialógico, não dominador, que garanta a condição de sujeito tanto do educador quanto do educando. Por sua imprescindibilidade para a realização histórico humana, a educação deve ser direito de todos os indivíduos enquanto viabilizadora de sua condição de seres humanos (PARO, 2000 citado por REDIN, ZITKOSKI e WÜRDIG, 2005. p.8).

Para pensar uma cidade como espaço de formação e intercâmbio, torna-se necessário reconhecer o território como

um mundo diverso e contraditório cheio de rituais, símbolos e costumes; memória, sofrimento e esperança; o mundo do trabalho e do consumo – o agrícola e o industrial - , o desemprego e a ocupação temporal, o mundo artesanal que vai se extinguindo e o das grandes superfícies comerciais que conformam novas formas uniformes de vida, o dos múltiplos serviços, o dos grêmios, sindicatos e cooperativas; e o mundo da cultura: arte, música, cinema, teatro [...] O território, assim concebido, está repleto de linguagens múltiplas, de ruídos naturais e artificiais, de odores e sabores, de paisagens que vão se transformando, de realidades visíveis e subterrâneas [...] reais e simbólicas, de solidões e encontros, de sonhos e frustrações (CARBONEL, 2002 citado por REDIN, ZITKOSKI e WÜRDIG, 2005, p. 4).

A cidade educadora é o espaço de existência plena da cidadania, onde todas as pessoas ensinam e aprendem conhecimentos significativos e os excluídos do convívio social também se reconhecem

e se engajam. Ao citarem Carbonel (2002), Redin, Zitkoski e Wurdig (2005) destacam que uma cidade educadora deve ter como premissas a reestruturação do seu território, com vistas a um novo ordenamento social mais inclusivo. A cidade precisa incluir-se no recinto educativo e mobilizar a comunidade escolar para atuar nos demais espaços de sociabilidade, promover a coesão social em torno da democracia e da cidadania, inserir o mundo do trabalho no ambiente escolar e criar espaços de participação e controle da sociedade civil em articulação com o poder público. De certa forma, os autores corroboram com uma concepção de educação comprometida com o desenvolvimento social, inserida em um modelo de cidade engajado com a transformação e com o fortalecimento dos processos educacionais para a formação cidadã de futuros profissionais conhecedores do seu papel e dos impactos da sua ação na sociedade.

No contexto das cidades, a educação não se restringe a currículos centrados em uma formação de pessoas úteis para o mercado de trabalho, mas é intensificada em aspectos ligados à formação humana e política engajada na promoção do desenvolvimento social e local, visando à formação de pessoas que amanhã possam fazer a diferença e participar ativamente de iniciativas da sua região, envolvidas em trabalhos de fortalecimento da sua comunidade. Portanto, os autores propõem a construção de processos educativos em seu sentido ampliado, que incluam no ato de ensinar as manifestações da vida cotidiana, repleta de informações que podem se tornar ferramentas de promoção de uma educação verdadeira e cidadã.

Neste sentido, Dowbor (2007) também ressalta que o conceito de cidadania "ativa" está relacionado com o de "cidadania informada". Desde cedo, as crianças e os adolescentes passam a ver a ciência como instrumento de compreensão da própria vida, em seu conjunto de experiências familiares e sociais. Com isso, a ciência deixa de ser algo estéril, penoso, dissociado da realidade, e passa a ser assimilada e compreendida como instrumento vital de transformação da própria realidade social. Portanto, há uma dimensão pedagógica importante no uso do conhecimento científico para a organização da sociedade, que passa a compreender os processos de produção e de reprodução da vida social.

Enquanto espaço de socialização de convívio, a cidade tem que procurar oferecer as condições para que a participação social se expresse de forma mais concreta. Isso significa que nos espaços

adensados pela superpopulação, por exemplo, as dinâmicas de colaboração entre as pessoas precisam predominar no contexto urbano, uma vez que a participação e o engajamento de todo cidadão afeta a sociedade de um modo geral, de forma que todos os indivíduos precisam fazer a sua parte.

Não adianta uma residência combater o mosquito da dengue se o vizinho não colabora. A poluição de um córrego vai afetar toda a população que vive rio abaixo. Assim, enquanto a qualidade de vida da área rural dependia em grande parte da iniciativa individual, na cidade passa a ser essencial a iniciativa social, que envolve muitas pessoas e a participação informada de todos (DOWBOR, 2007. p 79).

No âmbito do território, as pessoas se identificam enquanto membros pertencentes de uma comunidade. Já nas relações estabelecidas no âmbito comunitário, as pessoas podem administrar problemas que lhes são comuns. Nesse processo de colaboração e participação popular gera-se um capital social, ou seja, uma riqueza que é produzida por todos da comunidade que, em um esforço conjunto, articula-se para enfrentar seus problemas sociais. A riqueza de iniciativas comunitárias torna-se, portanto, um diferencial quando são pensadas e produzidas por aqueles que convivem diretamente com seus problemas, e quando são atendidas as carências de uma determinada população. Nesse processo, o Estado realiza ações de gestão que aproximam as políticas públicas das demandas que a população apresenta. Assim, as comunidades passam a ter voz e vez nos espaços políticos.

As instâncias e os grupos comunitários organizados, as associações de bairro, os conselhos de políticas públicas e os movimentos sociais são campos de participação da sociedade, de reivindicação de ações e melhorias. Mas também são *espaços de contradição* e *de luta* de classes sociais distintas, onde o sujeito vocaliza suas demandas, contribui para fortalecer as decisões dos agentes públicos, acompanha a implementação das ações e fiscaliza a atuação do Estado na condução das políticas.

Nesses espaços, a comunidade se engaja e desenvolve experiências mais colaborativas, com a atuação do Estado e outras instâncias para fortalecer iniciativas e projetos exitosos na área

socioeducacional. Para Dowbor (2007), somente as pessoas que vivem na sua localidade conhecem efetivamente e sabem realmente quais são as suas necessidades mais urgentes, os principais recursos utilizados e assim por diante. Portanto, cabe a essas pessoas tomarem a iniciativa nesse processo, já que dificilmente outros farão por elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo suscitou reflexões sobre as possibilidades e alternativas para uma cidade educadora, tomada como um espaço capaz de fazer com que crianças e adolescentes se apropriem da realidade que os cerca e interpretem o mundo a partir da sua comunidade. Para tanto, a escola é um espaço que se abre disposto a acolher o novo, fazer com que as vivências comunitárias ganhem vida e façam sentido no aprendizado. Deve-se a isso a necessidade de promover espaços educativos alternativos e diversificados para construirmos um processo educacional ampliado que não se encerre atrás dos muros de uma instituição escolar, cujas ações e projetos sejam assumidos por todos: família, poder público e as cidades.

O Estado deve priorizar a educação em sua agenda pública, com investimentos em prol da valorização do corpo de professores, das melhorias estruturais urgentes, da garantia de materiais didáticos, alimentação e insumos necessários para o bom andamento escolar. Afinal, esse modelo de educação mais inclusivo não se efetiva sem o envolvimento de toda a comunidade, sem considerar que a política educacional precisa ser a mesma para ricos e para pobres, uma educação plural que acolha a todos sem distinção socioeconômica, que seja universal, pública e de qualidade.

Compreendemos que as escolas, ao atuarem no território onde estão inseridas, tornam-se protagonistas e articulam redes de pessoas, de instituições e de conhecimentos; produzem e disseminam informações *úteis* para a população; promovem ações para o fortalecimento de organizações sociais por meio de fóruns de debates ou grupos de trabalho que possam atuar em projetos inovadores, não só aqueles do âmbito da gestão escolar, mas também projetos sociais que estejam em sintonia com as demandas da localidade onde a escola se insere. Por isso, as escolas precisam desenvolver projetos de formação continuada para professores e toda a equipe, para o trabalho escolar e para a cidadania.

Deve-se promover o estudo científico associado ao contexto social dos educandos para favorecer a assimilação dos próprios conceitos, já que esse conteúdo tende a fazer sentido para eles. Assim, a ciência se torna um instrumento de compreensão da história e da vida dos educandos, passando a ser apropriada de maneira natural, não mais por obrigação.

As comunidades escolares são partícipes na construção da história e na reprodução da vida. Uma boa gestão escolar atua no sentido de superação da lógica excludente, tão enraizada no sistema brasileiro de ensino, para favorecer o acesso e a permanência de todos os educandos. Atua para a eliminação de mecanismos de exclusão que podem expressar-se por meio de práticas hierarquizadas e autoritárias, de regras de caráter repressivo e discriminatório. Atua para constituir um modelo de ensino crítico e reflexivo pautado no respeito a todas as formas de expressão, com critérios inclusivos e de defesa e promoção do gênero humano.

A cidade educadora é o campo do diálogo e do engajamento. Enquanto um espaço educativo, de sociabilidade e de encontro de culturas, a cidade se torna um ambiente fértil de crescimento e de desenvolvimento humano e social, pois passa a fazer parte da escola, assim como o ambiente escolar se insere no contexto da cidade, assumindo a sua nobre função de formar nas crianças e adolescentes uma consciência livre, crítico-reflexiva e comprometida com a dignidade humana e com a justiça social.

REFERÊNCIAS

CARBONEL, Jaume. **A aventura de mudar. A mudança na escola**. Porto Alegre: Art Med Editora. 2002.

DOWBOR, Ladislau. **Educação e apropriação da realidade local**. Estudos Avançados, v.21, n. 60, São Paulo. Maio/Ag. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142007000200006>. Acesso em 25/08/2014.

REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José e WÜRDIG, Rogério Costa. **Escola Cidadã e Políticas Públicas para a Cidade Educadora: desafios para repensar a vida em nossas cidades desde a perspectiva da infância**. In.: Revista Eletrônica "Fórum Paulo Freire". Pelotas. Ano 1 – Nº 1 – Julho 2005.

Submetido em 10 de abril de 2020

Aceito em 10 de setembro de 2020

Publicado em 22 de março de 2021

