

Das distopias contemporâneas às sociedades sustentáveis: possibilidades a partir de cidades educadoras

Jaqueline Moll, Jordana Timm, Lucí Bernardi & Martin Kuhn

Resumo:

Este texto constitui-se em um exercício analítico-reflexivo e traz como ideia central a perspectiva das cidades educadoras como possibilidade e condição para a construção de sociedades sustentáveis. Aponta elementos das distopias contemporâneas ao mesmo tempo que traz aportes de diferentes documentos e convenções internacionais que explicitam vontades coletivas para podermos viver juntos e com dignidade. Sublinha aspectos das Cartas das Cidades Educadoras escritas, desde a cidade de Barcelona, nos anos de 1990 e 2020 e dialoga com autores como Henry Lefebvre, Milton Santos, Paulo Freire, entre outros, para pensar a cidade desde a perspectiva de seus serviços, políticas e equipamentos; de suas gentes em diferentes tempos da vida com seus desafios geracionais e intergeracionais; e, desde as possibilidades da instituição escolar, a partir de um horizonte alargado de compreensão da educação como processo de humanização. Afirma a possibilidade de construirmos outros cenários sociais que alimentem a utopia da democracia e da dignidade humana.

Palavras-chave:

cidades educadoras; sociedades sustentáveis; democracia; dignidade humana.

From contemporary dystopias to sustainable societies: possibilities from educating cities

Abstract: This text is an analytical-reflective work and brings as a central idea the perspective of educating cities as a possibility and condition for the construction of sustainable societies. It points out elements of contemporary dystopias at the same time that it brings contributions from different documents and international conventions that express collective desires so that we can live together and with dignity. It highlights aspects of the Letters from Educating Cities written from the city of Barcelona in the 1990s and 2020 and dialogues with authors such as Henry Lefebvre, Milton Santos, Paulo Freire, among others, to think about the city from the perspective of its services, policies and equipment; of its people at different times in life with their generational and intergenerational challenges; and, from the possibilities of the school institution, from a broader horizon of understanding education as a humanization process. It affirms the possibility of building other social scenarios that feed the utopia of democracy and human dignity.

Keywords: educating cities; sustainable societies; democracy; human dignity.

Des dystopies contemporaines aux sociétés durables: les possibles des ville éducatrices

Résumé: Ce texte est un travail d'analyse réflexif et il a comme idée centrale la perspective des villes éducatrices comme possibilité et condition pour la construction de sociétés durables. Il donne les éléments des dystopies contemporaines au même temps qu'il apporte des contributions de différents documents et conventions internationales qui expriment des volontés collectives afin que nous puissions vivre ensemble et avec de la dignité. Il souligne des aspects de la Charte des Villes Éducatrices écrite dans la ville de Barcelone dans les années 1990 et 2020 et il dialogue avec des auteurs comme Henry Lefebvre, Milton Santos, Paulo Freire, entre autres, pour réfléchir à la ville du point de vue de ses services, politiques et équipements; de ses habitants à différents moments de la vie avec leurs défis générationnels et intergénérationnels; et, à partir des possibilités de l'institution scolaire, à partir d'un horizon plus large de compréhension de l'éducation comme processus d'humanisation. Il affirme la possibilité de construire d'autres scénarios sociaux qui nourrissent l'utopie de la démocratie et de la dignité humaine.

Mots clés: villes éducatrices; sociétés durables; démocratie; dignité humaine.

De las distopías contemporáneas a las sociedades sostenibles: posibilidades desde las ciudades educadoras

Resumen: Este texto constituye un ejercicio analítico-reflexivo y trae como idea central la perspectiva de la ciudad educadora como posibilidad y condición para la construcción de sociedades sostenibles. Señala elementos de las distopías contemporáneas al mismo tiempo que trae aportes de diferentes documentos y convenciones internacionales que expresan deseos colectivos para que podamos vivir juntos y con dignidad. Destaca aspectos de las Cartas de las Ciudades Educadoras escritas en la ciudad de Barcelona en los años 1990 y 2020 y dialoga con autores como Henry Lefebvre, Milton Santos, Paulo Freire, entre otros, para pensar la ciudad desde la perspectiva de sus servicios, políticas y equipamientos; de su gente en diferentes momentos de la vida con sus desafíos generacionales e intergeneracionales; y, desde las posibilidades de la institución escolar, desde un horizonte más amplio de entender la educación como proceso de humanización. Afirma la posibilidad de construir otros escenarios sociales que alimenten la utopía de la democracia y la dignidad humana.

Palabras clave: ciudades educadoras; sociedades sostenibles; democracia; dignidad humana.

Introdução

O contexto contemporâneo, no qual estamos inseridos, apresenta elementos suficientes de uma realidade distópica¹⁶ que só poderá ser modificada pela promoção constante do exercício reflexivo conjunto e gerador de outros modos de ser e de estar no mundo. Dos problemas estruturais e históricos de desigualdade social, matizados pela miséria, pela fome, pelo não acesso a educação, aos bens culturais, a moradia e ao trabalho dignos, à degradação ambiental expressa na destruição e mau uso dos recursos naturais nos diferentes lugares do planeta e, mais recentemente, ao retorno de aspirações e práticas políticas autoritárias, configuram-se distopias que desafiam nosso modo de viver e exigem respostas e práticas diferenciadas que permitam compreender globalmente os contextos e, ao mesmo tempo, agir localmente para efetuar transformações.

Este texto parte da premissa de que é possível construir sociedades socialmente sustentáveis desde que governos, instituições, organizações e sujeitos se disponham ao diálogo e a aprendizagens para a construção de outros patamares de reflexão e de ação. Neste cenário, a ideia de cidades educadoras constitui-se em uma das chaves que colabora para superar os limites institucionais impostos a compreensão da educação, ao longo da modernidade, ao mesmo tempo em que estabelece bases amplas que nos desafiam a pensar de modo intergeracional, intersetorial e interdisciplinar à convivência humana. Considerando tais pressupostos abordaremos a cidade educadora desde as gentes que vivem a cidade nos diferentes tempos da vida, desde seus serviços e equipamentos e de uma possível releitura da relação entre escola e cidade, tendo como horizonte a construção de sociedades sustentáveis.

Partimos de ideias presentes na Carta das Cidades Educadoras¹⁷, redigida por ocasião do primeiro Congresso Internacional, promovido e realizado na cidade de Barcelona (Catalunya, Espanha) no ano de 1990. Ao longo do texto, trazemos elementos de pactos e declarações universais e mundiais de direitos e convivências e, sobretudo, que constituem a nova Carta das Cidades Educadoras, redigida no ano de 2020.

A Cidade Educadora tem de exercitar e desenvolver a sua função educadora em paralelo com as tradicionais (económica, social, política e de prestação de serviços), com o olhar posto na formação, promoção e desenvolvimento de todas as pessoas de qualquer idade para responder às suas necessidades formativas de modo permanente e em todos os aspetos da vida. (Associação Internacional de Cidades Educadoras [AICE], 2020, p.5).

As Cidades Educadoras sentem-se portadoras do ideal de inclusão, acolhendo cada pessoa como ela é e convidando-a a participar num projeto comum de cidade. (AICE, 2020, p. 7).

O direito à Cidade Educadora deve ser uma garantia relevante dos princípios de igualdade entre todas as pessoas, de justiça social e global, de equilíbrio territorial e da necessária sustentabilidade e resiliência. (AICE, 2020, p. 8).

Em resposta a estes desafios e necessidades, no horizonte de sociedades sustentáveis, o direito à Cidade Educadora deve afirmar-se como uma extensão do direito à educação, compreendida na sua aceção mais ampla como instrumento e horizonte à condição humana. No cenário distópico que atravessamos cabe perguntar: Que desafios enfrenta a cidade, que se pretenda educadora, em contextos de fragilização do público, do espaço público e da própria democracia? Que desafios enfrenta a cidade, que se pretenda educadora, em relação a convivência e as possíveis aprendizagens geracionais e intergeracionais de seus habitantes, em uma perspectiva de superação de preconceitos e afirmação de diversidades? Que desafios enfrenta a cidade, que se pretenda educadora, para o redesenho da instituição escolar como garantia do direito de todos/as e de cada um/uma?

Cidade Educadora e seus Territórios, Serviços e Equipamentos

Compreendendo a cidade como direito e como cenário de construção social da vida humana, Lefebvre (2012) afirma este direito como um apelo e como uma exigência. Esse movimento dialético, para o autor, apresenta-se como uma relação entre a ciência e a força política e como um diálogo, que articula as necessidades individuais e as coletivas dos sujeitos que vivem no urbano.

Nesse sentido, a cidade é compreendida como espaço de convivência humana e de construção da paz e da dignidade para todos/as e cada um/uma. Para tanto, ao pensar sobre nossas cidades, precisamos interrogar: existem territórios educativos que articulam ações, serviços e equipamentos em nossas cidades? Quais são os serviços disponibilizados nas áreas da saúde, do saneamento, do transporte, do meio ambiente, da moradia, entre outras, e que fomentam, além de suas ações específicas, processos de informação e formação que tornam nossas cidades amigáveis e, portanto, nossas sociedades sustentáveis? Como o urbanismo pode contribuir para construir cidades mais humanas e reconstruir as cidades que temos?

Pensar e buscar respostas para tais questionamentos, entendemos ser necessário, como ponto de partida, mapear os serviços, as políticas públicas e os equipamentos que conformam os territórios urbanos para identificarmos seu potencial educativo. É preciso mapear o disponível e as demandas que apontam para o ainda necessário. No cenário distópico de destruição da esfera pública e, em contexto de descontinuidade e de desqualificação de serviços e equipamentos públicos, este parâmetro assume

relevância. Neste movimento, é imprescindível estabelecer diálogos entre o local e o global e compreender o que é uma situação isolada e o que é de ordem (inter)nacional.

A partir deste entendimento, segundo Tavolari (1990, p.93), “[...] a reconstrução da gênese e do desenvolvimento do conceito [do direito à Cidade] parte da relação entre a história das ideias e das lutas sociais para mostrar que a pluralidade de sentidos atribuída ao direito à cidade hoje é decisiva para sua relevância social e teórica”. Desta forma, compreendemos a concepção da cidade educadora e de sua profícua relação com a história de movimentos e ações internacionais, tais como: a Declaração Universal de Direitos Humanos (1948); o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); a Convenção para os direitos da Infância (1990); a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001); as Cartas das Cidades Educadoras, entre outros.

Dentre os citados, destacamos o artigo XXV da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Fundo das Nações Unidas para a Infância [UNICEF], 1948). Escrito e pactuado logo depois da hecatombe ou da falência em termos de respeito a dignidade humana, representada pela segunda Guerra Mundial, que busca assegurar que: “Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar-lhe, e a sua família, saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança [...]”. A Declaração prevê esse direito para casos de desemprego, de doença, de invalidez, de viuvez, de velhice ou mesmo, em outros casos de perda dos meios de subsistência.

Ainda nesse viés, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, instaura:

Artigo 11 §1. Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa a um nível de vida adequado para si próprio e para sua família, inclusive à alimentação, vestimenta e moradia adequadas, assim como uma melhoria contínua de suas condições de vida. Os Estados-partes tomarão medida apropriadas para assegurar a consecução desse direito, reconhecendo, nesse sentido, a importância essencial da cooperação internacional fundada no livre consentimento (Decreto n. 591, 1992),

Ou seja, tanto o assegurado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, quanto pelo Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, é direito de todo ser humano ter condições mínimas para sua sobrevivência e para viver com dignidade nas cidades. Além das Declarações citadas, que trazem a questão dos territórios, serviços e equipamentos necessários para (sobre)viver, consideramos importante, também, destacar o direito a educação, necessário e imprescindível para garantir a qualidade de vida e de (con)vivência nas cidades.

Assim, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990) defende:

[...] a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro; Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional; Sabendo que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social.

Tal Declaração corrobora o que Freire (2005) afirmava de que a educação não seria capaz de transformar o mundo, mas que por meio dela poderia ser possível mudar as pessoas e as pessoas, sim, transformam o mundo. O mundo das cidades, onde vive a maior parte da população mundial, depende – inexoravelmente – da educação. É por meio da educação que podemos compreender e construir um ambiente mais agradável e igualitário para todos/as e cada um/uma. Desse modo, consideramos necessário pensar as cidades como espaços democráticos e de convivência humana e de sua capacidade de articulação entre a ação local/global. Entendemos ser necessário um olhar atento às contribuições das investigações e das ações dirigidas à conjuntura local e global, especialmente, as relacionadas ao direito ao exercício da cidadania, da inclusão, da justiça social, da igualdade, da equidade, do voluntariado, da cultura de paz, do enfrentamento de preconceitos de todos os tipos e da promoção para a saúde.

Mais do que respostas, fazemos um convite para pensar e para agir como sujeitos das cidades: que espaços estamos vivendo e compartilhando com os outros? Os territórios, serviços e equipamentos estão disponíveis para atender a todos? Como podemos qualificar nossas cidades? Trata-se de um tema que não se esgota, que requer atenção no dia a dia em termos do nosso modo de vivermos nossas cidades. Acalentar a esperança e a utopia de cidades mais igualitárias e justas, que abrigam e acolhem as necessidades e singularidades de cada um requer pensá-las em termos de territórios, serviços e equipamentos.

Cidade Educadora e os Tempos da Vida

Compreender as cidades como espaços de possíveis aprendizagens permanentes, na perspectiva das aceitações recíprocas, da afirmação da dignidade humana e da democracia, implica ir além do lugar-comum da cidade como espaço de circulação de mercadorias e de prestação de serviços, de acordo com a sua capacidade de compra. Entre outros fatores, requer compreender e valorar os diferentes tempos da vida que se entrecruzam nos espaços públicos e privados.

O pensar as cidades como territórios educativos, espaços de convivência humana e de construção das gentes nos diferentes tempos da vida e nas interfaces que intencionalmente podem ser construídas, é um enorme desafio. São crianças, adolescentes, jovens, adultos e sêniores¹⁸, gentes em diferentes ciclos de vida com demandas específicas de aprendizados e características diferenciadas, com muito a aprender e com saberes e vivências diferenciadas que podem ser compartilhadas. Interroga-se: Como a cidade acolhe a vida em seus diferentes ciclos? Como garante a cada um/a e a todos a condição de protagonistas da sua própria vida? Como promove a convivência entre as gerações? Como mobiliza um estilo de vida em que a preservação da dignidade humana seja um valor inegociável?

Rousseau dizia: “A ruína do gênero humano são as cidades [...] eu quero criar Emílio no campo”. Quantos educadores participam dessa visão negativa da cidade como expressão do convívio moderno! O medo à cidade, o medo à cidadania. Como educar para o futuro, para a realidade sócio-política com essa visão tão negativa e com esse olhar constante mitificado no passado? (Buffa, Arroyo, Nosella, 2017).

As cidades não são, de modo natural, amigáveis. São espaços em que predomina o medo da convivência, do outro e das diferenças. A construção cultural, predominante em cidades grandes e médias em termos de número de habitantes, contrapõe-se a raiz etimológica da palavra cidade que do latim *civitas*, se refere a “condição ou direitos de cidadão” e a *cives*, “homem que vive em cidade”. Então, o medo da/na cidade é a própria negação da cidadania, que deveria/poderia constituir-se pelo convite a convivência. Ajustar nossas lentes e olhar às cidades a partir de um outro paradigma, como territórios que acolhem a todos/as e, ao mesmo tempo, a cada um/uma, significa compreendê-las como lugar de pertencimento.

Nesse sentido, entendemos a cidade como construção e como espaço/tempo de acolhida de todos/as cidadãos/cidadãs. Ancorados na Carta das Cidades Educadora reescrita, destacamos dois princípios - o primeiro e o quinto:

1. Educação inclusiva ao longo da vida: O direito à Cidade Educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todas as pessoas à educação. Todas as pessoas que habitam a cidade terão direito a usufruir, em condições de liberdade e igualdade, dos meios e oportunidades de formação, diversão e desenvolvimento pessoal que esta oferece [...]

5. Diálogo intergeracional: A Cidade Educadora promoverá a proximidade e a cooperação entre gerações e combaterá o preconceito etário, não só como fórmula de convivência pacífica, mas também como procura de projetos comuns e partilhados entre grupos de pessoas de diferentes faixas etárias (AICE, 2020, p. 11).

Os princípios apresentados pautam o acolher a todos/as. Acolher o diverso na cidade requer de cada um/uma de nós outra racionalidade. Sugere uma racionalidade dialógica, comunicativa e não meramente instrumental, que exclui. Requer uma racionalidade que enxergue a todos/as e a cada um/uma, que promova a dignidade humana; que tencione e desconstrua a desigualdade, que gere pertencimento; que preserve a liberdade e que acredite na democracia.

Boaventura de Souza Santos sustenta que temos direito tanto a igualdade quanto a diferença.

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (Santos, 2003, p. 56).

Então, transversamos os desafios colocados com um elemento basilar: o tempo. Como a ideia de tempo nos ajuda a pensar uma racionalidade que combata o presentismo, qualifique a pertença e valorize, ao mesmo tempo, as memórias do passado e as perspectivas de futuro? Como esta perspectiva nos permite refletir sobre as escolhas que fazemos ancorando-se em uma perspectiva holística sobre a vida ou em uma satisfação individual e imediata, para o hoje?

Na definição do tempo entende-se o Chronos a temporalidade cronológica construída pela sociedade, que limita, fragmenta e marca nos tornando atrelados ao tempo do relógio, dos prazos e calendários, na grande forma sistematizada que se relaciona com a frase clichê “tempo é dinheiro”, nos tornando reféns da produção produzida por nós mesmos. Em contrapartida, o tempo Kairós estabelece a existência do momento vivido, conhecido como oportuno, é o tempo que traz o sentimento e a sensibilidade da ação e das experiências constituindo-se na maneira com as utilizam no “aqui e agora”. É o deixar fazer e levar-se pelos sentidos e ação (Chassot & Camargo, 2015, p. 64).

Enquanto o Chronos é objetivo e limitador, o Kairós é subjetivo e libertador. O tempo é uma dicotomia que une esses dois extremos. Assim, na busca do ser humano por equilíbrio, Chronos e Kairós se movimentam nas diversidades da vida e procuram um equilíbrio entre as pessoas e delas com a natureza, cruzando assim o espaço transformado, historicamente, em cidade. Desse modo, uma criança, em sua liberdade, vivencia intensamente um tempo Kairós, assim como um senhor. Um adulto subordina-se ao tempo Chronos e espera do jovem a mesma atitude como um símbolo de responsabilidade. Defendemos então, que o diálogo intergeracional promove o equilíbrio entre os

tempos e mobiliza as pessoas para viverem um outro paradigma no fazimento diário, uma forma ativa e corresponsável de todos, para a promoção de uma vida digna às gerações atuais e as futuras, na construção de uma cidadania global.

A Carta das Cidades Educadoras (AICE, 2020, p. 4) anuncia que “as pessoas devem desenvolver competências para lidar com a cultura “presentista” ou “do instante”, para intervir desde o mundo local na complexidade global [...]”. Acreditamos que o cotidiano da cidadania, as suas práticas, os seus tempos [...] tudo isso requer uma transformação da vida que vem da vida! Em decorrência, propomos pensar esse cotidiano considerando a tensão entre o tempo Chronos e o tempo Kairós na busca do “tempo certo” para: exercitar a tolerância que acolhe, que promove o diálogo; promover a construção com as pessoas, não para as pessoas, a construção através de nós, não para nós; suscitar o processo de recriação, o permanente vir a ser. Ao recriarmos a nós mesmos – como aponta David Harvey - recriamos a cidade. Compreender que o ato educativo se faz entre as pessoas, reconhece que aprendemos com as crianças, com os jovens, com os adultos e com os sêniores.

Inspirados nos princípios de justiça social, igualdade, cidadania democrática, qualidade de vida e promoção de seus habitantes, acreditamos no potencial transformador das pessoas.... das gentes: de cada um, cada uma e de todas e de todos, ampliando nesta perspectiva a compreensão de sociedades sustentáveis.

Cidade Educadora e Escola

Para Henri Lefebvre, “O direito à cidade não se pode conceber como um simples direito de visita ou de regresso às cidades tradicionais. Ele só pode formular-se como direito a vida urbana, transformada e renovada.” (Lefebvre, 2012, p. 119). O entendimento do autor sugere a cidade como um espaço e tempo de convivência humana, de exercício da cidadania ou como afirmado, um local de acolhida de todos/as, cada um/uma, como preconiza a Carta das Cidades Educadora (AICE, 2020). Intenciona-se, nesse movimento, pensar a escola como um cenário alargado de formação humana cidadã, da infância à velhice. Interroga-se, nesse sentido: Que experiências escolares transpõem os muros dos prédios escolares e potencializam a vida cidadã?

Tal questionamento é estrutural se considerarmos o intrincado contexto de interesses e poder contido nas determinações curriculares que reduzem as escolas, sobretudo no mundo subdesenvolvido, em espaços de avaliação e, portanto, de ensino, centrados em determinadas áreas de conhecimento e de seleção social. Assim, em contraponto ao apequenamento da experiência escolar, compreendemos a educação escolar em sentido largo, como ato humanizador que se espraia para além dos conteúdos estritamente disciplinares. Essa “ação proposital” da educação, conforme Marques (1990, p. 17), assume a vida na cidade como tonalidade ou como intencionalidade formativa.

A educação escolar, nas Cidades Educadoras, “transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade”. Uma educação que transforme a “[...] cidade num espaço de respeito pela vida e pela diversidade.” (2020, p. 4). A cidade como um espaço/tempo seguro e digno para os que nela circulam e habitam.

Conforme Moll (2008),

[...] esta reconceptualização do papel da cidade implica observá-la como uma rede de caminhos educativos nos seus espaços pedagógicos formais (escolas, jardins de infância, faculdades, universidades, institutos) e informais (teatros, praças, museus, bibliotecas, locais públicos, igrejas, bem como o tráfego automóvel, o autocarro, a rua), no qual as ruas sejam pontes para a convivência e aprendizagem e, em que a intencionalidade das acções desenvolvidas, possam converter a cidade em território educativo e fazer dela pedagogia (como citado em Marques & Moreira, 2009, p. 1757).

A consciência da vida na cidade se desenvolve em processos educativos (formais e não-formais) e na convivência das pessoas no espaço comum, em que mutuamente nos educamos. Conforme Freire (2005; 1980) ninguém se educa sozinho, nos educamos em diálogo uns com os outros. Assim, para a vivência cidadã na cidade de crianças, adolescentes, jovens, adultos e sêniores, os habitam e circulam no mundo comum, há necessidade de serem educado. Assim, a vida na cidade se aprende. Para além da escola, a cidade com todas as instituições requer sentido educativo.

A escola, desse modo, tem uma tarefa fundamental (embora sem garantias de sucesso) de colaborar para a formação de novos para a vida na cidade, podendo constituir-se em ponto de encontro, em referência para atividades intergeracionais, em espaço de cruzamentos de experiências culturais, ambientais, sanitárias. Nesse sentido, parece-nos razoável o entendimento de Marshall (1967, p. 50) de que a cidadania se aprende, sendo “[...] resultado de treino e disciplina e do cultivo cuidadoso do bom senso.”

Assim, são requisitos à cidadania, o respeito às regras, o agir com civilidade, o espírito de cooperação, o respeito, a solidariedade, o reconhecimento da diversidade e do outro. A escola pode, de modo continuado, planejado e deliberado pensar seu macro-planejamento na perspectiva de encontro com a vida da/na cidade e colaborar, de modo decisivo, para as mudanças necessárias.

A construção da convivialidade e da postura cidadã evita confrontos, comportamentos agressivos e torna a vida na cidade mais solidária e cooperativa. Se é possível falar em cidadania alargada, já que o termo não necessita de adjetivos, ela necessita realizar-se na aprendizagem e no exercício de direitos e deveres sociais, políticos e civis. Assim, a educação para a vida na cidade corresponde a educar para e por meio da cidadania.

Educar crianças, adolescentes, jovens, adultos e sêniores, sujeitos que de um modo ou de outro já participam da vida na cidade é, portanto, uma questão de cidadania. Entre outros desafios, encontrar algum equilíbrio entre os interesses individuais e coletivos, de modo que possamos conviver e compartilhar cooperativamente os tempos e espaços da cidade, é imperativo. Estamos desafiados pelos cenários distópicos que nos rodeiam a pensar e a construir o lugar do bem comum.

A insistência na educação escolar é para reafirmar que cada um de nós pode e precisa ser educado para viver e construir sociedades sustentáveis. Assim, a educação para a cidade, para a vida em comum, é um investimento na cidadania. Nesta perspectiva, garantir os direitos da criança, do adolescente e do jovem na cidade requer assegurar:

[...] integralmente a sua condição de protagonista da sua própria vida e o desenvolvimento dos seus direitos civis e políticos; também devem ser capazes de participar na vida da comunidade por meio de mecanismos representativos e participativos de qualidade, ao lado dos adultos e dos seniores, promovendo a convivência entre gerações (AICE, 2020, p.6).

Para tanto, a escola tem uma potencialidade na construção da cidadania constituindo-se em um espaço e tempo de convivência dos estudantes e de sua comunidade. Sob essa perspectiva “[...] a aprendizagem não pode ser entendida como simples depositar de informações, mas como uma construção coletiva.” (Gadotti, 1991, p. 135). Trata-se, nesses termos, de “uma escola crítica e criativa [...], uma escola competente e comprometida com a mudança social.” (Gadotti, 1991, p. 64).

O debate alarga-se ao pensarmos que nossas cidades são pouco inclusivas e de que não há compreensão do espaço da cidade como um espaço público. O enfrentamento e a desconstrução deste senso comum implicam reconhecimento e pertencimento, um olhar que inclua, como tarefa de todos/as, de cada um/uma, o cuidado com a cidade, com o público, com o mundo comum. “Se não me pertence e não pertence, não cuido”.

Fundamentalmente, as nossas cidades, são pouco educadoras na forma como foram e estão sendo produzidas. Os espaços e tempos das cidades não foram e não são pensados para os que nela vivem. Para além da não oferta de espaços para a diversidade de sujeitos que habitam a cidade, as disposições espaciais de nossas cidades são segregadoras e excludentes. A Carta da Cidades Educadoras (AICE, 2020, p. 14) sugere que cabe as cidades promover “[...] a instalação de áreas de jogo e de desportos ao ar livre que fomentem o contato com a natureza e promovam o relacionamento social.” Portanto, a intencionalidade da sociedade e dos poderes constituídos têm papel crucial nesta modificação.

O espaço da cidade deve ser pensado em todos os sentidos. Pois, o “[...] espaço é o palco onde acontecem os fatos, mas é também ao mesmo tempo resultado da vida dos homens, das lutas sociais, dos interesses econômicos e políticos.” (Callai, 1999, p. 23). Assim sendo, o espaço da cidade é o local das relações sociais, o lugar em que a vida humana é manifesta. O lugar é o espaço que abre a possibilidade de construir uma rede de conexões interligadas para a vida na cidade.

No mundo de hoje, cada vez mais as pessoas se reúnem em áreas reduzidas, como se o *habitat* humano minguasse. Isso permite experimentar, através do espaço, o fato da escassez. A capacidade de utilizar o território não apenas divide como separa os homens, ainda que eles apareçam como se estivessem juntos (Santos, 1993, p. 59).

Esse cenário, agudizado pelos tempos de pandemia, anuncia/enuncia o entendimento da cidade como espaço de inclusão e exclusão, cultural e historicamente construído. A escola enquanto instituição participe na construção do conhecimento, deve ser compreendida como corresponsável pela produção de vínculos de convivência e pertencimento à cidade. Como afirmado, negar a cidade é negar a própria cidadania. Assim, é pertinente a compreensão de Santos (1993, p. 7) de que “a cidadania, sem dúvida, se aprende. É assim que ela se torna um estado de espírito, enraizada na cultura. É talvez, neste sentido, que se costuma dizer que a liberdade não é uma dádiva, mas uma conquista, uma conquista a manter.”

A construção protagonizada de vínculos de pertencimento aos espaços e tempos da cidade é, sem dúvida, uma importante contribuição da educação escolar ao mundo comum. Reconhecer-se como pertencente ao lugar produz sentimento de cuidado, de respeito mútuo e de valorização ao que é de todos/as e de cada um/uma. Pertencer a um lugar é compartilhar com ele uma identidade. Nesse sentido, contribuir com a construção de vínculos de pertencimento com o lugar é um dos grandes desafios da escola. Assim, parece-nos sensato o entendimento de Arroyo (2013) ao ponderar que o currículo escolar, criativo e criador, que considera as vivências dos sujeitos, contribui com a construção da identidade e do pertencimento dos sujeitos aos seus espaços culturais.

O conceito de *habitus* (Bourdieu, 2013), enquanto estrutura estruturada e estruturante, como um conjunto de disposições duráveis e dinâmicas, colabora com esta construção de sentidos acerca da cidade educadora, pela configuração da identidade do lugar e dos sujeitos. A ação pedagógica, desse modo, pode criar situações/cenários em que os sujeitos entram em contato com a cultura, identificando-se e recriando-a ao seu modo de ser e a compreensões que podem ser construídas conjuntamente. O *habitus*, assim compreendido, produz marcas indelévels inscritas nos corpos dos indivíduos, na cultura, nos espaços e tempos compartilhados pelo coletivo.

Callai (2014, p. 72) escreve que “compreender o lugar em que vive permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem” pois os lugares têm “[...] história e com pessoas historicamente situadas em um tempo e em um espaço, que pode ser recorte de um espaço maior, mas por hipótese alguma é isolado, independente.” À medida que o sujeito compreende estes lugares e neles situa-se, identifica-se e produz vínculos de pertencimento. Assim, o *habitus* configura a identidade do lugar, bem como a identidade dos sujeitos e, como tal, entende-se que produz pertencimento. À ação pedagógica escolar cabe criar situações em que os sujeitos entrem em contato com os elementos culturais, de modo a produzir identidades pertencentes ao lugar.

Compreendemos que a escola contribui com a produção/construção/ resignificação da cidade como possível espaço comum, compartilhado e cuidado. A título de ilustração apontamos o projeto *Walk to school*, ação do município de Collegno (Itália) que aponta significativa mudança da/na cidade nos horários de circulação dos estudantes, apontando acolhimento e cuidado coletivo:

[...] pretendeu aumentar o desenvolvimento da autonomia nas crianças e nos seus movimentos, garantindo a segurança e a percepção do risco graças a um melhor conhecimento do território e dos pontos de referência do bairro (lojas, mercados). Esta experiência convidou a população a deslocar-se de bicicleta, melhorou a qualidade do tempo das famílias, animou a juventude e os idosos a participarem em iniciativas sociais (e.g. acompanhamento das crianças, fomento das relações entre as crianças e as diferentes famílias), tendo conseguido reduzir o fenómeno de circulação dos veículos em hora de ponta (Marques & Moreira, 2009, p. 1762).

Apresentar uma ação desenvolvida, entre tantas outras existentes, de modo a tornar a cidade um espaço compartilhado, é anunciar as possibilidades que as múltiplas instituições sociais têm, se quiserem assumir-se como partícipes e co-construtoras de cidades educadoras. A instituição escolar tem, por meio de projetos, ações e trabalho educativo, múltiplas possibilidades de educar para constituir a cidade como um lugar de pertencimento e de partilha da vida coletiva, condições inexoráveis para sociedades socialmente sustentáveis.

A título de Considerações Finais

Compreendemos ser possível refazer o mundo em que vivemos, apesar de todos os pesares. Construir outros patamares de compreensão acerca de nossos cenários cotidianos, desnaturalizando o que – diria Bertolt Brecht não é natural – constitui condição

sine qua para o início ou a retomada de perspectivas de convivialidade humana que superem os preconceitos geracionais, de classe, de orientação de gênero, de raça, credo ou etnia, ao mesmo tempo em que disponham como vontade e acordo coletivo o enfrentamento das desigualdades estruturais de nossas organizações societárias.

A ideia de sociedades sustentáveis, desde a perspectiva das gentes, implica outros modos de convivência e aceitação humana, que só podem ser construídos a partir de reflexões compartilhadas em processos educativos de longo prazo e ao largo da vida, na e para além das instituições escolares e acadêmicas.

Ao modo de organizações rizomáticas que interligam organizações, instituições, governos e sujeitos, é possível pensar nossas cidades recuperando elementos de suas memórias, avaliando suas condições atuais e projetando possibilidades de outros futuros que só são possíveis, segundo Paulo Freire, se o presente for transformado.

Esta é especificamente a contribuição que este texto pretende: que olhemos para nossas cidades, compreendendo as distopias contemporâneas como parte de um tempo finito e provocando nossa capacidade de imaginá-las de outros modos em termos da convivência e da dignidade entre todas/os e para cada um/uma.

Notas:

- ¹ Partimos do significado básico: um lugar ou estado imaginário em que se vive em condições de extrema opressão, desespero ou privação, convenções sociais e limites extrapolados ao máximo; antiutopia. Na literatura, famosas distopias foram concebidas por George Orwell (1903-1950) e Aldous Huxley (1894-1963).
- ² A presente Carta baseia-se 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 Econômicos, 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).
- ³ Ao longo do texto a expressão 'senior' substituirá as palavras 'velho' ou 'idoso', usadas de modo correntes, na língua portuguesa, para designar este ciclo da vida.

Referências

- Arroyo, M. (2016). *Currículo, território em disputa* (5ª ed.). Vozes.
- Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) (2020). *Carta das Cidades Educadoras*. Barcelona: AICE. Recuperado de www.edcities.org
- Bourdieu, P. (2013). *O senso prático*. Vozes.
- Buffa, E.; Arroyo, M. & Nosella, P. (Orgs.) (2017). *Educação e cidadania: quem educa o cidadão*. Cortez Editora.

- Chassot, A. I. & Camargo, C. G. (2015). A interculturalidade e as intempéries de chronos e kairós: sobre tempos indígenas e não indígenas na universidade. *Revista Pedagógica*, 17(34), 59-74. doi: [10.22196/rp.v17i34.2918](https://doi.org/10.22196/rp.v17i34.2918)
- Callai, H. C. & Zarth, P. A. (1999). *Os conceitos de espaço e tempo na pesquisa em educação*. Unijuí.
- Callai, H. C. (2014). Estudar o lugar para compreender o mundo. In Castrogiovanni, A.C. *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. (pp. 71-114). Alegre: Mediação.
- Decreto n. 591, de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm
- Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação*. Moraes.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (1948). *Declaração universal dos direitos humanos*. Recuperado de <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (1990). Declaração mundial sobre educação para todos. Recuperado de <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>
- Gadotti, M. (1991). *Pensamento pedagógico brasileiro* (4a ed.). Ática
- Lefebvre, H. (2012). *O direito à cidade*. Estúdio e Livraria Letra Livre.
- Marques, A. P. & Moreira, R. (2009). Cidades Educadoras: transferibilidade de boas práticas para os municípios do Eixo Atlântico. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. 10. Recuperado de <http://www.redbcm.com.br/arquivos/CidadesCriativas/cidades%20educadoras.pdf>
- Marques, M. O. (1990). O educador/pedagogo na relação educativa direta. *Revista Contexto e Educação*, 5(17), 17-30.
- Marshall, T. H. (1967). *Cidadania, classe social e status*. Zahar Editores.
- Santos, B. S. (Org.) (2003). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Civilização Brasileira.
- Santos, M. (1993). *O espaço do cidadão* (2a ed.). Nobel.
- Tavolari, B. (2016). Direito à cidade: uma trajetória conceitual. *Novos Estudos CEBRAP [online]*, 1(35), 93-109. doi: [10.25091/s0101-3300201600010005](https://doi.org/10.25091/s0101-3300201600010005).

Jaqueline Moll

Universidade Federal do Rio Grande do Sul e
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Email: jaquelinemoll@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5465-178X>

Jordana Wruck Timm

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

E-mail: jordanawruck@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4445-1909>

Lucí dos Santos Bernardi

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

E-mail: lucisantosbernardi@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6744-9142>

Martin Kuhn

Secretaria Estadual de Educação RS

Sociedade Educacional Três de Maio

E-mail: martk@outlook.com.br

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-8107-0814>

Correspondência

Jaqueline Moll

Rua Comendador Rodolfo Gomes – 631 - Apto 1301/T1

Bairro Menino Deus – Porto Alegre – CEP 90.150-101

Data de submissão: Janeiro 2021

Data de avaliação: Fevereiro 2021

Data de publicação: Novembro 2021