

CIDADES EDUCADORAS: OS PRINCÍPIOS BASILARES PARA O INGRESSO À REDE BRASILEIRA DE CIDADES EDUCADORAS

EDUCATING CITIES: THE BASIC PRINCIPLES FOR JOINING THE EDUCATING CITIES BRAZILIAN NETWORK

Maria Sílvia Bacila¹

RESUMO

Este texto discute o percurso trilhado pelas cidades para que adquiram o título de cidades educadoras, segundo o movimento preconizado pela Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) no Brasil. Tem como objetivo analisar as suas relações com a educação formal, não formal e informal e o compromisso com os princípios preconizados na carta de cidades educadoras. Com esse objetivo central, a pesquisa constitui-se em um estudo exploratório (TRIVIÑOS, 2006) do tipo bibliográfico, pois visa explicar os documentos que fundamentam o movimento originário de Barcelona e fundamenta-se na carta de Cidades Educadoras. A coleta de dados deu-se por meio da técnica de análise dos documentos expressos nas referências da AICE e da própria carta. Foram selecionados cinco documentos basilares relacionados ao movimento de cidades educadoras, além da carta de cidades educadoras. É possível depreender dessa análise o compromisso político e intersetorial do município que adere ao movimento, tendo como eixo de gestão em todas as instâncias governamentais o princípio educativo e transformador.

Palavras-chave: Cidades Educadoras; Gestão de Cidades Educadoras; Intersetorialidade.

ABSTRACT

This article discusses the path taken by cities to acquire the title of educating cities, according to the movement advocated by the International Association of Educating Cities (AICE) in Brazil. It has the objective to analyze its relations with formal, non-formal, and informal education and the commitment to the principles set forth in the Charter of Educating Cities. So, this research consisted of an exploratory study (TRIVIÑOS, 2006) of the bibliographical form, because it aims to explain the documents that underlie the movement originated in Barcelona and is based on the Charter of Educating Cities. The data collection was carried out through the analysis of the document's technique expressed in the AICE references and the Charter itself. Five fundamental documents related to the educating cities movement were selected, in addition to the Charter of Educating Cities. It is possible to infer from this analysis the political and intersectoral commitment of the municipality that joins the movement, with the educational and transforming principle as the governing axis guiding all governmental levels.

Keywords: *Educating Cities; Educating Cities Management; Intersectorality.*

¹ Doutora em Educação pela PUCPR; Professora Associada ao Departamento de Educação da UTFPR; Secretária Municipal da Educação de Curitiba.

1 INTRODUÇÃO

As cidades são locais públicos pertencentes a todos os seus cidadãos e conseqüentemente vividos na sua complexidade. Cada cidade, com seus equipamentos, seus habitantes, suas dificuldades e suas superações, constitui-se unicamente numa experiência ímpar para aqueles que nela vivem. Adquirir o título de cidade educadora é uma opção do gestor da cidade e sua equipe, porém, ao fazê-lo, torna-se um compromisso com os munícipes.

A gestão e organização dos espaços da cidade molda a forma de administrar os munícipes, bem como a participação desses no aparelhamento dos seus territórios. Trata-se de um movimento de mão dupla demarcado histórica e culturalmente. Essa relação dialética e suas possibilidades vêm ganhando espaço de discussão, formação e relação acadêmica. O movimento balizado pela Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), nascido em Barcelona na década de 1990, é o exemplo da força e da concretude da municipalidade na vida dos sujeitos.

Os desafios que as cidades têm de enfrentar na atualidade são multidimensionais, e muitas vezes decorrem de desigualdades entre pessoas, grupos ou bairros. Algumas destas desigualdades estão relacionadas com as oportunidades de formação, mas também com a prática cultural e artística e o acesso à vida cultural da cidade. Neste panorama, os ambientes familiares e territoriais são determinantes para garantir a igualdade de oportunidades no acesso à educação e à cultura ao longo da vida. A cultura é o alimento da educação, nessa dimensão, um eixo fundante da gestão de cidades educadoras.

O mundo de hoje é moldado por muitos eventos em uma escala internacional que mostra sinais preocupantes de fragmentação, isolamento e desengajamento social. A crise dramática de refugiados na Europa e já na América Latina, os infortúnios ataques terroristas em vários países, os efeitos devastadores da recessão global sobre a pobreza, os níveis de desigualdade são alguns dos contextos que demandam a gestão em rede tendo como princípio manter a vida e a dignidade do ser humano em territórios que eduquem e promovam a cidadania.

A fim de garantir a igualdade e a equidade como princípios da justiça social aos munícipes em todas as dimensões da vida em sociedade, a Associação Internacional de Cidades Educadoras foi fundada em 1994, na cidade de Barcelona, sem fins lucrativos constituída como uma estrutura permanente de colaboração entre governos locais que se comprometem a reger-se pelos princípios inscritos na Carta das Cidades Educadoras.

Todo e qualquer governo local que aceite este compromisso pode converter-se em membro ativo da AICE, independentemente das suas competências administrativas. No início do ano 2020, o seu número de membros ascendia a mais de 500 cidades de 36 países distribuídos por todos os continentes.

2 METODOLOGIA

A análise dos documentos norteadores do movimento de cidades educadoras traz possibilidades reflexivas sobre como tornar-se uma cidade membro da AICE, com quais propósitos. Além do subsídio de cada documento e da carta de cidades educadoras, há também um percurso que deve ser trilhado em cada local, daí a necessidade de se compreender a associação e as redes mundiais, suas hierarquias e os processos legislativos para ascender ao título de cidade educadora.

A AICE pauta-se nos princípios dos seguintes documentos da Organização das Nações Unidas: a) Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948; b) Pacto Internacional sobre os Direitos

Econômicos, Sociais e Culturais, de 1976; c) Declaração Mundial da Educação para Todos, de 1990; d) Declaração Universal sobre Diversidade Cultural, de 2001, que mobilizou revisão da carta, após a primeira versão. O documento da Cúpula Mundial pela Criança promovido pela Unicef em 1990 também compõe o arcabouço de fundamentos do movimento.

O procedimento formal para o ingresso de uma cidade no movimento da AICE deve cumprir os seguintes passos: a) aprovação da adesão por parte do órgão máximo de decisão municipal dos políticos eleitos (Assembleia Municipal ou outros); b) cumprimento dos princípios da Carta das Cidades Educadoras; c) participação nos canais de debate, intercâmbio e colaboração da AICE; d) pagamento da quota anual correspondente dentro dos prazos previstos.

3 RESULTADOS

O movimento de Cidades Educadoras foi inaugurado em 1990, com alicerce no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, ocorrido na cidade de Barcelona (Espanha), quando um pequeno conjunto de cidades ali representadas por seus governos locais estabeleceu um pacto com o objetivo comum de trabalhar juntas em projetos e ações para aquilatar a qualidade de vida dos seus habitantes. Tinham a premissa de que a participação de cada município seria o alicerce para a pertença à cidade e sua evolução. Foi elaborada a primeira Carta de Cidades Educadoras contendo 20 princípios para esse movimento. Posteriormente, em 1994, esta iniciativa foi formalizada com o III Congresso Internacional em Bolonha.

O arquiteto Jan Gehl (2015), em seu livro *Cidades para pessoas*, manifesta uma premissa do direcionamento da Associação Internacional de Cidades Educadoras, sem uma relação formal com essa entidade, no entanto, com intensa familiaridade teórica ao movimento, “Nós moldamos as cidades, e elas nos moldam” (p. 11). Essa relação dialética com as cidades pode ocorrer em níveis mais reflexivos de seu uso a depender também como é o propósito desse texto, isto é, analisar as aproximações do movimento de cidades educadoras e sua relação com a educação formal.

Os documentos que subsidiam o nascimento do movimento de cidades educadoras defendem o princípio educacional e sua gênese transformadora como eixo basilar da promoção humana, da equidade, da igualdade e da justiça social. Esses documentos pactuam ações de responsabilidade em todos os âmbitos governamentais para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade e buscam fortalecer a paz universal com liberdade reconhecendo a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões sendo esse um desafio global e um requisito indispensável para um desenvolvimento sustentável em territórios educativos.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem da ONU, de dezembro de 1948, refere-se ao primeiro documento de texto jurídico internacional que apresenta um catálogo completo acerca da temática de direitos humanos. Esta declaração foi aprovada por 48 países, membros das Nações Unidas, tendo 8 abstenções, 2 ausências, com a inexistência de votos contrários.

Esta declaração atendeu a um clamor mundial pelo fim das guerras, ou seja, é vocacionado para promover a paz. Mais tarde o documento serviu como um importante instrumento para ceifar com os governos totalitários e as ditaduras militares, instauradas no período da guerra fria. Constituiu-se como um marco da ampliação da noção de direitos humanos nos últimos 50 anos e caracterizou-se pela comunhão de um discurso de cunho liberal com outro de caráter social, de forma a buscar a harmonia e a garantia das liberdades fundamentais com a busca da igualdade.

O Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos e Culturais é um tratado multilateral adotado pela assembleia geral das Nações Unidas em 16 de dezembro de 1966. Os Estados Partes no presente Pacto reconhecem a necessidade da proteção e da assistência ampla à família que é o núcleo elementar natural e fundamental da sociedade, particularmente com vista a sua formação e no tempo durante o qual ela tem a responsabilidade de criar e educar os filhos. Também reconhece o direito de todas as pessoas a um nível de vida suficiente para si e para as suas famílias incluindo alimentação, vestuário e alojamentos suficientes, bem como a um melhoramento constante das suas condições de existência.

A declaração mundial sobre educação para todos conhecida como a Declaração de Jomtien de 1990 busca garantir de maneira irrestrita o acesso e a permanência à educação básica. Li todas as pessoas sem exceção devem estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Quando publicada na década de 90 pactuou entre os Estados Membros a garantia de universalizar o acesso à educação básica e promover a equidade.

A Cúpula Mundial pela Criança realizada em Nova Iorque, em 1990, convocada pelo Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) obteve representantes de 157 países que concordaram em implementar uma série de medidas para proteção da infância. Entre os objetivos estipulados no documento ao final do encontro estavam a redução em 30% da taxa de mortalidade de crianças menores de 5 anos até o ano 2000, a proteção contra exploração abuso e violência, a reiteração dos princípios da Organização Internacional do Trabalho (OIT) referentes à erradicação do trabalho infantil e mais especificamente do trabalho escravo, a diminuição pela metade do número de crianças subnutridas e a garantia do acesso à água potável e à educação a cada criança até o final do século 20.

A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural proposta pela Unesco, em 2001, reafirma o compromisso com a plena realização dos direitos humanos e das liberdades fundamentais proclamadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos e em outros instrumentos universalmente reconhecidos, designadamente os 2 pactos internacionais de 1966 relativos, respectivamente, aos direitos civis e políticos e aos direitos econômicos, sociais e culturais. Este documento visa garantir a elaboração de políticas culturais que envolvam os diferentes setores da sociedade civil salvaguardando a promoção da diversidade cultural.

Os princípios encontrados em cada um dos documentos aqui citados são consolidados na carta de cidades educadoras, proposta pela AICE. A carta possui 20 princípios divididos em 3 eixos, sendo o primeiro deles, o direito à cidade educadora, o segundo, o compromisso da cidade, e o terceiro, a cidade ao serviço integral das pessoas.

O eixo que discute o direito à cidade educadora trata da educação inclusiva ao longo da vida, da política educativa ampla, da diversidade e não discriminação, do acesso à cultura e do diálogo intergeracional.

O direito a cidade educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todas as pessoas à educação, pautado, por exemplo, na Declaração de Jomtien. 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. uma cidade educadora renova se permanentemente e o seu compromisso com a formação dos seus habitantes ao longo da vida nos mais diversos aspectos é a ser guardado como proposta de transformação.

Cabral Pinto (2004) confere ao movimento das cidades educadoras legitimidade e atesta:

Alarga-se, conseqüentemente, o conceito de educação. Educação é formação de todos, em todas as oportunidades e espaços do cotidiano, ao longo de toda a vida. Emerge, assim, a importância da educação não formal e informal, com a subsequente relativização da educação formal. A escola passa a ser todo o território; a educação torna-se efetivamente permanente: educação para uma vida cultural e socialmente multiactiva em qualquer fase do percurso da vida dos indivíduos. (CABRAL PINTO, 2004, p. 151).

Admite-se que a ideia de cidade educadora nasce de uma utopia, no entanto, à medida que a humanidade passa da heteronomia para a autonomia, os municípios se tornam efetivamente autárquicos, permitindo a auto-organização. Nesse caso, a utopia abandona a sua dimensão transcendental e assume o protagonismo holístico e histórico para ser humanamente realizada.

O compromisso com uma política educativa ampla é consequência da apreensão de que a educação não incide exclusivamente em ações formais, ou seja, dentro da escola a partir de ações curriculares. Estas são importantíssimas e devem ser asseguradas a toda a população, no entanto a educação deve ser entendida também nas suas perspectivas não formal e informal, ou seja, em ações que acontecem em museus parques em manifestações culturais como também no âmbito familiar. A política educativa ampla compreende a educação como eixo transversal e inovador.

A educação formal é aquela desenvolvida no ambiente escolar, na sala de aula, com conteúdo estruturado. Já a educação não formal ocorre fora da escola, em museus, espaços públicos, bairros, ruas, enquanto a educação informal manifesta-se sem intencionalidade, no processo de socialização, em grupos religiosos, mídia, intercâmbios familiares (BACILA, 2021).

Admite-se que a partir dos anos 80 inicia-se forte crítica ao que se denomina “escolacêntrica” (CABALLO VILAR, 2001, p. 24), melhor traduzido como escolacentrismo, trazendo aqui um neologismo a deixar tudo a cargo da escola ensinar, ou seja, admitir toda a responsabilização da educação para a escola e colocar a cidade à disposição de todos os cidadãos, ou melhor ainda, segundo Alfieri (1994), *apud* Caballo Villar (2001, p. 24), “A cidade deve pôr-se à disposição de todos os cidadãos e não só daqueles que a quem a escola permite”.

Quanto à temática acerca da diversidade e da não discriminação a cidade promoverá uma educação para a compreensão, para a cooperação solidária internacional, para o reconhecimento e respeito pelos povos indígenas e outros grupos étnicos objeto de discriminação, bem como a paz no mundo. É compromisso de uma cidade educadora promover uma educação que combata qualquer forma de discriminação, promova a liberdade de expressão e religião, a diversidade cultural, o diálogo e a escuta ativa em condições de igualdade.

Quanto ao acesso à cultura e à participação de todas as pessoas sobretudo dos grupos em situação de maior vulnerabilidade na vida cultural da cidade é considerada uma forma de inclusão promovendo o sentimento de pertença e de boa coexistência. Quanto ao diálogo intergeracional a cidade educadora promoverá a proximidade e a cooperação entre as gerações e combaterá sobremaneira o preconceito etário não só como procedimento de convivência pacífica, mas também, como busca de projetos comuns e partilhados entre grupos de pessoas de diferentes faixas etárias.

A obra de Gadotti, Padilha e Cabezero (2004) enaltece aspectos administrativos para que uma Cidade Educadora contemple todos os seus habitantes, os quais usufruam das mesmas oportunidades, sejam formativas, de desenvolvimento pessoal ou de entretenimento que a cidade oferece. O município, no processo de tomada de decisões, deverá levar em conta o impacto das necessidades de seus habitantes nas mesmas condições em que a cidade oferecerá aos pais uma formação que lhes permita ajudar seus filhos a crescer e a utilizar a cidade num espírito de respeito mútuo.

Todos os habitantes da cidade têm o direito de refletir e participar na criação de programas educativos e culturais e a dispor dos instrumentos necessários que lhes permitam encontrar um projeto educativo na estrutura e na gestão da sua cidade, nos valores que esta fomenta, na qualidade de vida que oferece, nas festas que organiza, nas campanhas que prepara, no interesse que manifesta por seus cidadãos e na forma de os escutar.

O segundo eixo da carta de Cidades Educadoras que discute o compromisso da cidade trata do conhecimento do território, acesso à informação, governança e participação dos cidadãos, acompanhamento e melhoria contínua, identidade da cidade, espaço público habitável, adequação dos equipamentos e serviços municipais, e, sustentabilidade.

No que tange ao conhecimento do território, a Cidade Educadora distingue que as decisões políticas pautadas no conhecimento da realidade propiciam respostas mais adequadas, motivo pelo qual os governos locais necessitam dispor de informações precisas sobre a situação e as condições de vida dos seus habitantes e do território e devem obter ou amparar estudos atuais e compreensíveis para os cidadãos.

Sobre o acesso à informação o município deve garantir uma informação suficiente e compreensível para os seus munícipes bem como incentivar os seus habitantes a procurar continuamente informar-se. A cidade educadora valoriza ações que disponham recursos para a conectividade de todas as áreas e espaços da cidade.

A governança e a participação do cidadão constituem um paradigma de consecução da administração pública preconizado como marca da Cidade Educadora. Promover a participação de todos os cidadãos na tomada de decisão, desde uma perspectiva crítica, construtiva e corresponsável na gestão municipal e na vida comunitária divulgando abertamente os processos de participação é um eixo fundamental de eficácia no governo.

Na perspectiva cidadã, Gadotti e Padilha (2004) contribuem trazendo para o debate a escola cidadã e a cidade educadora. Defendem que a origem etimológica dos termos cidadã e cidade é o mesmo, pois derivam da mesma palavra latina *civis*, que quer dizer cidadão, membro livre de uma cidade a que pertence por origem ou adoção. Logo, *civitas* designa a comunidade política cujos membros, os cidadãos, autogovernam-se.

É necessário que o governo acompanhe a melhoria contínua dos seus propósitos, sendo assim o município avaliará o impacto educativo social e ecológico das políticas municipais para a sua melhoria permanente. A cidade tem de saber encontrar, preservar e apresentar a sua identidade própria que é complexa e mutável, bem como valorizar o patrimônio material e imaterial, além da memória histórica que lhe confere singularidade.

No tocante à gestão de cidades educadoras, Alves e Brandenburg (2018) asseveram que o ideal da cidade educadora ratifica o princípio da gestão democrática pontuado pelo Estatuto da Cidade, o qual regulamenta os artigos 182 e 183 da Constituição Federal de 1988 e estabelece diretrizes gerais da política urbana.

O referido Estatuto garante a participação popular nas decisões de interesse público e contribui para o processo de planejamento urbano participativo. Encontra suas raízes em históricos clamores populares pelo direito à cidade e leva em consideração a participação direta da população em momentos decisórios, tendo como predicado a preponderância de princípios de cooperação e integração referentes à administração, além da politização de questões unidas à justiça social.

O ordenamento do espaço público deverá ter em conta as necessidades de acessibilidade, cuidado, saúde, convívio, segurança, jogo, esparecimento e condição da vida pessoal, familiar e profissional. Para tanto é necessária a adequação dos equipamentos e dos serviços municipais tendo em vista o governo municipal criar e zelar pela manutenção de espaços, equipamentos e serviços públicos adequados ao desenvolvimento e bem-estar pessoal social moral e cultural de todos os seus habitantes.

A pesquisa de Carrano (2003) tem profunda reflexão sobre o sentido das juventudes e seu protagonismo para erigir as cidades educadoras. Destaca os tipos de cidades ao longo da história, suas mudanças e a formação da subjetividade. Paralelamente a essas mudanças, analisa a corporicidade moderna e industrial capitalista como um conjunto de transformações científicas, econômicas, sociais e políticas, que impulsionaram o surgimento de uma sociedade radicalmente distinta das antigas sociedades medievais, particularmente naquilo que se refere à organização das cidades e às práticas de controle corporal.

Nessa obra emerge um termo que vem sintetizar o entrelaçamento do movimento dos corpos/sujeitos na vida em sua perspectiva holística na municipalidade, advindo da concepção grega de pólis. “A noção de corporicidade foi sugerida como uma possibilidade para a compreensão dos movimentos que os corpos/sujeitos estabelecem na histórica complexificação da organização social das cidades” (CARRANO, 2003, p. 12).

Concernente à sustentabilidade a Cidade Educadora comprometer-se-á a satisfazer os direitos e as necessidades materiais que permitam viver uma vida digna com alimentação, água, habitação, saneamento, energia, mobilidade, ambiente seguro e saudável.

Quanto aos territórios educativos, Martinez (2017) procura contribuir para a ampliação da compreensão relacionada à aprendizagem, envolvendo a educação formal, não formal e informal, utilizando-se de todos os espaços oferecidos pela cidade de forma democrática, que tem a educação ambiental como objeto de recorrência.

É signatário que há uma educação ambiental transformadora que possui conteúdo emancipatório, na qual a dialética entre forma e conteúdo se realiza de tal maneira que as alterações da atividade humana vinculadas ao fazer educativo implicam mudanças individuais e coletivas, locais e globais, estruturais e conjunturais, econômicas e culturais. Não cabe mais esperar o milagre da mudança de circunstâncias a partir de uma elite intelectual ou econômica ou pela pregação moralista ou ainda pela mudança normativa. O sentido de revolucionar se concretiza como sendo a transformação integral do ser e das condições objetivas de existência em um território educativo, em uma cidade educadora.

O eixo que discute a cidade ao serviço integral das pessoas contempla a promoção da saúde, a formação de agentes educativos, a orientação e inserção laboral inclusiva, a inclusão e coesão social, a corresponsabilidade as desigualdades, a promoção do associativismo e do voluntariado, e, a educação para uma cidadania democrática e global.

A promoção da saúde em uma Cidade Educadora garantirá o crescimento integral e saudável de todas as pessoas, promovendo o bem-estar físico emocional e mental. Para tanto, é necessário promover o acesso universal aos cuidados de saúde e apoiar ambientes e estilos de vida saudáveis.

A formação de agentes educativos consiste em medidas necessárias para que as famílias recebam formação suficiente para poderem acompanhar o crescimento dos seus filhos e filhas, garantindo o equilíbrio entre necessidade de proteção e a autonomia na descoberta da cidade, sempre pautados não espírito de respeito e confiança.

Gadotti e Padilha (2004) defendem a concepção de que a cidade educadora é uma aprendizagem de planejamento urbano. Assim, a escola e os distintos complexos educacionais, sejam formais, não formais ou informais, existentes nos bairros ou nas vilas, situam-se no contexto da cidade em que se vive, contexto que designa a aprendizagem que permeia as ações educacionais escolares e designa o projeto político-pedagógico (PPP), o qual pode se transformar em processo fundamental de exercício de cidadania, pois contribui justamente para organizar a intencionalidade educacional necessária para a cidade, de educativa, para, efetivamente, educadora.

Quanto à orientação e inserção laboral inclusiva faz-se mister que a cidade ofereça aos seus habitantes a perspectiva de ocuparem um lugar na sociedade, por conseguinte, deve proporcionar-lhes o aconselhamento necessário para a sua orientação pessoal e profissional promovendo o empreendedorismo. As cidades devem desenvolver políticas preventivas contra os diversos mecanismos de violação de direitos, exclusão e marginalização garantindo a inclusão e a coesão social.

A corresponsabilidade de uma Cidade Educadora no enfrentamento às desigualdades necessita considerar as intervenções dedicadas ao seu combate, porém essas ações podem assumir múltiplas formas e devem partir de uma visão global dos direitos e dos interesses da pessoa.

No que tange a uma cidade promover o associativismo e o voluntariado como formas de participação e corresponsabilidade cívica implica canalizar ações ao serviço da comunidade, obter e divulgar informações, materiais, ideias para o desenvolvimento integral das pessoas. A Cidade Educadora deve oferecer a toda a população formação em valores e práticas de cidadania democrática que promovam o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade, o interesse pelo que é público e o comprometimento com o bem comum.

Para Gómez-Granell e Vila (2003), a ideia que se defende é a de que a educação é um elemento estratégico para a existência e o bom funcionamento da nossa sociedade. Isso nos faz signatários de um discurso sobre a relevância da educação, o que nos leva a pensar e conseqüentemente a repensar a relação entre a educação e as cidades, entre a escola e o território.

Os autores perguntam se existe uma série de aspectos que estão no centro dessa concepção e quais são eles? Destacam a relação da sociedade do conhecimento e suas fortes implicações educativas; o entendimento de que as mudanças não são um *continuum* e necessitam ser compreendidas como autênticas revoluções sociais, culturais e institucionais; e, por fim, o entendimento de que a educação não é uma etapa da vida, mas faz parte de toda a vida.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível depreender desse estudo elementos que inspiram as ações de planejamento e intervenção dos gestores das cidades educadoras. Os propósitos aqui colocados não encerram em si, mas servem para balizar propostas das mais diversas cidades.

É consensual nos documentos analisados a premissa de que a educação transcende as paredes da escola e deve estar presente em toda a cidade, por isso o trabalho envolvendo os princípios da educação formal, não formal e informal. A Cidade Educadora vive um processo permanente que tem como finalidade a construção da comunidade e de uma cidadania livre, responsável e solidária capaz de conviver na diferença, de solucionar pacificamente os seus conflitos e de trabalhar pelo bem comum.

A educação que começa na infância, mas nunca termina e jamais se reduz a formação laboral ou

profissional deve ser concebida ao longo da vida, uma educação que está sempre pronta a transformações. O processo educativo não se resume a ações exclusivas do ambiente escolar, mas soma-se a complexidade de experiências que os territórios educativos permitem aos municípios distintas aprendizagens.

Uma cidade que se propõem a ser educadora jamais estará pronta. Uma cidade que se propõe a ser educadora estará em permanente diálogo, questionamento, movimento, ou seja, estará comprometida com o dinamismo das mudanças necessárias a partir do que a realidade lhe propuser. Este é compromisso necessário às cidades que desejam ingressar à Rede Brasileira de Cidades Educadoras, além de cumprir com os aspectos formais referentes à legislação e anuidade destinada à AICE.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alceli Ribeiro; BRANDENBURG, Elena Justen. **Cidades educadoras**: um olhar acerca da cidade que educa. Curitiba: InterSaberes, 2018.

Bacila, M. S. (2021). Cidades Educadoras: um estado da arte entre 1990 e 2020 e a relação com a educação formal. *REVISTA INTERSABERES*, 16(39), 1034-1048. <https://doi.org/10.22169/revint.v16i39.2207>

CABALLO VILLAR, Maria Belén. **A cidade educadora**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. (Coleção O homem e a cidade).

CARRANO, Paulo César. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CIDADES EDUCADORAS. Carta das Cidades Educadoras. Declaração de Barcelona, 2021.

CÚPULA MUNDIAL PELA CRIANÇA. Fundo das Nações Unidas para a Infância. 1990.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM. Organização das Nações Unidas. 1948.

DECLARAÇÃO MUNDIAL DA EDUCAÇÃO PARA TODOS. Fundo das Nações Unidas para a Infância. 1990.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL. Organização das Nações Unidas. 2001.

GADOTTI, Moacir; PADILHA Paulo Roberto. Escola cidadã, cidade educadora: projeto político-pedagógico e práticas em processo. *In*: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (org.). **Cidade educadora**: princípios e experiências. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2004.

GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (org.). **Cidade educadora**: princípios e experiências. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2004.

GEHL, Jan. **Cidades para pessoas**. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2015.

GÓMEZ-GRANELL, Carmen; VILA, Ignacio (org.). **A cidade como projeto educativo**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARTINEZ, Roberto. **A educação ambiental na cidade educadora**. Curitiba: Appris Editora, 2017.

PACTO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS. Organização das Nações Unidas. 1966.

PINTO, Fernando Cabral. **Cidadania, sistema educativo e cidade educadora**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004. (Coleção Horizontes Pedagógicos).

SOUZA, Marcelo José Lopes. O papel da educação no combate à violência urbana no Brasil: da educação para a cidadania aos limites da educação em uma sociedade injusta. In: ZAINKO, Maria Amélia Sabbag (org.). **Cidades educadoras**. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo, SP.: Atlas, 2006.