

CIDADES EDUCADORAS EM UMA SOCIEDADE HIPERCOMPLEXA

EDUCATING CITIES IN A HYPERCOMPLEX SOCIETY

Nelson Bucker¹

RESUMO

O artigo propõe uma trajetória histórica e conceitual que busca salientar os horizontes de um mundo cada vez mais complexo, alicerçando novos paradoxos dos quais surgem a Carta das Cidades Educadoras e a Associação Internacional das Cidades Educadoras; em um dinamismo amplo de temáticas e dualidades globais em sociedades cada vez mais hipercomplexas.

Palavras-chave: Cidades Educadoras; sociedade; complexidade; modernidade; multiculturalismo; geopolítica; políticas públicas.

ABSTRACT

The article proposes a historical and conceptual trajectory that aims to highlight the horizons of an increasingly complex world, supporting new paradoxes from which the Charter of Educating Cities and the International Association of Educating Cities arise; in a broad dynamism of themes and global dualities in increasingly hypercomplex societies.

Keywords: *Educating Cities; society; complexity; modernity; multiculturalism; geopolitics; public policy.*

¹ Cineasta e Mestre em Sociologia pela UFPR - E-mail: nelsonbucker@gmail.com

1 A COMPLEXIDADE E A HIPERCOMPLEXIDADE

Quando pensamos na construção social, e todo o conjunto contingenciador que de tudo decorre, nos deparamos sempre com uma relação paradoxal entre o que nos é dado (conjunto de crenças e valores) e as infinitas possibilidades de futuro ou seja, a expansão desse valores e as diversas possibilidades da construção social. Essa dualidade paradoxal, ou seja, manter uma determinada estrutura e, ao mesmo tempo, subvertê-la ou modificá-la, constitui a dialética pela qual a sociedade evolui, pensando aqui o conceito de evolução como um aumento de complexidade e, com ele, um aumento do processo de escolha e decisão. Se voltarmos no tempo histórico, podemos observar que, no Século XI, por exemplo, a instituição eclesial - a Igreja, detinha um arcabouço de valores que regia os demais sistemas da sociedade: a economia, a política e a base do conjunto de crenças: o temporal e espiritual.

Com o passar dos séculos, tais elementos foram se complexificando, no processo histórico e no processo das trocas culturais e políticas. Nesse sentido, quando olhamos o Século XVIII, uma variedade de conceitos e modos de vida já tão díspares do de séculos atrás, podemos observar que tal sociedade e tal mundo se tornou mais complexo ao exigir, dos indivíduos, diversas opções de escolhas em suas decisões: é o que conhecemos como Modernidade.

Um século depois, o processo da tecnologia industrial modifica ainda mais as relações sociais e econômicas, diminuindo distâncias físicas, com o incremento da tecnologia e também entrelaçando esferas culturais, com a aproximação que se deu do ocidente com o oriente.

O princípio de complexidade social passa por essas variáveis, tornando os sujeitos, detentores de, ao mesmo tempo, amplas opções de escolhas, inclusive morais, como também de forte contingência no sentido de se manter uma determinada coesão do social.

O núcleo da crise dos paradigmas, caracterizadora do período posterior à Segunda Guerra Mundial, e, fundamentalmente, da década de 80, é o processo de mudanças aceleradas, a velocidade esquizoide da modernidade tardia. Logo, não podemos ter uma só descrição da sociedade, mas várias. A monovalência discursiva ruiu, tornou-se insustentável. A ciência articula-se agora no jogo da diversidade teórica. Nenhuma teoria sozinha tem representatividade ou autoridade suficiente para legislar sobre o concreto ou favorecer esquemas explicativos completos e incontestável. Quando não se consegue o consenso na sociedade civil é preciso ter mecanismos que deem conta das opiniões divergentes de maneira que elas não se tornem politicamente perigosas, pelo menos para aquele momento. (LUHMANN, 1997)

Os momentos de incerteza sempre forjaram matizes da história humana. Esse emaranhado de crenças e culturas que se distanciam ou se articulam em um processo de expansão da complexidade. A evolução do sistema social se dá justamente dessa forma: o aumento da complexidade, das decisões, dos novos paradigmas que na pluralidade de visões e na disputa entre expansão e coerção, entre o poder e o indivíduo traçam, juntos, o tecido da sociedade.

O século XX, ou o 'breve século XX' - nas palavras do historiador marxista alemão Hobsbawm (1995), foi pródigo não só nas guerras e ideologias, mas também na expansão vertiginosa da tecnologia e com ela, um entrelaçamento acelerado da noção de tempo e espaço, ou, o que hoje conhecemos como a expressão de aldeia global.

Os paradigmas presentes nesse século forjaram o que se conhece pela expressão de modernidade tardia para uns, ou a pós-modernidade para outros, ou simplesmente sociedade em Rede, nas palavras de Castells (1999). No final desse século, as certezas se tornaram incertezas, novos paradigmas esfacelaram o Muro de Berlin que, com a sua queda simbólica e real, transformou em poeira o mundo bipolar surgido em 1945.

A figura central do indivíduo começa a tomar um corpo em um mundo 'menor', mais próximo, mais interligado, compartilhando problemas e soluções, compartilhando culturas e as chocando umas contra as outras, mudando hábitos, manufacturando novas consciências não só do local mas também do que começou a ser chamado de global.

As instituições multilaterais, tão destacadas no campo econômico, começam a expandir para outros problemas destacados dentre uma infinidade de observações: é a complexidade de uma sociedade já hipercomplexa, sem centro, sem certezas, sem teorias absolutas ou 'verdades' salvíficas. Religiões, modos de governança, sexualidade, padrões de crenças, tudo, absolutamente tudo, da arquitetura às visões, se chocam na dialética do imponderável e incerto final do Século XX.

A dimensão do poder, tanto de sua microfísica foucaultiana quando nas estruturas do processo burocrático se modificam nesse período, onde as dimensões da sociedade em Rede se mostram como modificadoras de um aspecto cultural do próprio mecanismo de comportamento da sociedade em uma esfera global.

O poder já não se concentra nas instituições (o Estado), nas organizações (empresas capitalistas) ou nos mecanismos simbólicos de controle (empresas mediáticas, igrejas). Pelo contrário, difunde-se em redes globais de riqueza, poder, informação e imagens, que circulam e se transmutam num sistema de geometria variável e geografia desmaterializada. No entanto, o poder não desaparece. O poder ainda governa a sociedade; ainda nos molda e domina (...) A nova forma de poder reside nos códigos da informação e nas imagens da representação em torno das quais as sociedades organizam as suas instituições e as pessoas constroem as suas vidas e decidem o seu comportamento. Esse poder encontra-se nas mentes das pessoas (CASTELLS, 1999, p.505-506).

As pessoas, os indivíduos, esse grande ator coletivo dentro desse paradigma da pós-modernidade é que surge. O global e o local se expandem e entre choques e expansões, cístoles e diástoles, dilatam a sua própria complexidade. Ideologias se transmutam, tudo é questionado no extremo da crítica.

O inconstante ou o líquido da modernidade líquida, como cunhou anos depois Baumann (2001), forma o grande cenário de uma infinidades de mudanças em âmbito global. As Cartas, as Associações, a ONU, a UNESCO, se redimensionam: trocam o antigo 'traje' mais rívido do pós-guerra e da Guerra Fria (1945 - 1991) por 'roupas' mais coloridas, mais unissex, moldando culturas e expandindo um caleidoscópio de modos de se pensar a Educação.

Esse mundo hipercomplexo, desigualmente tão próximo e ao mesmo tempo tão distante, nessa junção surreal entre o indivíduo dito coletivo, também é um mundo de riscos. Tudo está próximo. Antigas uniões aduaneiras se transformam em grandes união de países, ao exemplo da União Européia - antigo projeto milenar desde Carlos Magno (ano 800) que ao tomar corpo no pós-Guerra como a Comunidade de Estados Europeus em 1957 vira, em 1992, a União Européia e com ela todo um multiculturalismo. No Brasil, o Mercosul e no mundo mais e mais blocos de nações buscam seu espaço nesse novo mundo multipolar e multicultural.

O multiculturalismo é um antigo conceito que se torna primordial para compreendermos como se moldaram os grandes documentos globais surgidos na década de 1990, dentre eles a própria Carta das Cidades Educadoras.

A interação de grupos, culturas diversas e saberes não é algo novo na sociedade humana mas, da forma como ocorreu no final do século XX nunca antes foi vista. A interação não era somente entre pessoas presencialmente próximas mas, também, entre indivíduos e grupos presentes em um mundo virtual, que ecoava realidades muitas vezes antagônicas e todas ali, convivendo no real e no virtual, no imaginário e nos símbolos, nas ruas e nos cabos de fibra ótica: a interação de um mundo interligado, pós-orgânico e multifacetado.

Todos os valores se transmutaram em diversos pontos de vista que se tornou necessário, não somente tentar compreender tudo isso de forma local, mas também de forma global. A ideia e noção de grandes agências e organismos multilaterais focados em problemas de ordem cultural e de cosmovisões de mundo e na Educação se tornam fortemente imbricados justamente nesse exato momento histórico.

(...) são exatamente essas coisas que agora estão “mudando”. O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas sociais culturais que nos rodeiam (HALL, 2003, p.12-13).

É nesse contexto que surge, nos anos de 1990, a guinada por relações entre as já existentes agências e organismos multilaterais e a questão de um mundo em processo crescente de globalização e também desigualdade. O foco nas políticas públicas e o debate nesse campo começa a surgir, inclusive em instituições voltadas mais objetivamente para a questão dos mercados e do capital.

A desigualdade presente e mais amplamente observada com um ocidente já em vias de deixar a bipolaridade presente no pós-Guerra (1948) e depois da Guerra Fria toma, na Educação, o seu principal vetor, como bem demonstra esse diretiva do Banco Mundial em 1990, elencando, justamente, a profunda relação entre a desigualdade econômica e o papel fundamental da Educação:

A educação é o maior instrumento para o desenvolvimento econômico e social. Ela é central na estratégia do Banco Mundial para ajudar os países a reduzir a pobreza e promover níveis de vida para o crescimento sustentável e investimento no povo. Essa dupla estratégia requer a promoção do uso produtivo do trabalho (o principal bem do pobre) e proporcionar serviços sociais básicos para o pobre (WORLD BANK, 1990).

Tal processo se expandirá na década seguinte em diversos tratados em torno do conceito de sustentabilidade, e permeará importantes questões no que antes era chamado de 'terceiro mundo'. A questão que se delineará nesses anos é justamente uma imensa pluralidade de questões em um mundo que se torna cada vez menor pelo crescimento das tecnologias da informação e, ao mesmo tempo, a necessidade de se pensar globalmente diversos problemas e matizes locais em multiplicidade.

Questões novas como a imigração e as guerras (notadamente as do Oriente Médio), o processo da queda de governos ditatoriais na América Latina no final da década de 1980 e 1990 e uma nova dimensão da pobreza explicitada no mundo e, inclusive, no continente africano, faz com que também se repensem as relações destas questões com o poder público, e a uma maior governança global por parte dos indivíduos e associações.

É nesse contexto que surge, de forma avassaladora, fruto de novas concepções resultantes desse mundo em mudança as Organizações do Terceiro Setor, ou, o que conhecemos como as ONGs. Apesar de já estar presente sua gênese no artigo 71 da Carta das Nações Unidas assinada em São Francisco, Estados Unidos, em 26 de junho de 1945 e ter se delineado sua presença nas décadas seguintes, o crescimento se dá justamente nessas duas décadas.

Pode-se dizer que, nos anos 80 e 90, o “modelo” de ONG que se afirma socialmente é informado por essas discussões e pelos acontecimentos que, no final do século XX, compõem seu pano de fundo, entre os quais o fim do socialismo real, a fragilização das fronteiras nacionais, as transformações das relações entre Estado e sociedade, a debilitação de instituições de cunho representativo como partidos e sindicatos, a construção de novas motivações para a ação social e para a criação de espaços e formas associativas. (CPDOC, 2020).

A compreensão desses parâmetros históricos é primordial para se compreender o ambiente cultural e social no qual surge a Carta das Cidades Educadoras e com ela a Associação Internacional de Cidades Educadoras. Todas as vertentes às quais a Carta se consolida faz parte, ao mesmo tempo, de um contexto global de novos paradigmas, incluindo também questões fortemente incrustadas na relação dos sujeitos e com as questões ambientais, expandindo também esse conceito para uma relação muito maior, buscando uma harmonização entre a exploração das riquezas minerais e da agricultura com o próprio equilíbrio das sociedades e grupos envolvidos nesse processo.

O papel da governança global, do balizamento de conceitos e metas globais, ONGs e demais sujeitos coletivos, bem como o meio ambiente, se concretizará, inclusive, nesse período, quando ocorreu a histórica ECO-92, ou Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (3 e 14 de junho de 1992) ocorrida na cidade do Rio de Janeiro, Brasil, onde se instituiu o Fórum Global e a Declaração do Rio ou a Carta da Terra.

A gestação de todo esse movimento construtor de novos processos de participação social transmutará antigos conceitos políticos nessas mesmas relações e ampliará esses mesmos conceitos, como bem salienta Tascheto (2019), ao afirmar que “o movimento/conceito das cidades educadoras, cidades que intencionalmente decidem por tornar a educação o eixo transversal de transformação da cidade, tornando o espaço urbano um espaço pedagógico, desde a década de 1990 vem acumulando experiências significativas nesse sentido.

Quando a cidade assume sua vocação educativa, pensamos no potencial educativo da cidade não apenas na quantidade de instituições formais que abriga, mas nas relações educativas que é capaz de gerar no cotidiano da cidade.”

Ao se pensar um mundo globalizado, mais próximo e ao mesmo tempo desafiador, a união global se expande além dos Estados Nacionais em uma pluralidade de organizações que começarão a ter voz nas políticas públicas para a resolução desses mesmos problemas globais. Essa é a vertente que guiará as décadas seguintes.

O binômio local e global passa necessariamente pela cidade - e a Carta das Cidades Educadoras surge como amálgama, não só de desafios, mas primordialmente de diálogo e aplicação das trocas entre horizontes comuns de sustentabilidade e governança.

Uma das esferas desse processo também nos remete ao paradoxo do risco. Podemos dizer que ele é paradoxal pois, ao mesmo tempo que insere um elemento de desestabilidade, é nesse mesmo elemento que a sociedade pode se expandir em seu aumento de complexidade.

Ao mesmo tempo que o risco está intimamente imbricado no fator da mudança e da hipercomplexidade, conforme Guiddens (2003, p. 34), quando salienta que “o risco é a dinâmica mobilizadora de uma sociedade propensa à mudança, que deseja determinar seu próprio futuro em vez de confiá-lo à religião, a tradição ou aos caprichos da natureza”, possui também sua dimensão ampliada quando o relacionamos não só ao processo de globalização, mas também à própria hipercomplexidade social.

O risco é, para Beck, um estádio intermédio entre a segurança e a destruição, e a percepção dos riscos ameaçadores determina o pensamento e a ação. No risco, o passado perde o seu poder de determinar o presente. É o futuro, algo que é construído, não existente, que constrói o presente, e os riscos são sempre locais e globais, assumindo uma dimensão trans escalar (MENDES, 2015).

Nesse horizonte, a relação global e local toma o que também podemos conceituar como os aspectos e características do universalismo e particularismo. Ao mesmo tempo que a sociedade possui

sua hipercomplexidade, ou seja, abdicou de uma estrutura unívoca de pensamento e crenças como elemento regente de todo o sistema social (religioso, econômico e cultural); essa mesma sociedade se evolui, ou seja, aumenta sua própria complexidade a partir de suas escolhas - indivíduos e grupos, dentro de um paradoxo.

A harmonização desse processo, de tantos pontos sonantes e dissonantes que possa ser abarcado em balizadores que, ao mesmo tempo, não impeçam a diversidade de construções de futuro (questões sociais, culturais, religiosas e econômicas), se torna o grande desafio do que o filósofo canadense Herbert Marshall McLuhan chamou de “a grande aldeia global”.

Essa imensa Rede que interage, modifica e expande o próprio universo da hipercomplexidade.

Quando você sai de casa e se encontra na rua, num bar ou num ônibus, interage - queira ou não - com as pessoas mais diversas, as que lhe agradam e as que lhe desagradam, as que pensam como você e as que pensam de modo distinto. Não pode evitar o contato e a contaminação, está exposto à necessidade de confrontar a complexidade do mundo. (BAUMAN, 2016, p. 42).

As diversas entidades e tratados e conferências que pulularam a década de 1990 até a construção dos Objetivos do Milênio (2000), podemos afirmar terem sido uma forma de balizar essa 'imensa aldeia', não só no processo de coesão social, mas também dentro de liames flexíveis, acrescidos dentro de novas problemáticas, tais como as questões de gênero e do meio ambiente, bem como a questão da sustentabilidade. Tais construções se deram também em amplo diálogo global, inserindo diversos povos e culturas, dentro de um aspecto de governança não só local, como global. Tais apontamentos de conjuntura histórica são primordiais para compreendermos o lugar do indivíduo nesse processo, que também se tornou, como afirma Sibila (2002), no “homem pós-orgânico”, fruto do avanço das tecnologias digitais e da comunicação e a forma com que isso também gesta uma nova psique tanto do indivíduo como do social.

O processo que se vislumbrou através das novas variáveis que transformaram os paradigmas nos anos de 1990 e o processo de globalização, ressalta uma dicotomia presente até os dias atuais, com aprofundamentos amplos de reflexão, não somente na Educação e Políticas Públicas, mas também em todo um horizonte de observação da realidade e do cotidiano.

A relação entre o local e o global constitui um paradoxo importante para compreendermos a dinâmica pela qual não só o conceito de Cidade Educadora foi gestado e é dinamicamente colocado, como também pela forma própria de formação de uma organização internacional. O local e o global ou a dialética entre o particularismo e o universalismo.

2 A ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS E OS PARADOXOS DO NOVO MILÊNIO

Um dos aspectos do ambiente que gesta o nascimento da Carta de Cidades Educadoras é justamente a ampla expansão de visões, desfazendo, de certa forma, a visão eurocêntrica e ocidental de mundo e concepções.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida entre os dias 5 e 9 de março de 1990, é um marco disso. Ocorrida na Tailândia, reflete já um aspecto de intercâmbio, distante do padrão notadamente eurocêntrico de décadas atrás e constituirá a base da Carta. Também nela se inserem diversos outros documentos centrados na ampliação não só do fator da Educação, como também

alicerces primordiais para a cidadania.

As cidades representadas no 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, que teve lugar em Barcelona em novembro de 1990, reuniram na Carta inicial, os princípios essenciais ao impulso educador da cidade. Elas partiam do princípio que o desenvolvimento dos seus habitantes não podia ser deixado ao acaso. Esta Carta foi revista no III Congresso Internacional (Bolonha, 1994) e no de Génova (2004), a fim de adaptar as suas abordagens aos novos desafios e necessidades sociais. A presente Carta baseia-se na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), na Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001). (ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS, AICE, 2020).

Notemos que o ambiente histórico reitera novamente a relação de encadeamento entre diversos atores sociais, conduzindo a cidade como um todo em um sentido de ultrapassar as já antigas nomenclaturas estáticas não só da própria Educação como conceito, mas também um imbricamento desta em um sentido extremamente mais amplo, em diálogo com outros horizontes e conferências que permeava esse mundo pós-Guerra Fria.

Como bem salienta Bosch (2008, p. 9), há o “significante de uma proposta integradora de educação formal, não formal e informal que se gera na cidade, para todos os que habitaram; e também reveladora de um compromisso político, público e ativo que diz respeito, para além das famílias e escolas, câmaras municipais, associações, indústrias culturais, empresas e outras instituições e grupos.

O fator da sustentabilidade, conceito então nascente naquele momento, se delineia na Carta como reflexo e resposta a um mundo em mudança, cujos antigos modelos, incluindo as formas de consumo e exploração do ambiente, começa a ser repensado.

O que traz de importante, a iniciativa de Barcelona é também constituir, para o diálogo em relação à Carta e sua expansão em um mundo de mudanças, a criação da Associação Internacional de Cidades Educadoras, fundada em 1994, sem fins lucrativos, propiciando uma ampla e continua facilitadora entre diversos governos que, a partir da cidade, se comprometem a serem regidas pela Carta.

Possibilitando também um intercâmbio riquíssimo de experiências e trocas, editais e diversidade de culturas, problemas, soluções e desafios. Esse arcabouço se harmoniza com a hipercomplexidade social na medida que tenta conjugar, não somente elementos balizadores em comum diálogo, mas, primordialmente, a dualidade entre o global e o local, reflexos esses de aumento da própria complexidade social.

O movimento/conceito das cidades educadoras, cidades que intencionalmente decidem por tornar a educação o eixo transversal de transformação da cidade, tornando o espaço urbano um espaço pedagógico, desde a década de 1990 vem acumulando experiências significativas nesse sentido. Quando a cidade assume sua vocação educativa, pensamos no potencial educativo da cidade não apenas na quantidade de instituições formais que abriga, mas nas relações educativas que é capaz de gerar no cotidiano da cidade. (TASCHETO DA SILVA, 2019).

A estrutura da Associação Internacional de Cidades Educadoras tem como órgão superior a Assembleia Geral que congrega todas as cidades associadas, possuindo funções de eleição ou substituição dos membros do Comitê Executivo, bem como a sua aprovação e a modificação e aprovação dos Estatutos, Plano de Ação e prestação de contas referente aos orçamentos.

O Comitê Executivo tem como função a gestão e execução, bem como a representação da AICE, cuja Presidência e Secretariado se encontra na cidade de Barcelona, na Espanha. As demais funções do

Comitês tais como a Vice-Presidência, Tesouraria, Vogais e Membros associados, são rotativos entre as demais cidades.

Por fim, em função da diversidade e amplitude da Rede, foram criadas Redes Territoriais espalhadas pelo mundo, congregando grupos de cidades com interesses comuns. O Estatuto da AICE rege as Redes Territoriais e são coordenados por uma das cidades.

FIGURA 1: MAPA DAS CIDADES EDUCADORAS



Fonte: Associação Internacional de Cidades Educadoras, 2020.

Dentro de cada Rede Territorial são demandadas diversas Linhas em coordenação e co-ordenação das cidades voltadas a temas específicos tais como Inovação, Meio Ambiente, Tecnologia, Desenvolvimento Urbano, dentre outros, com reuniões semanais e troca de experiências, intercâmbio de pessoas e formatação de eventos internacionais em comum, bem como a troca e parceria em Editais internacionais voltados ao temas aos quais a Carta abarca.

Nesse sentido, a AICE é uma organização dinâmica, incluindo profunda solidariedade entre as cidades envolvidas, não só na resolução de desafios e problemas, mas também na multiplicidade de temas que surgem, de forma tão veloz, na evolução da sociedade pós-moderna, tal como afirma Bauman (2001),

O “derretimento dos sólidos”, traço permanente da modernidade, adquiriu, portanto, um novo sentido, e, mais que tudo, foi redirecionado a um novo alvo, e um dos principais efeitos desse redirecionamento foi a dissolução das forças que poderiam ter mantido a questão da ordem e do sistema na agenda política. Os sólidos que estão para ser lançados no cadinho e os que estão derretendo neste momento, o momento da modernidade fluida, são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas - os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidas individualmente, de um lado, e as ações políticas de coletividades humanas, de outro (BAUMAN, 2001, p. 12).

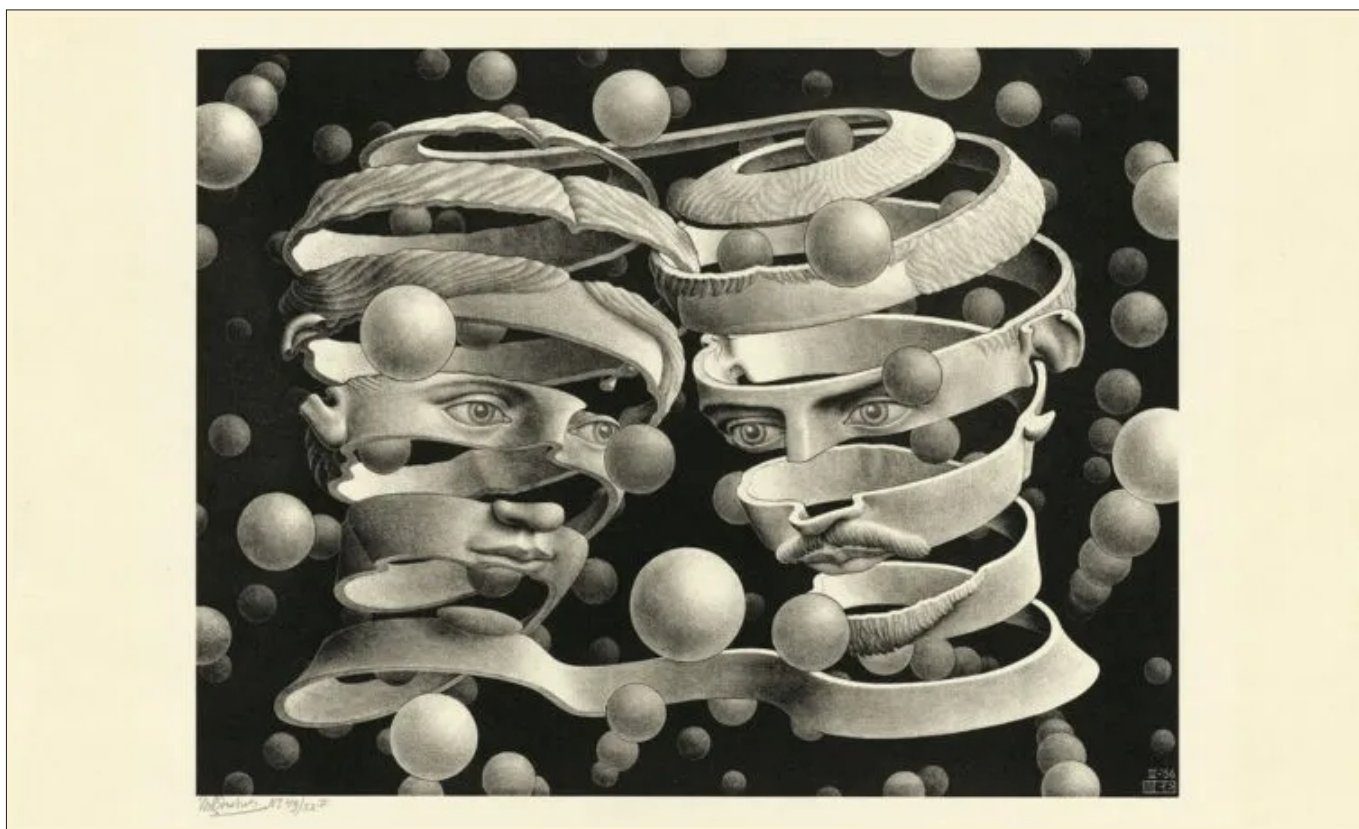
Os princípios da Carta das Cidades Educadoras demonstra também um liame importante: a sua relação e sentido com o que foi conhecido no ano 2000 com os Objetivos do Milênio e, a partir de 2015, como os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.

A forma com que tomou, não só as instituições multilaterais, mas também diversos documentos, no Século XXI, ressalta novamente a fundamentação presente na sociedade global, ou seja, a inter-

relação de sentido de propostas e comprometimentos globais, suas metas e objetivos, permeados por um processo de mudança de paradigmas e da própria formação e cosmovisão dos atores sociais: a Educação.

A mudança do conjunto de crenças, no sentido amplo da diversidade (hipercomplexidade) reitera a necessidade e mesmo a fluidez de tais imbricamentos em uníssono na multiplicidade. Ao mesmo tempo que agrega e constrói, é fluido pois é continuamente rediscutido, tomando corpo em Políticas Públicas, ações e visões de mundo: desconstruindo e reconstruindo tal como o quadro “Lazo de unión”, de Esher, 1956.

FIGURA 2: “LAZO DE UNIÓN”



Fonte: (Lucas, 2020).

Os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio, estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2000, com o apoio de 191 nações, originalmente com 8 Objetivos, anos depois foram ampliados para 17 Objetivos e 169 metas, conhecidos como os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (2015), base da Agenda 2030.

A territorialização da Agenda 2030 passa pela Carta das Cidades Educadoras, demonstrando novamente a dinâmica e inter-relação orgânica de todos os preceitos e metas. Também se interligam em metas e funções as Mercociudades, criadas em 1995. Tais temas, pelo limite desse artigo não poderão ser ampliados, mas é importante citar tais relações para futuros aprofundamentos.

Os desafios da contemporaneidade, com valores tão amplos e, por vezes díspares em suas visões de mundo, atravessam uma profunda revolução tecnológica - a sociedade 4.0 que, com a Inteligência Artificial em curto período de tempo se tornará 5.0: “A sociedade 5.0 tem como base as tecnologias mais avançadas, mas terá o ser humano no seu centro. Promete a criação de novo valor através da inovação e a promoção, em paralelo, do desenvolvimento económico e de soluções eficazes para os desafios sociais.” (OLIVEIRA, 2019).

A Associação Internacional de Cidades Educadoras e a sua Carta refletem uma profunda interligação com a sociedade contemporânea, sua diversidade e paradoxos, e também permeia, em sua organização, a ideia plural e inclusiva, dinâmica e educadora.

A AICE não só é fruto de um processo de profunda transformação global, mas também se insere como artífice contínua dessa mudança em uma sociedade cada vez mais hipercomplexa.

REFERÊNCIAS

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS (AICE). **CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS**. Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE). Disponível em: <https://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS (AICE). Mapa das cidades associadas. Mapa das Cidades Associadas. 2020. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/mapa-das-cidades-associadas/>. Acesso em: 26 out. 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOSCH, Eulália. Al lector: ciudades educadoras. In: ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS (AICE). **Educación y vida urbana**: 20 años de ciudades educadoras. Barcelona: Santillana, 2008. p. 7-10.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CPDOC, Fgv. **Verbetes**: organizações não-governamentais. ORGANIZACOES NAO-GOVERNAMENTAIS. 2020. Dicionário de Verbetes. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/organizacoes-nao-governamentais>. Acesso em: 19 nov. 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrolado**: o que a globalização está fazendo de nós. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

HOBBSBAWM, Eric. A Era dos Extremos - **O Breve Século XX** (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995. HOGAN, Patrick Colm.

LUCAS, Harrison (org.). **Um encontro entre Vygotsky e Escher**. Disponível em: <https://medium.com/@harrisonlucas/um-encontro-entre-vygotsky-e-escher-537faa59e83e>. Acesso em: 23 nov. 2020.

LUHMANN, Niklas. **Observaciones de la modernidad**: Racionalidad y contingencia en la sociedad moderna. Barcelona, Espanha: Paidós Ibérica, 1997

MENDES, José Manuel. Ulrich Beck: a imanência do social e a sociedade do risco. **Análise Social**, Lisboa, ano 2015, v. 50, ed. 214, p. 210-215

OLIVEIRA, Daniel Gonçalves de. Multiculturalismo: a comunicação como ponto de encontro entre o particularismo e o universalismo. **Comunicologia**: Revista de Comunicação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, v. 7, n. 2, p. 247-267, jul. 2014.

OLIVEIRA, Helena. **A Sociedade 5.0 e a co-criação do futuro**. Disponível em: <https://www.ver.pt/a-sociedade-5-0-e-a-co-criacao-do-futuro/>. Acesso em: 23 nov. 2020.

SIBILIA, P. **O homem pós-orgânico**: corpo, subjetividade e tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Relume Dumará. 2002

TASCHETO DA SILVA, Marcio. Da cidade universitária à cidade como oportunidade pedagógica: Extensão, currículo e território. **Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE)**: Caderno de Debate, Rosário, Argentina, ano 2019, v. 5, n. 5, ed. 1, p. 27-32, 2019.

WORLD BANK. **Priorities and strategies for education**. Washington, D.C., 1990.