

ESPAÇOS URBANOS E CIDADES EDUCADORAS

CADERNO DE DEBATE Nº 5





ESPAÇOS URBANOS E CIDADES EDUCADORAS

CADERNO DE DEBATE N° 5



Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) Delegação para América Latina

Prefeitura de Rosário

Prefeitura de Barcelona

Prefeita Sra. Ada Colau
Presidente da AICE

Sra. Marina Canals Ramoneda
Secretária Geral da AICE

Prefeitura de Rosario

Prefeita Dra. Mónica Fein
Vice-presidenta da AICE

Lic. Sergio Barrios
Diretor Geral das Relações Internacionais

Sra. Laura Inés Alfonso
Diretora da Delegação para a América Latina da AICE

Edição e compilação

Dra. María Silvia Serra
Srita. María Paula Bonoris

Tradução

Sandra Andrade Barbosa

Fotos

Seção: Fotografia. Subsecretaria de Comunicação Social, Prefeitura de Rosário

Desenho

Pedro Aguirre

Gráfica

Sudamerica impresos

Rosário, Argentina. 2019

ISBN: 978-978-46581-4-2

SUMÁRIO

7 • Apresentação

11 • Editorial

DOSSIÊ

15 • Uma cidade própria / Eulalia Bosch

17 • A cidade educadora e a formação fora da escola

Hilda Mar Rodríguez Gómez, Jesús Alberto Echeverri Sánchez y Nancy Rodas Flórez

27 • Da cidade universitária à cidade como oportunidade pedagógica: Extensão, currículo e território / Marcio Tascheto da Silva

32 • Nomear as margens: a pedagogia urbana entre as políticas culturais e educativas
Carolina Balparda

EXPERIÊNCIAS

37 • UVA: Unidade de Vida Articulada

Medellín, Colômbia

39 • Resgate patrimonial de um espaço emblemático da cidade

Godoy Cruz, Argentina

42 • Entrevista Prefeito Walther Marcolini

General Alvear, Argentina

47 • Verão das Artes e Festa da Luz

Quito, Ecuador

49 • Projeto Memória e Vida

São Paulo, Brasil

51 • Vitória: Viagem pela literatura

Vitória, Brasil



Cidades Educadoras teve início como movimento em 1990, por ocasião do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras celebrado em Barcelona, quando um grupo de cidades representadas por seus governos locais colocou como objetivo comum trabalhar conjuntamente em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos habitantes, a partir do envolvimento ativo no uso e na evolução da própria cidade e de acordo com a carta aprovada de Cidades Educadoras. Posteriormente, em 1994, durante o III Congresso celebrado em Bolônia, este movimento foi formalizado como Associação Internacional, constituída como uma estrutura permanente de colaboração entre os governos locais comprometidos com a Carta de Cidades Educadoras, que funciona como roteiro das cidades que a compõem.

Delegação para a América Latina

Relacionado com os princípios gerais da AICE, e visando trabalhar particularmente as problemáticas comuns à região latino-americana, em 1996 é criada a Delegação Cone Sul, que se estende em 1999 a todo o continente, dado o crescente número de governos locais que se incorporaram à Associação na região.

Desde o início, a responsabilidade de levar adiante as ações na América Latina é da Prefeitura de Rosário. Atualmente, nossa delegação opera com mais de 60 cidades membro provenientes da Argentina, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Chile, Equador, México, Porto Rico, Uruguai e Venezuela.

A Delegação tem como objetivos:

- Promover o cumprimento dos princípios previstos na Carta de Cidades Educadoras.
- Impulsionar parcerias e ações concretas entre as cidades.
- Participar e cooperar ativamente em projetos e

trocas de experiências entre grupos e instituições com interesses comuns.

- Aprofundar no discurso de Cidades Educadoras e promover suas concreções diretas.
- Influir no processo de tomada de decisões dos governos e das instituições internacionais em questões de interesse para as Cidades Educadoras.
- Dialogar e colaborar com diferentes organismos nacionais e internacionais.
- Incentivar a adesão de novas cidades.
- Apoiar, dar suporte e acompanhamento às redes territoriais e temáticas da região.
- Promover a incorporação e a captação de novas experiências para o Banco Internacional de Documentos de Cidades Educadoras (BIDCE) e de outros documentos úteis relacionados com os objetivos da AICE.

Para cumprir com estes objetivos, e com o intuito de fazer evoluir a AICE e reforçar os intercâmbios, a parceria, cooperação, os projetos comuns e as experiências coletivas sobre a base dos princípios preconizados na Carta de Cidades Educadoras, o Comitê Executivo impulsiona a criação de Redes Territoriais e de Redes Temáticas.

Atualmente a Delegação conta com três redes territoriais: REMCE (Rede Mexicana de Cidades Educadoras), REBRACE (Rede Brasileira de Cidades Educadoras) e RACE (Rede Argentina de Cidades Educadoras). As Redes Territoriais são as agrupações de cidades de uma mesma zona territorial, que se propõem trabalhar os temas de interesse comum de maneira conjunta. Cada rede estabelece sua organização e funcionamento de acordo com os estatutos da AICE e está coordenada por uma de suas cidades.

Uma Rede Temática é uma equipe de trabalho integrada por representantes dos governos locais

de diversas cidades que pertencem à Delegação, com o interesse coletivo posto em uma temática concreta de gestão municipal e o desejo de realizar trocas de experiências relacionadas, aprofundando em sua análise e chegando às conclusões práticas que otimizem seu trabalho concreto e que sejam oferecidas ao restante das cidades membro.

Hoje existem três Redes Temáticas: A Rede de políticas ambientais e de sustentabilidade, a Rede de políticas para a promoção da convivência e da participação cidadã, e a Rede de políticas para a promoção de direitos das infâncias e juventudes.

Uma das ações impulsionadas pelas redes temáticas é disponibilizar programas e projetos ao Banco de Experiências no site da Delegação (você poderá encontrar mais informação e também cadastrar-se em: www.ciudadeseducadora.org/ciudades/redes-tematicas)

E também, desde o ano 2017 está em funcionamento a Aula Virtual da Delegação, pensada como um espaço de aprendizagem interativo e dinâmico para o intercâmbio de conhecimentos e de experiências que permitem desenvolver temas específicos que respondam demandas e necessidades concretas. Durante todo o ano são criados Diálogos de acordo com os interesses das cidades e em consonância com o trabalho nas Redes Temáticas. Quanto à divulgação de boas práticas e de ações das cidades, a AICE conta com um Banco Internacional de Documentos de Cidades Educadoras (BIDCE) que atualmente contém mais de 1000 experiências de diferentes cidades membro ao redor do mundo, e que ilustram diversas concretizações dos princípios da Carta de Cidades Educadoras. As experiências disponibilizadas e aceitas no BIDCE podem ser consultadas por outros governos locais, e podem ser selecionadas pela Associação para receberem destaque no site e

assim dar visibilidade ao trabalho realizado pelas cidades. Além disso, desde o ano de 2016, a Delegação está editando um Boletim Mensal dando destaque a alguma/s experiência/s das cidades membro latino-americanas. Outros canais de divulgação são: o site da AICE www.edcities.org e o da Delegação www.ciudadeseducadora.org. A Delegação também conta com redes sociais, onde são divulgadas as ações e as novidades: www.facebook.com/ciudadeseducadora.org e www.twitter.com/CE_AmLatina.

Com vistas a fomentar o intercâmbio, a Delegação para a América Latina publica os Cadernos de Debate, com os quais se busca refletir sobre uma problemática específica relativa ao desafio dos governos na construção de Cidades Educadoras. Cada caderno contém a participação de acadêmicos de diferentes cidades, e ainda a apresentação de diversas experiências das cidades membro que resgatam as práticas que a Associação tem o intuito de promover.

As temáticas dos Cadernos de Debate são diversas e respondem aos interesses das cidades associadas, sendo também coerentes com as temáticas desenvolvidas no Congresso Internacional realizado a cada dois anos pela AICE. O primeiro Caderno de Debate foi editado no ano de 2009, intitulado “As ações culturais e o esporte como ferramentas para o desenvolvimento integral das pessoas nas Cidades Educadoras” e expôs experiências de cidades latino-americanas que apresentaram propostas inovadoras, diferentes formas de cooperação e de comunicação que se traduzem em instrumentos de uma verdadeira integração social e cultural. O caderno está organizado a partir de três eixos: inclusão, crianças e jovens, e adultos e idosos. O primeiro abrange as experiências de Belo Horizonte (Brasil), Montevideú (Uruguai), Paysandú

(Uruguai), Rosário (Argentina) e Villa Constitución (Argentina). O segundo incorpora as experiências de Belo Horizonte (Brasil), Caixas do Sul (Brasil), Montevideu (Uruguai), Pilar (Argentina), São Bernardo do Campo (Brasil), São Carlos (Brasil), São Paulo (Brasil). O último eixo contempla as experiências de Montevideu (Uruguai) e Paysandú (Uruguai). O segundo Caderno de Debate “A problemática meio ambiental nas Cidades Educadoras” foi publicado no ano de 2012 e teve por objetivo a construção coletiva de um espaço de análise, crítica e reflexão. Além disso, o intuito foi preparar as cidades latino-americanas diante da perspectiva do XII Congresso Internacional que foi celebrado em ChangWon, na Coreia do Sul, sob o lema “Meio ambiente verde e educação criativa”. O caderno traz entrevistas e reflexões de especialistas na temática e, além disso, apresenta experiências das cidades de Rosário (Argentina), México DF (México), Montevideu (Uruguai) e Mar del Plata (Argentina).

A terceira publicação foi realizada em 2013, intitulada “Cidade, infâncias e inclusão” e a proposta foi realizar um percurso a partir do contexto de situação atual da região da América Latina e o Caribe, em conjunto com a UNICEF, com intervenções de renomados especialistas e experiências destacadas por diversas cidades da AICE. O caderno apresenta experiências das cidades de Huasco (Chile), Medellín (Colômbia), Victória (México), Montevideu (Uruguai), Rosário (Argentina), São Paulo (Brasil). No ano de 2016, no marco do XIV Congresso Internacional com sede na cidade de Rosário, Argentina, sob o lema “Cidades: territórios de convivência” foi realizada a quarta edição do Caderno de Debate, intitulado “A convivência nas cidades”. Esse caderno buscou dar a conhecer as palavras e as experiências que abriram o caminho para pensar a convivência, o território da cidade



com seus conflitos e os desafios que impõem as desigualdades. Apresenta experiências das cidades de São Paulo (Brasil), Caguas (Porto Rico), Horizonte (Brasil), Cuenca (Equador), Chacao (Venezuela), Morelia (México) e Playa del Carmen (México).

Nesta ocasião, apresenta-se a quinta edição deste material, que pretende recuperar e dar visibilidade, através de vozes e experiências, àquelas ações intencionais, políticas e estratégicas que fazem da cidade um cenário educador, e do espaço público, um território de educação.



A educação das cidades no espaço público

EDITORIAL

O termo educação, ligado ao de cidade, tem a capacidade de designar a intervenção que evidencia o objetivo de aprendermos a viver juntos. Assim é entendido a partir do conceito de cidade educadora, que foi tomado e aprofundado por muitas cidades de nosso continente e do mundo. Quando falamos de cidades educadoras, estamos falando de cidades que assumem a responsabilidade de fazer da cidade um âmbito de formação cidadã, individual e coletivo, e a preocupação por comprometer todos os atores –funcionários a cargo do governo, organizações da sociedade civil, cidadãos e cidadãs comuns- nesta tarefa. Uma cidade educadora é aquela que se faz presente em políticas e ações que vão desde o planejamento urbano até programas de inclusão cidadã. Se as cidades materializam a possibilidade de estar juntos, de conviver, de lidar com diferenças geracionais, culturais, de classe e de gênero, todas elas participando em um espaço comum, regulamentado, que pretende acolher este coletivo díspar e oferecer-se a si própria como âmbito de vida comum, é porque existe uma tarefa a ser desenvolvida e sustentada para que isso seja possível.

Então, é chegado o momento de revisar o que entendemos por educação, resistindo a circunscrevê-la aos estreitos limites da escolarização, e começando a pensá-la como um tecido complexo que cruza os processos escolares com os processos culturais mais amplos que ocorrem nas sociedades. Longe de querer construir uma dicotomia entre o que ocorre nas escolas e o que está acontecendo fora delas, acreditamos que será a ampliação dos limites do que entendemos por educação o que nos vai permitir reconhecer, intervir, tensionar e enriquecer os processos de transmissão da cultura.

Existem cidades que conscientemente se dispõem a ser educadoras. Por um lado, assumem isto ao



serem responsáveis pela sustentabilidade e pela gestão das instituições educativas formais. Por outro lado, se esta tarefa está em mãos de governos municipais, estaduais ou federais, assumem a necessidade de levar adiante políticas educativas e culturais que se entrelaçam com as escolares, mas que tomam por cenário a cidade, e como destinatários, os seus habitantes, põem o foco em tecer um vínculo forte entre a convivência e a participação em tudo o que é considerado comum. E há mais de 20 anos, muitas cidades de nosso continente e do resto do mundo assumiram o compromisso de transformar-se em cidades educadoras e reconhecerem-se como tal, coletivamente. Dizemos que uma cidade é educadora, não só quando pertence a esta rede, mas quando toma consciência do impacto educacional das diferentes políticas e gerenciamento municipal e se compromete a potencializá-lo através da transversalidade das ações e da articulação e mobilização dos diferentes agentes educativos presentes na cidade. As cidades educadoras compartilham o modo de entender a educação que foi exposto por Hannah Arendt, quando escreveu: "A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante como para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos

jovens. Também mediante a educação decidimos se amamos nossas crianças o bastante como para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos, e tampouco arrancar-lhes de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós...”

Especificamente, neste caderno monográfico, queremos salienta e dar visibilidade à ação educadora da cidade. Portanto, trabalharemos sobre uma das dimensões a ser desenvolvida pela cidade educadora: a intervenção sobre o espaço público sob uma perspectiva pedagógica, de modo a transformar o território da cidade em âmbito educador. Pretendemos recuperar e dar visibilidade, através de vozes e experiências, aquelas ações que mostram um modo de entender a educação ligada ao espaço público, fazendo da cidade um cenário educativo e educador. Para isso, propomos abordar a questão a partir de um conjunto de interrogações: Que vínculo pode ser criado entre o espaço público e a educação? Em que medida a disponibilização de um espaço pode resultar educativo? Como fazer de um espaço público um âmbito onde o caráter educativo tenha lugar? O que deve levar em conta uma política educacional local que seja desenvolvida nesse espaço? Quais interpelações cabíveis à cidadania? Definitivamente, o que tentamos é responder, tanto a partir de uma perspectiva conceitual como por meio de políticas e experiências específicas, à busca de uma noção de educação mais ampla, que possa ser desterritorializada de seus lugares mais clássicos, tais como as instituições escolares, para vincular-se aos da cidade.

O dossiê que apresentamos aborda diferentes perspectivas da noção de cidade educadora, enfatizando as articulações que a fazem possível -a tarefa do Estado, a definição de cidadania, alguns cenários cidadãos- e também a construção de um

corpus específico que permita designar o que é de ordem educacional, considerando o que as cidades educadoras realizam cotidianamente.

A primeira parte está organizada por meio de um conjunto de artigos. No primeiro, Eulália Bosch oferece uma reflexão sobre a potencialidade da cidade para a vida de seus cidadãos, tanto em termos de direitos quanto de inclusão. Neste sentido, “Uma cidade própria” pode atuar como introdutória para os textos seguintes.

Em segundo lugar, Márcio Tascheto da Silva propõe explorar as cidades como usinas de aprendizagem, como territórios que ressignificam as instituições educativas, e onde estas podem desempenhar sua tarefa de uma maneira renovadora. O autor explora especificamente a função educadora das universidades, mas não sob a perspectiva clássica de transmissão do saber acadêmico, que parte da casa de estudos aos cidadãos, e sim no vínculo com e na cidade. Postula e desenvolve a importância de passar da extensão universitária -clássico modo de designar a tarefa das instituições universitárias no meio educacional- à universidade na cidade, através da construção de um verdadeiro diálogo.

A seguir, Hilda Mar Rodriguez Gómez, Jesús Alberto Echeverri Sánchez e Nancy Rodas Flórez, em seu artigo “A cidade educadora e a formação fora da escola”, exploram a noção de cidade educadora sob o pensamento social contemporâneo, dando ênfase na emergência do vínculo entre território cidadão e intervenção estatal. Estes autores trabalham a articulação entre a ideia de educação e a de governo em nossas sociedades, e colocam a cidade como cenário privilegiado para uma ação educadora orientada à cidadania em seu conjunto.

Em quarto lugar, o trabalho de Carolina Balparda propõe o conceito de pedagogia urbana para desig-



nar essa ação pedagógica que está referenciada no tempo e no espaço da cidade. Balparda desenvolve seu trabalho ao redor de um conjunto de políticas e ações dirigidas à infância na cidade de Rosário, e que caracterizam uma potente intervenção ligada aos direitos das crianças.

No entanto, não quisemos responder àquelas interrogações apenas sob uma perspectiva conceitual, mas ainda acompanhá-las de experiências concretas. Acreditamos que aí reside uma das essências da cidade educadora: fazer do aprender a viver juntos, o alvo de cada uma das ações que são empreendidas na cidade. Esta é a razão pela qual apresentamos inúmeras experiências de distintas cidades: Medellín, Godoy Cruz, Quito, São Paulo e Vitória. Nelas, o espaço público é cenário de inter-

venções transcendentais dado a sua originalidade e importância. E por último, nas palavras do prefeito de General Alvear, percorreremos o trajeto realizado nessa cidade que fez de uma velha e emblemática vinícola um Centro Cultural reconhecido por toda a população.

Nós, que elaboramos estes Cadernos, somos parte de uma cidade que se autoproclama educadora e sentimos-nos orgulhosos disso. Acreditamos na importância de desenvolvermos ações para fazer com que o viver juntos seja possível. Celebramos que cidade e educação possam combinar-se resignificando a responsabilidade que é de todos, pelo simples fato de fazer parte da cidade, ainda que este trajeto para atingir a meta não seja nada simples.

Uma cidade própria

Eulàlia Bosch⁽¹⁾

Há inúmeras metáforas básicas sobre o viver que aprendemos em nossos primeiros anos e que, em forma de histórias fantásticas, são conservadas na memória durante longos períodos de tempo.

Alice no país das maravilhas reúne inúmeros exemplos dessas imagens indelévels, dentre as quais eu gostaria de lembrar agora aquela caixinha de cristal que continha um bolinho no qual podia ler-se "COMA-ME" escrita com magníficas letras de groselha. Alice comeu e começou a crescer descomunalmente, da mesma forma que diminuiu quando previamente havia bebido o conteúdo do frasco que continha uma etiqueta que dizia "BEBA-ME".

Quero referir-me àquele momento da história escrita por Lewis Carroll para a pequena Alice, porque estou convencida de que é no seio das comunidades humanas onde se escondem caixinhas de cristal e os frascos de poções diversas que são requeridas para alimentar a curiosidade das pessoas e garantir assim que a vida seja cada vez mais rica e diversa.

Todos somos filhos do plural. Nascemos no seio de uma comunidade pequena, de um povoado de tamanho médio ou de uma cidade grande. Seja como for, somos a semente que permite a essa comunidade perpetuar-se e dar continuidade a uma vida que não existiria se cada pessoa fosse considerada uma unidade solta e independente.

É a cidade, com todos os seus centros de recursos -mercados e hospitais, museus e bibliotecas, escolas e universidades, centros cívicos e teatros, centros de pesquisa e estudos de arte...- a que oferece à cidadania o abrigo necessário que a vida humana requer para ser desenvolvida.

É na cidade que os cidadãos e os seus representantes podem atrever-se a experimentar -comer e beber, na linguagem de Alice- novas possibilidades para melhorar a vida coletiva e a partir daí, as vidas



das pessoas individuais.

Hoje em dia, sabemos muito bem o que significa a cidadania não poder contar com estes serviços integrados e disponibilizados em seu entorno. Sabemos muito bem que os índices de pobreza que são altíssimos em muitíssimos lugares do planeta -um só já seria excessivo- incluem a falta dessa memória coletiva que vai sendo degradada se não se dispõe de lugares de enraizamento e transmissão.

O medo, a dor e a profunda decepção das populações migrantes é o exemplo mais extremo dessa perda que supõe ter que abandonar a própria terra, a língua materna e o patrimônio que cada um representa.

É necessário ter esta imagem sempre bem presente para chegar a imaginar como as comunidades pequenas, os povoados de tamanho médio ou as grandes cidades são faróis educativos de uma importância sem igual.

Não há dúvidas quanto a que a família e a escola jogam um papel fundamental na integração dos recém-nascidos nessa rede humana que vem de longe e que promete todo tipo de futuro. No entanto, ninguém pode chegar muito longe neste caminho sem a colaboração de mecanismos da vida coletiva que armazenam a memória do lugar e dão voz às

⁽¹⁾ Eulàlia Bosch (Barcelona, 1949) é professora de filosofia, curadora de exposições e criadora de programas que conectam as artes, a educação, e a vida urbana, dando ênfases a novas formas de participação e cooperação, incluídas as atuais possibilidades disponibilizadas pelos meios de comunicação.

aspirações sociais através das variadas organizações que compõem a rede cívica.

Quando o espaço urbano é realmente o lugar de encontro, de diálogo, de deleite das artes e do exercício físico, da comemoração e da reflexão coletiva, então a cidade mostra sua melhor faceta e a educação está servida.

Para que isso ocorra, faz-se necessário que a administração das cidades se comprometa decididamente em alimentar a sensibilidade da cidadania, dedicando a máxima atenção aos programas sociais e culturais que patrocina.

É preciso que a atmosfera pública da cidade gere confiança na cidadania entusiasmando-a para participar ativamente na vida urbana.

Só assim chegaremos todos a saber que os lares, as escolas e as entidades sociais de todo tipo formam uma só rede que é, ao mesmo tempo, a proteção e a possibilidade de uma vida social rica. É a rede que deveríamos reconhecer com o nome de educação, distanciando-nos dessa mentalidade restritiva que a identifica exclusivamente com o sistema escolar.

Neste sentido, seria fácil entendermos que todos nós temos uma responsabilidade educativa em relação com a comunidade da qual fazemos parte. Compartilhar o conhecimento próprio e receber dos demais o que é colocado à disposição da comunidade possibilita uma forma de viver que toda aldeia, povoado ou cidade deveria perseguir com todos os mecanismos a seu alcance.

O fato de os órgãos do governo de uma cidade concreta terem hoje a possibilidade de compartilhar este compromisso social com outras cidades que também estão envolvidas -através de redes como a Associação Internacional de Cidades Educadoras- abre um tipo de cumplicidade que permite não só manter um bom nível básico de participação cidadã,



mas também de aventurar-se em projetos futuros realmente inovadores.

O trabalho em rede possibilita que as cidades, sob a proteção de estarem associadas -que significa com uma reflexão crítica e plural como eixo de referência- atrevam-se, como Alice, a crescer e a retroceder, caso necessário.

Possibilita também que a cidade siga guiando a imaginação coletiva, enquanto que a população que acaba de chegar -seja porque acabou de nascer, seja porque busca na cidade de acolhimento aquilo que não encontra na cidade em que nasceu- envolve-se com projetos em curso porque descobre que lhe está sendo oferecido um lugar.

O sentido final de tanto esforço, de tanta vontade política, de um sentido tão profundo de irmandade e de solidariedade, é o de chegar a sentir a cidade como o bem próprio mais apreciado que permite viver com o desejo de deixar um mundo melhor do que o que nos recebeu ao nascer.

A cidade educadora e a formação fora da escola⁽²⁾

Hilda Mar Rodríguez Gómez⁽³⁾
Jesús Alberto Echeverri Sánchez⁽⁴⁾
Nancy Rodas Flórez⁽⁵⁾



*“A Cidade - já dizia Plutarco- é o melhor instrutor.”
(Faure et al, 1974: 232)*

Falar, pensar ou agir sobre a noção de “cidade educadora” supõe ou requer um ponto de partida que nos ofereça caminhos para a compreensão desta expressão. Em nosso caso, optamos por indicar com exatidão alguns assuntos relativos à noção de cidade e a emergência da cidade educadora como um fato histórico, algo inusitado e revelador de tramas complexas da transformação urbana.

Começamos então, por indicar alguns aspectos relacionados com a cidade. Devemos esclarecer que não se trata de uma concepção da cidade como espaço ou equipamento, seja porque a concepção fica curta, seja porque a complexificação dos mesmos espaços a torna insuficiente. Os espaços envolvem esferas de atuação política e inter cruzam-se com o reconhecimento de direitos. E, por outro lado, a cidade como universo (para perceber a magnitude do que ocorre ali, nos diversos âmbitos que a constituem), como cenário de atuação e de intercâmbio. Em nosso caso, queremos colocar a cidade no patamar de:

- Lugar de confluência das experiências da vida humana.
- Local para a regulação de habitus mediante o habitat; isto é, da mútua conformação das disposições, práticas e expressões por meio de signos, símbolos e significação dos bens que são compartilhados e intercambiados.
- Cenário para o reconhecimento e exercício da cidadania; isto é, reclamação e atuação a partir dos direitos.

Assim, dizemos que a cidade, como propõe Melo (1997), é produtora do processo civilizatório; pois, “(...) é a cidade que cria um âmbito social no qual a interação humana faz-se contínua e obrigatória, e no qual é preciso controlar cuidadosamente as formas em que as próprias ações afetam a vida dos demais e rever como as ações dos demais

influem sobre a minha vida.” É por isso, segundo destaca Melo, que a cidade educadora ganha sentido e importância; porque é requerido regular, controlar, promover as ações de seus habitantes e as boas maneiras:

(...) a cidade impõe uma coordenação que não era necessária na vida rural, e que embora possa ter sido inicialmente o resultado de uma coação puramente externa, converteu-se em quase todas as nações do ocidente em algo assumido interiormente pelos indivíduos, muitas vezes de forma totalmente inconsciente ou inadvertida.

Assim como adverte o historiador, talvez a figura não seja recente, nem obedeça a um fenômeno contemporâneo da complexificação da vida; mas está na base das ações próprias da cidade; e, como assinala Gennari (1998), Semântica da cidade, habitar a cidade implica a formação dos seres humanos para isso; assim, estabelece uma relação entre a “(...) formação do [ser humano] como a medida decisiva de construção da cidade. (pág. 52). Isto é, na medida em que a cidade é forjada (transforma-se, cresce sua infraestrutura, ordena-se a vida), forma-se o sujeito para habitá-la.

Diremos então, seguindo a Sáenz (2007), que as práticas de formação da população civil partem de certa desconfiança que “obriga” o estado a cumprir a tarefa de policiamento⁶; ou seja, através de trabalhos formativos e instrutivos que visam à conquista do bem estar. A sua existência, desde a época da colônia, enquadrada em práticas de civilização dos pobres, indica a necessidade de historizar ou historiar as mudanças que este dispositivo⁷ tem sofrido. Estas práticas, comuns e frequentes ao longo da história de nosso país, revelam certa tensão entre as atividades de um

⁽²⁾ Este artigo deriva suas reflexões do projeto de pesquisa Práticas formativas fora da escola, sob a orientação de Javier Sáenz Obregón, e com o apoio de Colciencias, da Universidade Nacional, sede Bogotá, e da Universidade de Antioquia. O projeto analisa doze casos: dois históricos e dez contemporâneos, e visa compreender as práticas e estratégias que foram usadas para governar-controlar a população. Para isso, busca identificar aspectos conceituais, marcas históricas, regularidades e rupturas na época e com a época.

⁽³⁾ Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Antioquia, membro do Grupo de pesquisa Diverser (Pedagogia e diversidade cultural). E-mail: hilda.rodriguez@udea.edu.co



estado onipresente e as possibilidades da vida em comunidade para além dos padrões estabelecidos por uma elite que define e orienta os postulados sobre a civilidade e os bons costumes. Diante disso, surge uma pergunta: quais são as condições necessárias para que as práticas estatais de formação fora da escola sejam efetivas? Isto é, para que tenham efeitos sobre a subjetividade das pessoas, para afetar, comover e gerar discrepâncias nos sujeitos, de acordo com o que diz Sáenz (2006). Estas práticas só podem funcionar quando conseguem fazer parte dos ritmos, sentimentos e crenças da população urbana.

Na revisão feita, encontramos que as práticas (estatais, de organizações sociais, de entidades particulares) de formação concorrem em atenção, intensidade, formato, execução e efeitos com outra série de propostas e mensagens que poderiam influenciar, contrariar, evadir, apagar, invisibilizar os efeitos destas; além disso, poder-se-ia pensar que a civilização que provém das práticas é um território em disputa, em tensão, compartilhado com outras iniciativas. Para além da disputa, podemos dizer que estas práticas pretendem agir sobre porções da vida humana; não são práticas totalitárias, senão que focam em aspectos educáveis da vida: a mobilidade, a saúde, a paz, a arte, a convivência.

As práticas de formação e as instituições que as leva a cabo possuem propósitos diferentes. Sáenz (2006) diz: “De maneira esquemática pode-se destacar que as instituições educacionais formais e não formais, os locais de trabalho, bem como as instituições políticas, jurídicas e médicas buscam disciplinar de maneira explícita as formas de conhecer; enquanto que no âmbito da família, na vida cotidiana, nas instituições e nos cenários religiosos, e ainda através dos meios massivos de comunicação é que estão sendo constituídas as novas formas de ver, sentir, desejar e almejar dos cidadãos”. (pág. 12).

Assim, as práticas de formação recaem nos modos de ser e conhecer; dois eixos das vivências e experiências das pessoas: repertório de conceitos e práticas, e os modos de habitar (uma porção) do mundo.

(4) Professor da Faculdade de Educação da Universidade de Antioquia, membro do Grupo História da Prática Pedagógica na Colômbia. E-mail: jesus.echeverri@udea.edu.co

(5) Estudante de graduação em Pedagogia. Auxiliar de pesquisa do projeto Práticas formativas fora da escola. E-mail: nancy.rodas@udea.edu.co

(6) “(...) a emergência das práticas de policiamento, entendidas como aquele conjunto de ações de governo da população que (...) chamaram a atenção do corpo social sobre os efeitos negativos da ociosidade, da miséria e da pobreza. A partir das práticas de policiamento serão promovidos e fortalecidos os espaços de refúgio, tanto para crianças enjeitadas, mulheres de maus costumes, quanto para vadios e indolentes (asilos, casas ou abrigos de crianças enjeitadas, cárceres, escolas) ligados a um conjunto de regulamentações que buscavam intervir na vida civil, alegando a deterioração e o relaxamento dos costumes (promovendo, por exemplo, a regulamentação de grêmios de artesãos e a elaboração de instruções para os prefeitos ou administradores de bairros que buscam controlar forasteiros, realizar recenseamentos (censos) da população, controlar a proliferação de botecos, etc.). Como parte deste processo, a ignorância será identificada como um estigma de sofrimento dos povos, e como causa que estava na base de todos os males: a ociosidade, a miséria e a pobreza foram então observadas sob a ótica já não caritativa, senão de utilidade pública. Sendo a ignorância o mal, a educação passou a ter um papel preponderante no ordenamento social e a escola pública foi erguida como um dos principais “ramos de policiamento”. (Castro e Noguera, pág. 23).

(7) A história das estratégias, táticas e práticas para formar/governar/controlar a população está apresentada em trabalhos de membros do Grupo História da prática pedagógica na Colômbia. Vejamos: Noguera, Álvarez e Castro (2000) apresentam uma relação entre a evolução/progresso da vida na cidade e a necessidade de formação. Álvarez (2002) percebe a emergência do sujeito delinquente (criança-delinquente), que será objeto de preocupações, regulações e controle (“(...) O nascimento da infância urbana tem a ver com o surgimento de um novo modo de ser criança, neste caso, o menor delinquente, uma personagem típica das nascentes cidades, como já pudemos ver. Ela transformar-se-á, sob a perspectiva do direito, em objeto de atenção, de preocupação e de controle” (pág. 25)). Quiceno (2002) apresenta a mudança de (pre)ocupação do discurso educativo; pois, inclui agora, “(...) ocupar-se dos problemas dos espaços urbanos, das moradias, do corpo, dos hábitos, de novas estéticas e práticas de civilização, da luta contra as doenças, os vícios e a degeneração do homem”. (pág 251).

Cidade educadora

O conceito de cidade educadora foi cunhado pela UNESCO como uma proposta que aparece no texto “Aprender a ser” (Faure, 1974). No entanto, só é retomado a partir dos anos noventa, quando o conceito é acolhido por muitas cidades do mundo após o primeiro “Congresso Internacional de Cidades Educadoras”, celebrado em 1990, em Barcelona, Espanha. Faure propõe:

- Fazer “um inventário da educação atual e definir uma concepção global da educação do amanhã” (pág. 19 -20).
- Apresentar “(...) a importância dos laços entre a educação e o progresso da sociedade” (pág. 20).
- Mostrar que “A educação extraescolar oferece um amplo leque de possibilidades, que devem ser utilizadas de maneira produtiva em todos os países” (pág. 39).
- Promover a ideia de que “A Cidade - já dizia Plutarco- é o melhor instrutor” (...) E, de fato, a cidade -essencialmente quando sabe manter-se à escala humana- contém um imenso potencial educativo, com seus centros de produção, suas estruturas sociais e administrativas e suas redes culturais, não só pela intensidade dos intercâmbios de conhecimentos que são ali realizados, mas também pela escola de civismo e de solidariedade que ela constitui”. (pág. 242).

Em 1996, a UNESCO apresenta o relatório Educação: um tesouro a descobrir, da comissão internacional da educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors. Nessa ocasião, apresentou-se o papel da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades. O relatório recupera o conceito de sociedade educativa, de Faure, e salienta especialmente os assuntos relativos à formação fora dos cenários escolares, como forma de “governar” e educar. Para isso, parte de alguns pressupostos:

- “A educação constitui um instrumento indispensável para que a humanidade possa progredir em direção aos ideais de paz, liberdade e justiça social” (p.13).
- “Sua convicção a respeito da função essencial da educação no desenvolvimento contínuo da pessoa e das sociedades, não como remédio milagroso (...), mas sim como uma via, certamente entre outras, mas mais importante que outras, a serviço de um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais genuíno, para fazer retroceder a pobreza, a exclusão, as incompreensões, as opressões, as guerras, etc.” (p. 13).
- “(...) a esperança de um mundo melhor, capaz de respeitar os direitos do homem e da mulher, praticar o entendimento mútuo e fazer do progresso do conhecimento um instrumento de promoção do gênero humano, não de discriminação”. (p. 14).

Entre o relatório de Faure (1974) e a proposta de Delors (1996), ocorre o primeiro congresso de cidades educadoras (1990), espaço no qual são configuradas as diretrizes, ordenamentos, propostas, indicações e conceitos sobre a cidade educadora⁸. Estas orientações foram registradas na Carta de Cidades Educadoras, documento que em seus três princípios (O direito à cidade educadora, O compromisso da cidade e A serviço integral das pessoas) oferece conceitos, indica objetivos, adverte as relações entre o planejamento educativo e as necessidades do mercado, oferece propostas para superar a exclusão e a marginalização, apresenta as áreas nas quais deve formar a cidade e através de que meios, e ainda destaca o papel capital das políticas (educativas, sociais) para a formação de uma cidade educadora.

A partir desta carta e da implementação da estratégia em diversas cidades (Rosário, na Argentina;

⁽⁸⁾ O preâmbulo desta Carta reza: “Hoje mais que nunca, a cidade, grande ou pequena, dispõe de incontáveis possibilidades educadoras, mas também pode ser prejudicada por forças e inércias deseducadoras. De uma ou outra forma, a cidade apresenta elementos importantes para uma formação integral: é um sistema complexo e, ao mesmo tempo, um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrapor-se aos fatores deseducativos.” (pág. 14).

Piedecuesta-Santander e Tabio- Cundinamarca, na Colômbia) que se destacam, e em relação com nossa proposta de revisar a pedagogização da vida como estratégia de disciplinamento, formação e governo da população: “A Cidade Educadora renova permanentemente o seu compromisso com a formação de seus habitantes ao longo da vida nos aspectos mais diversos” (Carta de Cidades Educadoras, pág. 16).

O primeiro registro da cidade educadora em Medellín foi durante a prefeitura de Luis Alfredo Ramos: 1992 -1994. A proposta cidade educadora (doravante: C.E.) buscava, fundamentalmente, a relação entre C.E., desenvolvimento e governabilidade e o interesse por desenvolver as vocações do município (p. 19). Vocação que mais tarde veio a concluir-se e determinar como cidade-serviços. Porque:

Cidade educadora, mais que uma categoria científica, é uma ideia extraordinariamente genérica, produtiva e heurística que incorpora conteúdos descritivos e, simultaneamente, desiderativos, projetivos e utópicos. Serve também, no melhor sentido da palavra, como lema ou slogan. Um lema, em muitos casos, com uma função sensibilizadora e beligerante, e, em outros casos –sejamos sinceros– com uma função meramente retórica. E devido a essa acumulação de sentidos e usos, pode resultar inconveniente, senão impossível, conseguir uma definição unívoca de ‘cidade educadora’. Talvez não haja outro remédio que aceitar essa expressão como um significante aberto e polissêmico (Moncada, 1997: 9).

Neste sentido, a proposta é essencialmente instrumentalizada para buscar a legitimidade das ações dinamizadas pela administração municipal.



Especialmente quanto ao papel do governante como agente educador da vida cidadã. (Villa & Moncada, 1998:19). No Congreso de Hábitat, 1995, foram formuladas as bases para o “Plano Estratégico de Medellín e para a Área Metropolitana (p.35), com a finalidade de transformar a grande metrópole que conforma o Valle de Aburra, a partir do reconhecimento de que “a cidadania entre nós é algo a ser construída: há um claro déficit de cidadãos e cidadãs cabais.” (Proposta para o plano estratégico de Medellín e a área Metropolitana, 1996: 61). O Plano indica que a C.E.: “Deve promover valores como a democracia, a racionalidade, o trabalho, a ciência e a tecnologia como ferramentas para a vida social!” “Construir nossa própria modernidade!”. (Moncada & Fernández, 1997: 62). É importante destacar que o programa de C.E. deve ter um alcance para além do setor educativo porque implica o envolvimento do conjunto dos setores sociais e econômicos que habitam o Valle de Aburra. A ideia é que a partir da C.E. seja assimilada uma cidade urbana completamente integrada. Conceber a cidade como um espaço formativo e preventivo, com uma clara intencionalidade pedagógica, formando cidadania. Na combinação do formal, não formal e informal como cenários da ação educativa aberta, um campo enorme onde podem ser aproveitadas múltiplas iniciativas.

Educação na cidade: o caso de Medellín

Analisamos um caso particular do projeto “Práticas formativas fora da escola”: A formação para além da escola dentro da escola. O caso que apresentamos parte da hipótese de que muitas dessas práticas formativas para além da escola formal, isto é, daqueles processos de formação para regular e educar a população terminam na escola, pelo menos, por duas razões: A primeira referida à população cativa que tem a escola como facilitadora do cumprimento de indicadores de cobertura, para o caso que estivemos indagando em Medellín. A segunda razão refere-se à potência do dispositivo de escolarização, ou seja, o que está vinculado com o ordenamento de conteúdos, temas, saberes, habilidades e competências em estruturas escolares, o que facilitaria sua inserção neste tecido escolar; e isso poderia ser denominado escolarização da vida.

Para compreender como este processo é realizado, revisamos os planos de desenvolvimento da cidade em busca de pistas, sinais, rastros e marcas nestes documentos de uma concepção de cidade e de formação, de uma compreensão do papel de homens e mulheres na construção da cidade proposta nestes documentos, e de uma visão de formação, como instrumento essencial para cumprir com as metas propostas.

Medellín: compromisso de toda la ciudadanía. 2004-2007.

Durante a administração de Sérgio Fajardo Valderrama, a educação teve um papel essencial. Daí, a razão do seu lema: “Medellín, a mais educada”, ocupou todas as manchetes da imprensa e transformou-se em uma estratégia de desenho de cidade e de políticas públicas. O governante considera que “toda cidade que pretender ser parte do século XXI deve ter a educação como um de seus principais desafios”. Isso converte a educação

em uma ferramenta de transformação social e urbana, sendo definido o “espaço público como contexto fundamental de interação”. Por isso, em seu Plano de Desenvolvimento, prévia análise de um conjunto de problemáticas que acometem a cidade (pp.), propõe:

[...] o Plano de Desenvolvimento Medellín 2004-2007 está focado em promover o Desenvolvimento Humano Integral para os habitantes de Medellín, e isso significa a promoção e potencialização das capacidades, oportunidades e liberdades desses cidadãos e cidadãs. [...] A conquista deste grande propósito requer a participação e o compromisso ativo de todas as instâncias do Estado, da sociedade e de cada um dos seus cidadãos e cidadãs. (2004; 8).

Uma das estratégias para atingir este alvo foi a promoção da corresponsabilidade através da Cultura da auto-regulação⁹ (2004; 20), e isto implica, em termos de governo e formação da população, em um papel ativo atribuído às pessoas e às suas relações¹⁰, para conquistar este propósito. Assim, trata-se de “Construir Cultura Cidadã [que] consiste em entender as atividades cívicas e de Governo como exercícios de pedagogia cidadã. Cada ideia e cada projeto que é realizado devem ser uma aprendizagem que, a partir da prática social e da reflexão pública, vá construindo a coerência entre o comportamento individual (a ética e a moral), as normas (a lei como pacto social) e o comportamento coletivo (a cultura).” (2004; pág. 18). Uma ferramenta fundamental deste período é o Manual para a Convivência Cidadã, formulado em 2004 e regulamentado mediante o Decreto Municipal 1324 de 8 de junho de 2006, e que articula a Secretaria de Governo Municipal, a Subsecretaria da Ordem Civil e Cidadã, a Secretaria de Cultura Cidadã e a

⁽⁹⁾ Talvez este seja um jogo entre as práticas de si (Foucault) e a auto coação (Elias), como apresenta Sáenz (2014).

⁽¹⁰⁾ Um exemplo desta afirmação aparece no relatório de gestão final na Linha 1. Medellín Governável e Participativa, programa Primeiro a Vida: “Propiciar uma mudança positiva nos hábitos de violência dos cidadãos e cidadãs de Medellín, através de intervenções pedagógicas nas famílias, na escola, no espaço público e nos meios de comunicação, com perspectiva de gênero e geracional, e com o foco nos direitos humanos”. (pág. 40).



Subsecretaria de Educação Cidadã.

O Manual, através de seus diversos componentes, visa apresentar normas e condutas de vida para contribuir com um ambiente saudável de convívio na cidade, para o qual é necessário conversar, resolver pacificamente os conflitos, acatar as normas, formar-se em competências cidadãs em eixos como: participação e responsabilidade democrática, pluralidade, identidade e valorização das diferenças, resolução de conflitos, pactos de convívio cidadão entre a vizinhança e comunicação para a convivência. O alvo do Manual, como está apresentado no prólogo é atingir a "Auto-regulação. É que, se desejamos construir uma cidade mais humana e tranquila, temos que nos comportar bem, não só pelo temor a alguma sanção, mas também pela convicção própria de que dia-a-dia devemos ser melhores seres humanos, melhores cidadãos, melhores vizinhos. A convivência não está do lado de fora, a convivência começa em cada um de nós".

"Medellín É solidária e competitiva". 2008 - 2011

O plano de desenvolvimento da administração de Alonso Salazar mantém algumas linhas próximas às de Fajardo; pois, o propósito é "(...) estabelecer os elementos de continuidade que requerem uma ação sustentável e persistente no tempo para alcançar a transformação de Medellín no marco do Desenvolvimento Humano Integral." (pág. 3). Para isto, enfatiza a segurança, a inclusão e a redução da pobreza. Neste marco,

A educação contínua sendo a ferramenta fundamental para a transformação social, a criação de oportunidades, a superação da inequidade e o desenvolvimento de capacidades e de habilidades para a sociedade do século XXI de cidadãos globais, solidários, pacíficos, respeitosos dos outros e do

meio ambiente. (pág. 25).

Neste caso, bem como no da anterior administração, a cidade educadora, como espaço de formação e de governo, utiliza as regras (do bom comportamento) para melhorar a convivência, diminuir a pobreza e atingir a equidade. O plano indica que estas metas que garantem confiança no futuro promovem os valores de "(...) A Honra, o Respeito pela Vida e a Justiça Social. Estes valores estão sustentados por dois Pilares Fundamentais: Transparência e Segurança e Convivência" (pág. 7). Estes valores estão cruzados por outras dimensões do desenvolvimento como "(...) a inclusão social, política, econômica e cultural; a garantia e promoção dos Direitos Humanos, a participação, a segurança e a convivência, a sustentabilidade, a potencialização de capacidades, a pertinência e identidade e a integração e cooperação regional". (pág. 8). Além disso, existe um enfoque de Urbanismo Social que confia no poder dos espaços públicos para regular as ações dos sujeitos. Por exemplo, o componente Atuações urbanas integrais visa "Fortalecer mediante o investimento em obras de melhoria física, a malha social, cultural e econômica e a participação cidadã (...)".

Medellín um lar para a vida: 2012-2015

Durante a administração de Aníbal Gaviria, além de manter-se a cultura cidadã como eixo transversal, aparece o conceito de "cidade educadora", de maneira muito especial no programa de jornada complementar que tem o objetivo de: "Contribuir com a formação cidadã, social, moral e de habilidades para a vida dos estudantes oficiais, através de estratégias para o uso criativo do seu tempo livre, que reconheçam seus interesses e necessidades, reforcem suas capacidades e permitam o deleite de Medellín como cidade educadora."

Medellín conta com você: 2016-2019

O prefeito Federico Gutiérrez, em seu plano de desenvolvimento, salienta o avanço da cidade ocorrido em administrações anteriores a respeito da cultura cidadã e assinala que ainda existem assuntos a serem resolvidos como cidade, como por exemplo: "(...) a interação da cultura cidadã como eixo transversal a outros setores (econômico, político, social e ambiental); por isso, indica que uma das linhas estratégicas de seu plano é: Acreditamos na cultura cidadã cujo objetivo é "Gerar as condições para que o comportamento cidadão e institucional sejam regulados e transformados pelas normas sociais positivas, a legalidade, a transparência e a eficiência no uso dos recursos públicos" (pág. 54); pois a transformação das práticas cidadãs: confiança pessoal, confiança institucional, predisposição para regulamentar e ser regulamentado são a base da transformação urbana. Para isso, como indicara Mockus (2005), requer-se a articulação entre a lei, a moral e a cultura:

"Quando existe harmonia entre a lei, a moral e a cultura? Fundamentalmente quando existe apro-

vação moral e cultural em prol do cumprimento das obrigações legais e da censura moral e rejeição cultural relativa às atividades ilegais. (...) Quando existe divórcio entre a lei, a moral e a cultura? Essencialmente quando existe aprovação moral e cultural às ações ilegais e quando há indiferença ou desaprovação cultural e moral ao cumprimento de obrigações legais". (p. 8).

Para conciliar esta articulação harmônica, Medellín confia em que a instauração da cultura cidadã como estratégia de governo e como prática de seus habitantes conseguirá atingir os comportamentos individuais e coletivos. Dessa forma, não se trata apenas de uma ação municipal, a partir da Prefeitura, mas uma estratégia que requer a participação cidadã para que a corresponsabilidade seja o eixo da (nova) malha social.

Continuidades e rupturas

Segundo observado nos parágrafos anteriores sobre os planos de desenvolvimento de Medellín (2004-2019), a cidade, considerando as administrações, vivenciou a ênfase ou foco posto na cidadania. Vejamos:

Governo	Programa	Ênfase
Sérgio Fajardo: 2004-2007	Cultura da Auto-regulação	Desenvolver na cidadania uma ética social protetora dos direitos humanos e a mobilização de todos os habitantes em direção a atitudes que consolidem a convivência e a coincidência entre a ética, a norma social e a cultura.
Alonso Zalazar: 2008-2011	Educação cidadã e cultura política	Fortalecimento de uma cultura cidadã ativa na construção da cidade, tanto quanto aos costumes cotidianos que constroem qualidade de vida, como no exercício responsável pela participação na vida da comunidade e nas atividades políticas, a partir do senso público através de pactos ou acordos cidadãos de corresponsabilidade.
Anibal Gaviria: 2012-2015	Educação e formação cidadã para uma cidadania a favor da vida	Produzir mudanças de atitudes e de comportamentos individuais e coletivos, mediante a implementação de estratégias pedagógicas para o fortalecimento da convivência e o respeito pela vida.
Federico Gutiérrez: 2016-2019	Cultura Medellín	Formar a cidadania a fim de gerar transformações em seus comportamentos e atitudes, de modo a alcançar melhoria nas atuações em sociedade, gerando assim, uma cultura permanente de corresponsabilidade com Medellín.



Nos 4 planos de desenvolvimento, os conceitos de “formação cidadã”, “cultura cidadã” e “convivência” estão ligados à regulação da conduta e o cumprimento da norma, pois o tema de “segurança” é importante para obter sucesso na administração da cidade e para seu próprio desenvolvimento em todos os âmbitos, e essencialmente com a projeção de cidade inovadora. Nessa ordem de ideias, tanto a educação escolarizada como a que ocorre em outros espaços da cidade apresenta uma estreita relação com as pretensões da “cultura cidadã”, isto é, atendem a um propósito que visa à formação de um sujeito com características específicas. Para o governo de Fajardo, o objetivo era “formar cidadãos do mundo na sociedade do conhecimento e propiciar o desenvolvimento local mediante a formação do talento humano” atendendo a que “A cidade tem que transformar suas condições de competitividade nacional e global com uma política agressiva de desenvolvimento do talento humano integral”. Esta perspectiva coincide com a de Gutiérrez que pretende preparar “nossos alunos para que se transformem em uma oferta de trabalho que seja coincidente e se conecte com a demanda que reflete nossa dinâmica econômica”.

Atendendo a um objetivo que se distancia dos anteriores, para Gaviria o sujeito a formar-se é que interioriza as normas, os valores e a responsabilidade para a construção da convivência e capacidades para o acordo e a negociação diante do surgimento de conflitos. Este posicionamento está de acordo como o que assevera Salazar, para quem a educação teria que produzir “cidadãos globais, solidários, pacíficos, respeitosos dos demais e do meio ambiente”.

Pedagogização da vida (urbana)

Um conceito entra em cena para dar conta das

ações de cultura cidadã, pois confia-se mais no poder da pedagogia que no da aplicação da lei para produzir transformações. Em alguns trabalhos, pedagogia deriva em pedagogização.

Em nosso país, a palavra pedagogização tornou-se frequente a partir da incursão de Mockus, docente universitário, na política, especificamente como prefeito de Bogotá. Através de suas práticas de formação em cultura cidadã, o Prefeito colocou a necessidade de pedagogizar a vida, isto é, de transformar cada espaço cotidiano, neste caso o da cidade de Bogotá, em uma opção ou oportunidade de formação.

Assim, uma primeira aproximação ao conceito é que as práticas formativas são o elemento constitutivo da pedagogização da vida, talvez esta seja um horizonte de ação e de compreensão que contém as primeiras (práticas formativas). Portanto, estamos falando de uma relação de implicação entre ambos os conceitos que talvez tome forma em relações do tipo causal. Isto é, não existe a pedagogização da vida sem práticas formativas. Porém, não fica claro, nesta relação causal, o que origina o quê, ou o que é que emerge primeiro. É a pedagogização, como intenção e objetivo de ação, que gera as práticas formativas, ou são as práticas formativas, como demandadas dos contextos e das necessidades de acomodação a condições sociais e culturais novas, que são instauradas em razão de diversos acontecimentos as que fazem surgir a pedagogização?

De acordo com Depaepe e Frank (2008), a pedagogização é elaboração de um sociólogo alemão, a fins da década de cinquenta, e é utilizada como categoria analítica e descritiva para referir-se “(...) de forma implícita à atenção cada vez maior pelo aspecto educativo em muitas áreas da vida cotidiana (...)” (pág. 102). Desse modo, poderia ser

entendida como uma ampliação da tarefa da escola, uma extensão da tutela e da orientação para atingir propósitos altruístas: concebe-se a formação da população como necessitada de acompanhamento e de formação para adaptar-se a, amoldar-se de acordo com, segundo se vê refletido nos programas dos Governos de Medellín. Estas formas de governo através da formação surgem, em algumas ocasiões, como mecanismo de antecipação de condutas disruptivas, problemáticas ou nocivas para a convivência, a ordem e o equilíbrio da vida na cidade. Em outras, como é o caso de Medellín, surgem como estratégia para corrigir o que diversos fenômenos sociais produzem. Podemos dizer então, que se trata de formas de regulação da população para torná-la dócil aos propósitos de um olhar ou de um objetivo que se encontra inscrito em um espaço de vivência e experiência, de modo a disciplinar os corpos.

(...) Não deixa de ser irônico que, frequentemente, as consequências de “mais” formação, educação, atenção pedagógica, têm sido escritas em termos de maior dependência, tutela, paternalismo, sobreproteção materna, infantilização, excesso de atenção, etc. - quando precisamente todo o projeto pedagógico deveria tender à autonomia, a emancipação, a independência, etc. (pág. 105).

O propósito da pedagogização em sua extensão pela sociedade é a de formar e governar. Vale a pena perguntar-nos se é possível estabelecer entre ambos os conceitos uma linha de continuidade. Podemos entender formar como governar, formar para produzir sujeitos dóceis dispostos à orientação das práticas de orientação, governo e controle? Em Segurança, território, população, Foucault (2006) estabelece, a partir da história do conceito de go-

verno, o que podemos entender como uma relação entre estes dois termos. Vejamos:

(...) governar [gouverner] realmente abrange uma massa considerável de significações diversas. Em primeiro lugar, encontramos o sentido puramente material, físico, espacial de dirigir, fazer avançar e inclusive de que o sujeito avance por si mesmo por um caminho, uma rota. “Governar” é seguir ou fazer seguir uma direção. (...) A palavra também tem o sentido material (...) de alimentar proporcionando virtualhas. (...) Portanto “governar” no sentido de sustentar, alimentar, dar virtualhas. (...). Vejamos agora as significações de ordem moral. “Governar” pode significar “conduzir alguém”, seja no sentido propriamente espiritual do governo das almas -sentido muito clássico e que vai perdurar e subsistir durante muitíssimo tempo-, seja de uma maneira levemente desviada a respeito da primeira, quando quer dizer “impor um regime” (...). Então, “Governar” ou “governo” podem referir-se à conduta no sentido propriamente moral do termo (...) (pág. 147 -148).

Podemos deduzir que o propósito das práticas formativas é [corrigir] as condutas das pessoas; isto é, as práticas de governo são práticas de regulação e controle, de direcionamento de condutas e comportamentos. Assim, a pedagogização da vida é uma tentativa de governar, moralizar, conduzir, regular, normatizar. A pedagogização é o governo das formas e da vida, é a ação do estado? Sobre os indivíduos, pois “o governo também pretendeu responsabilizar-se pela conduta dos homens e conduzi-los” (Foucault, 2006, p. 233). Assim, podemos dizer que a pedagogização para o caso de Medellín é uma forma de ação que corrige, ensina, demonstra e promove condutas saudáveis e



necessárias para a coesão social, a confiança, a aplicação da norma, a regulação dos demais e, especialmente, para a conquista de outras formas de conduta para a convivência social.

Referências bibliográficas:

- Álvarez Gallego, A. (2002). Los niños de la calle. Bogotá 1900 – 1950. Historia de la Educación en Bogotá. Colombia: Alcaldía Mayor de Bogotá, v 2, 2-47.
- Anónimo, 1996, “Ciudad Educadora”, Plan estratégico de Medellín y el Área Metropolitana, INER (Comp.), Medellín
- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, “Carta de ciudades educadoras”, Ajuntament de Barcelona, [en línea], disponible en: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/Carta-Portugues.pdf>
- Castro, J. y Noguera, C. (2002) La educación en la Santa Fe colonial, en Zuluaga, O. (investigadora principal) Historia de la educación en Bogotá. Tomo 1, Bogotá IDEP, pp. 19-32.
- Delors, J. (1996) La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.
- Depaepe, Marc; Simon, Frank. (2008) Sobre la pedagogización... desde la perspectiva de la historia de la educación, Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 18, junio, 2008, pp. 101-130 Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Faure, Edgar, 1974, Aprender a ser. La educación del futuro, Alianza/Unesco, Madrid.
- Foucault, M. (2006). Seguridad, territorio, población. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Gennari, M. (1998) Semántica de la ciudad y educación. Barcelona, Herder.
- Melo, Jorge Orlando Ciudad, educación e historia: a propósito de Medellín, Disponible en <http://www.jorgeorlandomelo.com/ciudadeducacion.htm>
- Medellín, Concejo de Medellín (2004). Plan de Desarrollo 2004-2007: “Medellín, compromiso de toda la ciudadanía”. Alcaldía de Medellín.
- Medellín, Concejo de Medellín (2008). Plan de Desarrollo 2007-2011: “Medellín ES solidaria y competitiva”. Alcaldía de Medellín.
- Medellín, Concejo de Medellín (2012). Plan de Desarrollo 2012-2015: “Medellín, un hogar para la vida. Alcaldía de Medellín.
- Medellín, Concejo de Medellín (2004). Plan de Desarrollo 2016-2019: “Medellín cuenta con vos”. Alcaldía de Medellín.
- Mockus, A., Bromberg, P., Londoño, R., Peñaranda, C., Sánchez, E. y Castro, C. (2005). Guía Práctica de Cultura Ciudadana, Convenio Universidad Nacional de Colombia, Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo, PNUD, Bogotá,
- Moncada, Ramón, 1997, “La ciudad educadora, un concepto y una propuesta con historia”, En: Ramón Moncada (comp.), Ciudad Educadora, un concepto y una propuesta, Corporación Región, Medellín, pp. 7-11.
- Moncada, R. y Villa, M. (1998). Ciudad educadora en Colombia. Medellín, Colombia: Editado por Proyecto, la educación un propósito nacional y Corporación Región.
- Moncada, R. y Fernández, R. (comp.). (1997). Ciudad educadora. Un concepto y una propuesta. Medellín: Corporación Región.
- Noguera, C., Álvarez, A., y Castro, J. O. (2000). La ciudad como espacio educativo: Bogotá y Medellín en la mitad del siglo XX. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía
- Quiceno, H. (2002). De la metáfora del centro a la metáfora de lo abierto. 1900-1903. La educación en la Santa Fe colonial, en Zuluaga, O. (investigadora principal) Historia de la educación en Bogotá. Tomo 1, Bogotá IDEP, pp. 241-262.
- Sáenz, J. (2006). Desconfianza, civilidad y estética: las prácticas estatales para formar a la población por fuera de la escuela en Bogotá (1994-2003), Revista de Estudios Sociales no. 23, abril, pp. 11-22.
- (2007). Desconfianza, civilidad y estética: las prácticas formativas estatales por fuera de la escuela en Bogotá 1994-2003. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas y Alcaldía Mayor de Bogotá.
- (2014). Dimensiones, pluralidad y potencias de las prácticas de sí, en Sáenz, J (Editor). Artes de vida, gobierno y contraconductas en las prácticas de sí. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales. Pp. 9-23.

Da cidade universitária à cidade como oportunidade pedagógica: Extensão, currículo e território.

Marcio Tascheto da Silva⁽¹¹⁾

*“É este o problema ético das cidades de hoje em dia. O urbanismo deve representar a sociedade tal como é ou tentar mudá-la?”
(SENNET, 2018, p. 14).*

Introdução

A questão planteada na epígrafe desse artigo é a grande questão que atravessa não só o urbanismo e os urbanistas, mas todos aqueles que pensam a cidade, planejam e fazem sua gestão, e, arriscaria dizer, educam na cidade.

Para que educamos na cidade? Para entendermos suas dinâmicas e sentidos, suas características e movimentos? Ou para também, sem perder a retidão ética, e agregados a esses motivos, construirmos mudanças?

Esse artigo se propõe a pensar a dimensão ética da relação entre cidade e educação, mais precisamente, entre cidade e universidade por meio do currículo, da extensão, e dos territórios que se tornam deliberadamente educativos. Assim como a cidade, a universidade do século XXI passa pelo desafio de se repensar diante do contemporâneo. Como construir uma universidade que se deixa atravessar pelas dinâmicas sociais, mais conectada com as demandas que surgem do território? Como criar um currículo mais orgânico, que contribua para a criação de um itinerário formativo que movimente saberes e pedagogias urbanas? Como a extensão universitária pode se aproximar do conceito/movimento das cidades educadoras, vinculando sua necessidade de reinvenção com as oportunidades educativas que a cidade apresenta? Como o espaço urbano pode se tornar um lugar de aprendizagem?

Além de mobilizarmos essa rapsódia de questões mais gerais e aspectos que nos conectam a experiências em desenvolvimento no mundo inteiro por meio das cidades educadoras e outras possibilidades, gostaríamos de relatar/debater nesse



artigo, um pouco do que o Programa UniverCidade Educadora e Inteligente UPF vem produzindo no extremo sul do Brasil.¹²

A cidade como uma usina de aprendizagem

As cidades ao longo da história sempre foram carregadas por simbolismos e imaginários. Não faltam exemplos de cidades ideais e utópicas na literatura do mundo. Da religião (Cidade de Deus, de Agostinho), à filosofia (Politéia platônica), à arte (Xul Solar), à Política (Paris de Haussmann) e na própria ciência (Le Corbusier), muitas cidades foram imaginadas como ideais. Talvez devêssemos falar não de utopias e distopias, mas de heterotopias, a pequena cidade real que existe em cada cidade que vivemos. Espaços diferentes que servem como sementeira para pensarmos como podemos mudar nossas cidades, torná-las mais de acordo com os nossos mais íntimos desejos. Neste sentido, alfabetizar-se urbanamente (MARICATO, 2015), ou seja, conhecer as nossas cidades e participar ativamente das suas grandes e diminutas decisões,

⁽¹¹⁾ Doutor em Educação (UFRGS), Mestre em Educação (UFSM), graduado em História (UFSM). Atualmente professor da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, coordenador de Extensão e do Programa UniverCidade Educadora e Inteligente UPF. Atuou também como consultor da UNESCO e da OEI, no Ministério de Educação do Brasil (2009-2010).

⁽¹²⁾ Programa de extensão da Universidade de Passo Fundo (UPF) que visa promover e articular ações educativas intencionais (enroldando educação formal, não formal e informal associativamente) com diferentes atores da cidade de Passo Fundo/RS e região, salientando o potencial pedagógico dos espaços, a dimensão pedagógica das políticas públicas, a apropriação social da cidade pela comunidade, e o potencial de curricularização universitária, garantindo uma formação ampla e permanente com diversas oportunidades de ensinar e aprender em uma perspectiva urbana e territorial.

⁽¹³⁾ Na perspectiva foucaultiana do conceito. Vide tese de minha autoria: “Cidade Gris – Heterotopias Pedestres”.

conhecendo suas mais profundas contradições e seus legítimos avanços, nos colocaria não em direção a uma cidade ideal, mas o que podemos fazer da cidade que temos.

A cidade reproduz materialmente as contradições da própria sociedade, ao mesmo tempo que produz essas contradições socialmente. Pensar a cidade como usina de aprendizagens significa pensar o que queremos de nós mesmos, a cidade que queremos está colada na ideia do tipo de homem e mulher que queremos ser.

As novas tendências do urbanismo há muito vêm apontando para a necessidade de reorganizar o pensamento sobre a cidade. A necessidade de deslocarmos o pensamento do planejamento urbano à gestão estratégica, da especialização espacial à complexidade das cidades de redes, dos espaços simples aos espaços múltiplos, entre outras transformações da percepção sobre a cidade (ASCHER, 2010).

Entre esses elementos que para alguns representam uma terceira revolução urbana, a relação da cidade com a chamada sociedade do conhecimento impulsiona para uma nova forma de pensar, não só a cidade, mas a educação contemporânea. Como a cidade, a educação na atualidade vem atravessando inúmeras mudanças. Sobretudo, em relação a compreensão de que o processo formativo é permanente e se estende por toda a vida (UNESCO, 1996).

Ensinar e aprender ganham novos contornos e desafios. Não basta pensarmos só no âmbito formal do ensino e, tampouco, em suas formas tradicionais de educar. Uma formação mais ampla que atenda os grandes dilemas do nosso tempo, impõe novas oportunidades de aprendizagem, novos tempos do aprender, novos espaços de construção do conhecimento. Numa sociedade pós-fordista em que o trabalho se tornou difuso, fractal, e cognitivo, saindo do âmbito das fábricas e tornando a própria cidade uma grande fábrica social, as formas de ensinar/aprender também se dissiparam.

As instituições formais de ensino não mais detêm o monopólio dos processos formativos. Essa exigência de constituir redes de aprendizagem, de organização intencional de oportunidade educativas,

visando uma formação mais ampla e rica, capaz de educar para além dos muros, é um ponto de não retorno da educação na atualidade. O encontro das instituições formais de ensino/aprendizagem com a cidade, e destas com o que a cidade apresenta enquanto oportunidade educativa, vem produzindo transformações no modo de conceber a cidade e a própria educação.

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; Na forma como reinventa, como os "ready-mades"¹⁴, de Duchamp, os espaços e os seus sentidos para a população; Como adensa o associativismo dos diversos atores do território; Como não deixa escapar a dimensão educativa das políticas públicas, e faz de cada ação política sobre a cidade uma oportunidade de encontro, de mobilização social, contribuindo para a edificação de uma cidadania ativa e de alta intensidade.

Esse movimento obriga as peças do tabuleiro a reinventarem o seu papel social. Construir uma cidade para as pessoas, uma cidade que eduque em todos os seus espaços no marco dos direitos humanos, passa pelo tensionamento do instituído e até mesmo pelo destituído. Ou seja, precisamos reinventar o que entendemos por poder público, fortalecer os espaços de deliberação democráticos, esticar ao máximo os possíveis institucionais e abrir espaço para além dele. A democracia não existe por si mesma, precisa ser exercitada, premiada na vontade múltipla das diversas lutas urbanas. Agenda histórica que desafia a universidade a repensar o seu modelo de organização dos conhecimentos e ir ao encontro de formas mais porosas e criativas de ensinar e aprender na cidade.

Da Cidade Universitária à Universidade na Cidade

Organizar a universidade desde fora. Eis uma premissa para conectarmos de forma duradoura

as possibilidades da construção de cidades educadoras e a possibilidade de construção de universidades organicamente situadas em seus territórios.

Para entender esse encontro entre a cidade e a universidade na perspectiva da extensão universitária, três desafios inter-relacionados devem ser destacados: a) ampliação da participação dos estudantes; b) a curricularização; e c) a vinculação permanente com os atores sociais no território.

A necessidade de garantir uma extensão universitária ampla que faça parte dos processos acadêmicos, que construa aprendizagens e conhecimentos de forma indissociável da pesquisa e do ensino, oportunizando possibilidades formativas conectadas com os espaços de inserção da universidade no território, superando o modelo elitista, fragmentado e desconectado da realidade social, é o grande imperativo para a construção de uma pedagogia universitária que se reorganiza desde fora. (TASCHETO; HERTZOG; DALMOLIN; 2018).

Se considerarmos esses desafios no marco dos debates contemporâneos da educação, sobretudo, nas discussões específicas da educação superior e das cidades educadoras, devemos levar a diante o debate/encontro dos conceitos de territórios educativos e curricularização da extensão.

Uma universidade que se deixa atravessar pelas dinâmicas sociais, que produz seus itinerários formativos por dentro dos territórios, que abre seus currículos ao diálogo com a comunidade, que oportuniza aos estudantes vivências na urbe como laboratório de aprendizagens, que conecta os conhecimentos com os desafios da sociedade ao qual pertence, é uma universidade que se compreende como agente de transformação territorial.

Ampliar o número de estudantes que se envolvem nos processos extensionistas, é o primeiro passo para promover esse encontro entre universidade e cidade. Oportunizar experiências de aprendizagens que coloquem o estudante em permanente confronto com a realidade e os saberes construídos na academia, contribuem para uma formação densa,

de experimentação constante, e de protagonismo estudantil. Sabemos que uma das grandes fragilidades das universidades latino-americanas sempre fora o distanciamento entre aquilo que se ensina/aprende, com a real necessidade das nossas sociedades. O encastelamento histórico das nossas universidades em "cidades universitárias" afastadas das cidades, é o fenômeno espacial do afastamento teórico-prático das universidades de suas comunidades.

A universidade funciona como um condomínio do saber aonde seus muros (reais e simbólicos) asseguram o ascetismo necessário dos conhecimentos produzidos. Além dos impedimentos cognitivos e epistemológicos que nos legaram instituições encapsuladas em si mesmas, temos ressonâncias políticas fortíssimas. Aproximar a universidade da cidade, é uma forma de romper com a cortina de ferro que impede a universidade de construir políticas educativas que atendam os grandes dilemas do território ao qual pertence, e possa se fazer presente na construção de currículos abertos e vitais. (ZORDAN, 2012).

Por último, o desafio de tornar permanente a vinculação com os atores do território, torna-se fundamental para o desenvolvimento de ações processuais e não apenas pontuais. Para construção de territórios educativos, precisamos da sinergia de diversas vozes. Constituir vínculos significa criar um fórum constante de diálogo entre universidade e cidade, de intercruzamento de falas desde o ponto de vista de diferentes lugares. A garantia desse encontro de tempos, espaços, saberes, sujeitos, culturas, formas de existir, propulsiona o adensamento necessário para construir processos formativos duradouros. Romper com a universidade difusionista de saberes, e construir territórios que apreendam cada oportunidade educativa que o lugar é capaz de promover no dia-a-dia, é um movimento ininterrupto, que necessita de processo, e organização de ações intermitentes.

(14) Artista que não separava a arte da vida, tornando possível pensar a vida como arte e a arte como indissociável da vida. Os ready-mades poderiam ser quaisquer objetos cotidianos que, ressignificados, exigem do espectador tornar-se parte do processo de criação.

(15) Carta de princípios das cidades educadoras que funciona como um conjunto de diretrizes para o exercício de práticas urbanas e educativas no âmbito das cidades membro da Associação Internacional das Cidades Educadoras – AICE.

(16) Além de outros, como a revitalização dos espaços públicos, a construção de ciclovias, a acessibilidade das calçadas.

(17) O episódio sobre os pedestres pode ser conferido nesse endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=3T1G75jXlVE>.

(18) Com especial destaque para as Jornadas de Extensão do Mercosul - JEMs. As Jornadas são organizadas de forma conjunta pela Universidade Nacional da Província de Buenos Aires, a Universidade de Passo Fundo, a Secretaria de Políticas Universitárias dependente do Ministério Nacional de Educação da Argentina, o Conselho Interuniversitário e a Rede Nacional de Extensão Universitária Argentina. Na região latino-americana as Jornadas têm o apoio da União Latino-americana de Extensão Universitária (ULEU) e da Associação de Universidades do Grupo Montevidéo (AUGM).

A Experiência do Programa UniverCidade Educadora e Inteligente UPF: Circulando Cidadania.

A necessidade de aproximar a universidade das experiências das cidades educadoras levou a Universidade de Passo Fundo a estruturar ações que pudessem corroborar a com a difusão de práticas educativas inspiradas nos princípios da Carta de Barcelona¹⁵. O Programa UniverCidade Educadora e Inteligente UPF nasceu desse desejo, tornando-se uma estratégia de promoção de práticas de cidades educadoras e inteligentes no Município de Passo Fundo e Região. Fruto de um acúmulo de debates e de envolvimento comunitário, conta hoje com três projetos: Circulando Cidadania, Bairro Escola, e Cidades Inteligentes. Destes, destacaremos as ações desenvolvidas pelo Circulando Cidadania, projeto que deu origem ao programa e que a quase uma década divulga e trabalha em prol do movimento das cidades educadoras.

O Projeto Circulando Cidadania é um espaço de debate, articulação, produção de conhecimento e ação sobre questões relativas à Mobilidade Urbana no Município de Passo Fundo/RS. Visando a construção de subsídios para a formulação de políticas públicas ligadas a mobilidade urbana e a promoção do direito humano à cidade, desde seu nascimento (2011), congrega inúmeras instituições e sujeitos interessados no tema. O projeto vem ao longo dos anos contribuindo com o fortalecimento de políticas públicas e com a construção de um conceito de cidade democrática, acessível, educadora e sustentável.

Durante o ano de 2015 foram realizadas reuniões sistemáticas, sendo apresentadas inúmeras ações ligadas à educação e mobilidade o que serviu de elemento motriz para a proposição da construção do Programa UniverCidade Educadora e Inteligente UPF. Fortalecendo a dimensão participativa e de controle social das políticas públicas, o projeto configura-se como um espaço de ampliação do debate da mobilidade urbana, contribuindo de forma significativa para os avanços conquistados pela cidade nos últimos anos.

O Plano de Mobilidade Urbana de Passo Fundo é um desses avanços, ratificando a potência de espaços de discussão e transparência das políti-

cas no cotidiano da população passo-fundense . Pensando na dimensão formativa do Plano, como uma ferramenta pedagógica, o projeto Circulando Cidadania, participou da organização do que chamou de um “currículo” de mobilidade urbana da cidade de Passo Fundo¹⁶. Quais saberes integram o exercício de operacionalização do PlanMob numa perspectiva pedagógica de formação cidadã? Como transformar esses saberes em um “currículo da cidade, para a cidade, com a cidade”? Como pensar os sujeitos e suas diferentes necessidades de deslocamentos na cidade de uma forma dialógica e didática, assumindo, segundo os princípios e diretrizes do PlanMob, uma postura pedagogizante da cidade?

O Plano de Mobilidade tornou-se um exemplo de como - no exercício de construção de um currículo de mobilidade urbana que visa à realização de ações que partam do pressuposto de que é possível pensar a cidade como um território pedagógico -, podemos aproveitar as oportunidades de aprendizagem que vão surgindo das demandas reais.

Outro exemplo que destacamos no âmbito de atuação do Projeto Circulando Cidadania, é o Fórum de Mobilidade Urbana e Educação. Espaço de formação, debate, e planejamento de ações articuladas que envolvem o poder público municipal, iniciativa privada, sociedade civil organizada, e cidadãos interessados em pensar a dimensão educativa da mobilidade urbana. Existente desde fevereiro de 2011, o Fórum de Mobilidade e Educação, funciona como um colegiado territorial do Projeto Circulando Cidadania, sendo responsável pelo planejamento das ações desenvolvidas ao longo dos anos.

Acontecendo de forma mensal, o Fórum é um exemplo metodológico de como podemos aproximar a universidade do território, criando espaços de construção de demandas sociais que são absorvidas essencialmente pela dimensão extensionista da instituição. Mais do que articular ações e criar um calendário comum entre as entidades que o compõem, configura-se como um espaço de intersecção entre universidade e sociedade, fazendo extensão por dentro das políticas públicas das agendas sociais da mobilidade urbana. Possui um sistema de reuniões rotativos pelas escolas públicas, buscando ocupar os diversos espaços e

sensibilizá-los sobre as questões relativas à mobilidade urbana no marco das cidades educadoras.

Outra ação de destaque, é o Vidas em Movimento. Trata-se de um programa televisivo que parte do princípio de que para entender as formas de deslocamento no perímetro urbano é preciso partir das biografias. O trânsito é o emaranhado das existências no plano geométrico da cidade. Para entendê-lo, é preciso entender a vida das pessoas, por que se movimentam? Onde moram? Que modais utilizam? Por quais motivos?

Em atividade desde 2017, o Vidas já produziu diversos episódios temáticos, entrevistando/investigando mais de uma dezena de pessoas. O foco dos episódios é sempre as pessoas e suas necessidades reais por uma cidade acolhedora, que pratique para além da cidadania ativa necessária, uma "CUIDADANIA", a cidade como um espaço de cuidado. Entre os temas desenvolvidos pelo Vidas, destacamos: A cidade e a Infância; a cidade dos velhos; a cidade dos pedestres; a cidade e as questões de gênero; a cidade e a acessibilidade.¹⁷

Por meio dessas ações, o Programa UniverCidade Educadora vem ajudando a difundir os conceitos

de cidades educadoras e inteligentes, dando visibilidade para os dois movimentos, sensibilizando os gestores públicos e demais lideranças na região de abrangência da Universidade de Passo Fundo. Além disso, vem buscando sensibilizar outras universidades a trabalharem na perspectiva das cidades educadoras e inteligentes, ajudando a promover o debate nos diversos espaços de discussão da extensão.¹⁸

A experiência acumulada pelo programa aponta para a necessidade de pensarmos a extensão universitária como potencializadora para a construção de territórios educativos. Fazer extensão universitária no marco das cidades educadoras, contribui não só para o aprimoramento das ações extensionistas, como também para o fortalecimento dos vínculos territoriais, e destes com a melhoria das políticas públicas. Acreditamos que desse encontro da urbe com a universidade, criando uma UNIVER-CIDADE EDUCADORA, mobilizamos o direito à cidade e o direito à educação.

Daí, reivindicar o direito humano à uma cidade educadora, ser uma questão ética... e lógica.

REFERENCIAS

- ASCHER, François. Os Novos Princípios do Urbanismo. São Paulo: Ed. Romano Guerra, 2010.
- FOUCAULT, Michel. O Corpo Utópico, As Heterotopias. São Paulo: Ed. N-1, 2014.
- MARICATO, Ermínia. Para Entender a Crise Urbana. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2015.
- TASCHETO, Marcio. Cidade Gris – Heterotopias Pedestres. Tese de doutorado disponível no repositório de teses da UFRGS: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/158324>>. acesso em 03 dez.2018.
- HERTZOG, Adriano, DALMOLIN, Bernadete. Mal-Estar da Experiência no Século XXI: Desafios para uma nova Pedagogia Universitária. Passo Fundo, Revista Espaço Pedagógico, Vol. 25, un. 3, 2018. <<file:///C:/Users/upf/Downloads/8565-Texto%20do%20artigo-15292573-3-10-20180831.pdf>> acesso em 06 dez.2018.
- SENNET, Richard. Construir e Habitar – Ética para uma Cidade Aberta. Rio de Janeiro/São Paulo: Ed. Record, 2018.
- ZORDAN, Paola. O Drama do Currículo: Pesquisa e Vitalismo de Criação. Caxias do Sul, ANPED SUL, 2012. <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/128/786>>. Acesso em 05 nov 2018.
- UNESCO. Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst Century (highlights). Paris: UNESCO, 1996.

Nomear as margens: a pedagogia urbana entre as políticas culturais e educativas.

Carolina Balparda⁽¹⁹⁾

Cidades e Aprendizagens

Assumir uma visão pedagógica sobre a trama cotidiana urbana requer, como primeiro gesto vital, nomear aquilo que ficou fora do que habitualmente é definido como educativo em nossas cidades contemporâneas. É irromper as margens de algumas categorias e pensar a cidade inteira, através de suas territorialidades materiais e imaginárias como um cenário para aprendizagens múltiplas, que ocorrem em diferentes contextos e atravessam existencialmente a vida toda. Em sintonia com outras mudanças de paradigmas atuais, este binômio -pedagogia urbana- configura essa nova trama de possibilidades. Desvenda, nomeia e então permite, entre outras conquistas de sentido, dissolver uma concepção fragmentada e instrumental da vida cultural de uma cidade. Isto é, habilita pensar essa dimensão cultural urbana simultaneamente como modo da vida social em suas dimensões simbólicas, bem como manifestação de expressões artísticas, intelectuais e sensíveis²⁰ e, por conseguinte, devolver a ambos os planos as suas diversas estruturas e expressões como potentes conteúdos educadores. Diante desta potência, a pedagogia urbana constrói estratégias para projetar e pôr em andamento políticas que privilegiem estas aprendizagens integralmente, e intergeracionalmente, ligadas a experiências várias, desierarquizando processos e habilitando novos projetos como alternativa à concepção dicotômica e fragmentada que supõe pensar a educação dirimida entre forma e não forma, ou forma e informalidade.

Neste contexto, surgem as seguintes perguntas: Como aprendemos nas cidades? Como aprendemos nossas cidades? As respostas possíveis serão as que considerarem a amplidão do conjunto de relações, diálogos, experiências pedagógicas: entre a escola e a rua, entre bairro e cultura, entre natureza e urbanidade, entre brincar e aprender, entre



crianças e adultos em uma rede que se estende e transforma o que é urbano em uma plataforma comum para a construção de sentido e das imagens do que é coletivo, da vida compartilhada. Estas serão as propostas para mudar as formas e também os conteúdos, para construir políticas educativas que promovam a participação ativa dos cidadãos. Como um exercício comprometido com o devenir dessa cidade onde ideias e experiências possam efetivamente constituir-se no embasamento de programas e ações de governo, que se traduzam em investimento e em estruturas necessárias para criar outros espaços e inventar novos tempos.

Tempo e espaço, duas variáveis centrais para pensar esta relação que integra educação, desenvolvimento social e cultura sob a perspectiva da pedagogia urbana: o tempo para encontrar muitas formas de habitá-lo e configurá-lo, aprender em todos os tempos e ao longo do tempo, o ritmo e os ciclos da vida, o tempo imaginado que não será só meu e será também de outros. O espaço para construir território para a convivência nas cidades, para partilhar saberes, práticas, rituais, mas também para inovar, para a criatividade e

⁽¹⁹⁾ Bacharela em Comunicação Social. Mestre em Comunicação, Cultura e Sociedade.

Diretora Geral de Pedagogia Urbana e Tríptico da Infância, Secretaria de Cultura e Educação. Prefeitura de Rosário.

⁽²⁰⁾ Bayardo, R (2015). Anegados en la Cultura. "Be Creative!" En La Cultura Argentina Hoy, Tendencias! Luis Alberto Quevedo comp. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

⁽²¹⁾ Sennett, Richard (2010). The Public Realm en The Blackwell City Reader. Gary Bridge & Sophie Watson eds. Londres: Wiley-Blackwell.



para a construção simbólica e material. O espaço que pode ser criado e também pode ser cuidado, o espaço disputado e o espaço da convivência. Por este motivo, os espaços públicos das cidades são, e serão mais ainda, os cenários vitais e privilegiados para compartilhar entre todos, para nos encontrarmos, para debatermos, para olharmos e evitar serem esquecidos.

Richard Sennett²¹ indaga as maneiras de pensar a dimensão pública como cenário de expressão de uns diante de outros, não só de aparição política em termos arendtianos, mas também de performance cultural. Dando lugar à memória e à identidade e reconhecendo ainda as possibilidades de construções/desconstruções e transformações culturais próprias do diálogo e a confrontação que é dada em relação com o que é público, com particular atenção aos contextos sociais particulares. Neste sentido, todas as dimensões da vida urbana podem estar envolvidas, mas o espaço público é o cenário central para gerar um projeto educador de cidade. Como especialidade insubstituível para convocações amplas e diversas, é o espaço capaz de reconhecer e incluir a totalidade das cidadãs e dos cidadãos. Uma vez, uma criança expressou-se assim: “cuidemos o que é público, porque para alguns, é o único” . Trata-se de uma afirmação que por eficaz e certa não precisa de qualquer análise, mas me convida a acrescentar uma pequena reflexão: o que é público é único enquanto dispositivo essencial para pôr em ação as formas de igualdade e sua constante necessidade de atualizar-se e defender-se, mas, além disso –e voltando a citar Sennett- resulta único para todos e todas e ainda sua qualidade é insubstituível. Os encontros, as disputas, os consensos e todas as formas que a convivência cidadã adquire sobre o espaço público ou nele são intransferíveis a quaisquer outros es-

paços privados, domésticos ou comerciais. Isto não quer dizer que o potencial educador seja atributo só do espaço público, mas, devido às estas razões, um projeto pedagógico urbano encontra ineludivelmente nele seu território de fundação. “Quando os cidadãos são os protagonistas –explica Chiqui González²³- o espaço público transforma-se em dispositivo de uso e de sentido, pode mostrar sua condição de território de nossa mobilidade urbana, aprendizagens e vivências; patrimônio físico, imaginário e simbólico que herdamos e acrescentamos; memória de nosso corpo, (deslocamento da história às coisas), modos e vínculos mobilizados.” É necessário partir do que é comum e desenvolver propostas para que o que é sensível desenhe as cartografias da vida coletiva, a construção do que é urbano-natural e o reconhecimento pela qualidade e pela diversidade da convivência na cidade. Não se trata de dar as costas ao que é urbano, senão de entender que a cidade integra redes e estrutura territórios e que os suportes, os usos e os hábitos que desenvolvemos dia-a-dia em nosso transitar, abalam e modificam dita estrutura.



(22) Esta ideia foi expressa por um dos participantes do Conselho de Crianças da cidade de Rosário.

(23) Chiqui González é a atual Ministra de Inovação e Cultura da Província de Santa Fé e foi Secretária de Cultura e Educação da Prefeitura de Rosário. A citação pertence ao texto “Uma Cidade com Olhos de Criança”. Políticas de Infância. As Paisagens da Cidadania em Experiência Rosário, Políticas para a Governabilidade (Prefeitura de Rosário - PNUD) pág. 188
www.rosario.gov.ar/mr/mri/www/premios/experiencia-rosario-politicas-para-la-gobernabilidad

Cotidiano Pedagógico

Sob o lema “Os territórios da Convivência nas Cidades”, em 2016 a Prefeitura de Rosário foi sede do XVI Congresso de Cidades Educadoras. No discurso de abertura, Gilles Lipovetsky salientou que ao pensar as cidades hoje, a dimensão territorial continua sendo muito importante, posto que a proximidade geográfica permite interagir frequentemente, facilita a troca de informação e economiza tempo e dinheiro. O autor reivindica a cidade como cenário simbólico, mas também material para as aprendizagens e intercâmbios, ainda em contextos globalizados e diante do imediatismo produzido pelas acelerações comunicacionais e tecnológicas.

“Como sabemos -acrescenta Lipovetsky²⁴ - existe uma nova estruturação da cidade criativa que foi imposta como consequência da desindustrialização, do aumento do desemprego de massas, do fechamento de fábricas e dos deslocamentos. Estes fenômenos provocaram o declínio de algumas cidades industriais e para recuperá-las foram idealizadas novas políticas urbanas baseadas na dimensão cultural. Confrontando o desafio da desindustrialização, surge a necessidade de passar de uma cidade produtiva a uma cidade criativa de modo a corresponder com a era pós-industrial. O princípio sobre o qual se baseia é simples: basta com situar as artes e a cultura no coração das cidades para poder reiniciar a revitalização urbana” (...)

Esta interpretação permite analisar os fenômenos pelos quais muitas cidades têm utilizado a gestão cultural como ferramenta para voltar a projetar sua imagem e a de suas políticas. No entanto, em nosso contexto, a definição requer relacionar-se com outras categorias que nos permitam uma abordagem aprofundada dos processos específicos das cidades latino-americanas. No caso de nossa cidade, a criatividade é expressa em ressonância com sua força criadora como forma de inclusão social e de participação. Isto repercute em projeto ou desenho de políticas que entendem que a cultura e a educação não só podem definir-se em mútua relação, mas também que adquirem verdadeiro sentido quando se enriquecem e se referenciam reciprocamente. A pedagogia urbana é, então, um

modo eficaz de assumir esta íntima relação entre políticas culturais e educativas que são articuladas sobre desejos, projetos e expectativas dos cidadãos, e ganham sentido em relação com as transformações sociais que provocam. Neste sentido, abarca um dos maiores desafios das cidades e aí radica sua maior potência estratégica. Não confunde dimensões, mas permite articulá-las de uma maneira diferente. A vida cotidiana, a cultura cidadã, as artes e os saberes artesanais, as produções acadêmicas, as linguagens da arquitetura, as materialidades da natureza, todas estas são possibilidades válidas para construir experiências e aprendizagens.

Como mencionava anteriormente, na cidade de Rosário esta potência está expressa em políticas que atravessam várias áreas e secretarias de governo. A cidade sustenta há 20 anos o seu compromisso com a Associação Internacional de Cidades Educadoras e contempla, com uma forte convicção, essa perspectiva para projetar suas políticas. Em 2015 foi criada a Direção Geral de Pedagogia Urbana, dentro da estrutura da Secretaria de Cultura e Educação Municipal. Saliento este dado -que num princípio pode parecer uma mera referência à estrutura institucional interna de um município- porque me interessa reivindicar o gesto inovador de nomear e, por conseguinte, definir essa dimensão como específica dentro da estrutura de gestão. No texto de criação da área, indica-se que sua função deverá “interpretar e contemplar experiências, desejos e necessidades do arco completo de gerações, e à educação como uma dimensão integral de crescimento e comunicação humana”. Entre os projetos que esta Direção desenha e gerencia, encontra-se o Tríptico da Infância, circuito lúdico e pedagógico público, integrado pela Ilha das Invenções, O Jardim das Crianças e a Granja da Infância. É uma proposta que integra e constrói equipamentos com uma concepção que se vale do mais essencial para quem deseja e escolhe partilhar a vida juntamente com os outros: encontrar-se, escutar, brincar, conversar, descansar, aprender, olhar, olhar-se, transitar o



tempo de outras maneiras, compreender a natureza e a cultura de onde habitamos, estabelecer uma relação intensa e significante com nossos espaços. Construída com as crianças para a cidade toda, esta política destaca que o espaço urbano pode ser para as crianças e que, através delas, surge para todos. Um lugar poderoso de encontro, de compreensão das diferenças, em torno a um projeto comum que implica o respeito, a solidariedade, a ponderação e o deleite do espaço público, tal como é descrito nas linhas finais do último projeto apresentado pelos conselhos de crianças de Rosário²⁵.

A princípio, o nome exprimia clara alusão à quantidade de espaços incorporados. O número três que converteu este circuito em Tríptico para o jogo, para a imaginação e a convivência foi lentamente dissolvendo-se como referência a essa tríade até transformar-se em uma espacialidade pública habitada e configurada pelo uso cotidiano. A experiência marcou de tal maneira o sentido simbólico da cidade que deu novo sentido a esse nome. Em Rosário, Tríptico é hoje uma maneira de definir uma determinada construção do que é público. O nome fez-se ato pedagógico, reclamou uma maneira de habitar a cidade e transformou-se para sempre em conteúdo da forma, categoria e conceito. Nomear é fazer espaço público. Hoje, o Tríptico na cidade de Rosário e na província de Santa Fé é muito mais que a soma de três locais que o compõem. Assim, neste caso específico, “com as crianças para toda a cidade” tem sido um postulado pedagógico urbano e é o motor de uma política que prioriza as crianças, cuidando-as e, essencialmente, reconhecendo-as como cidadãos comprometidos e interessados em contribuir com processos e transformações sociais para melhorar nossa qualidade de vida. É um exemplo preciso para sustentar a necessidade de construir novas

visões, novos sentidos para modificar e enriquecer nossa experiência cidade. Ao estender as margens do campo educativo, definido em um sentido amplo e integral, encontra-se o cenário ideal e privilegiado para esta tarefa. Com frequência, os programas educativos dos governos locais são associados com projetos e ações que se organizam tanto a partir do sistema escolar como para esse sistema. Como pilar institucional do tecido social, a escola é sem dúvidas um lugar de encontro, espaço de relações, âmbito fundamental das aprendizagens e da vida democrática. É uma rede de vínculos e um espaço comum imprescindível. Por conseguinte, seu papel será sempre central e de protagonista dentro de qualquer ação que se comprometer com a melhoria de vida e com a convocação coletiva da cidadania. No entanto, isto não deve invalidar as demais dimensões pedagógicas que são construídas e desenvolvidas na cidade. Ainda que possa parecer descomedido, a verdade é que nos encontramos ante a necessidade de redefinir nossa maneira de compreender a existência, e esta ruptura filosófica demandará naturalmente enfoques educativos integrais e novas categorias que atravessem todos os momentos da vida. As cidades hoje devem construir experiências que convidem ao encontro e a um diálogo cultural com nossos ambientes naturais, sociais e culturais, a partir de propostas mobilizadoras que permitam compreender-nos como parte de uma estrutura complexa. Requer o exercício de uma cidadania responsável e amável para com a cidade, o entorno, os recursos e, essencialmente, para com o outro. O que a pedagogia urbana vem reivindicar é o espaço do que é local como espaço da aproximação, do avizinhamo entre cidadãos. Seja em um museu, nas ruas, num bar, numa biblioteca, seja na esquina de um bairro ou em um clube, que são os espaços onde se produzem e

(24) Lipovetsky, G (2017). Cidade Educadora e Cidade Criativa: vias para uma boa convivência. In Monográfico: Cidade, Convivência e Educação Associação Internacional de Cidades Educadoras.

(25) Para mais informação sobre o Tríptico da Infância da Prefeitura de Rosário, ingresse a: www.rosario.gob.ar

(26) Balparda, C (2012). “La ciudad en juego”. En la revista De Oreja a Oreja.

(27) Rosário vem realizando o projeto A Cidade das Crianças, baseado nas ideias do pedagogo italiano, Francesco Tonucci.



aparecem as cenas cotidianas que nos reúnem. As cidades emergem e se constituem por motivos muito mais profundos e filosóficos que a mera organização do trabalho, organização comercial dos homens ou como sistema de defesa. As cidades são o resultado da profunda necessidade humana de projetar e construir coletivamente, de reunir-se, de imaginar-se em sociedade, de estar com outros. Por este motivo, os espaços compartilhados que as cidades definem e apontam como públicos falam da forma em que os cidadãos e as cidadãs elegem para reunir-se e convidar-se. Do projeto e da colocação destes espaços em funcionamento, podem desprender-se outras maneiras de transitar a cidade, de brincar com ela e de aprender dela²⁶.

As cidades são, evidentemente, dispositivos de intercâmbio e de encontro e também de desencontro e tensão. Diante da ameaça de novas fronteiras e muros que acabem dividindo ainda mais a vida cotidiana, precisamos de uma pedagogia que nos devolva sentido, que nos interpele a respeito de nossas decisões. Como alternativa para contrapor a evolução da cidade desintegrada, desarmada na desigualdade, que assume novas formas de estar dentro ou fora, resigna o coletivo e promove as atitudes individualistas e contaminantes. Se existe uma tarefa a ser realizada com urgência, a primeira é contrapor-se às formas atuais de exclusão e de violência urbana. Esta concepção pedagógica pode abrir caminhos inovadores para defender o que é comum e reivindicar a convivência, a proximidade, o encontro, ou seja, a responsabilidade de uns com os outros na cidade.

Em 2015, as crianças de Rosário propuseram “semear” a cidade de borboletas. Percebendo a apreciável redução de borboletas, convidaram a disseminar sementes de plantas autóctones que

as atraem pelas casas e jardins, pelas calçadas, praças e pelos parques. “Semear borboletas” transformou-se em um gesto cotidiano para as crianças, e por meio delas, também para os adultos. Esse gesto, que a primeira vista demonstra a vontade coletiva de recuperar equilíbrios ambientais e curtir a beleza da fauna silvestre que vive escondida na urbe, atende a outra pergunta profunda sobre nossa forma de vida urbana. Nas reuniões de conselho de crianças²⁷, muitas vezes a borboleta foi metáfora do que é frágil e foram apresentados debates sobre o lugar que ocupa na cidade. Esse projeto abriu interrogantes sobre a maneira em que a fragilidade sobrevive nas cidades hoje em dia, o que acontece com a vulnerabilidade e com a beleza do frágil e se somos capazes de fazer cidades que não requeiram só da força e da rigidez para sobreviverem.

O direito em acessar o que é público e que se traduz no direito à cidade, deve ser defendido transitando-o e construindo-o cotidianamente, resolvendo as diferenças para habilitar a participação nesse transitar e nessa construção. São os lugares que nos pertencem e que nos requerem. No espaço de todos e todas é onde podemos nos envolver para compartilhar e desafiar a complexidade urbana que nos atravessa. Hoje mais que nunca, é o momento de concentrar nossos esforços para reconhecer-nos e comprometer-nos, desarmando fronteiras, apostando nas possibilidades de aprender juntos e ao longo da vida, para voltar a percorrer esse caminho que nos torna essencialmente humanos. A pedagogia urbana bem entendida como campo e como paradigma deverá interpretar essas possibilidades, visibilizar novas formas de fazer cidade, que decididamente, é a

UVA: Unidade de Vida Articulada (UVA)

Medellín, Colombia



Medellín é a capital do departamento de Antioquia e está localizada na região nordeste da Colômbia. É a segunda cidade mais importante do país. Ocupa uma área de 380,64 km², das quais 105,02 km² pertencem ao território urbano, em um grande vale rodeado de montanhas.

O seu desenvolvimento econômico deve-se principalmente aos setores do comércio e da produção de café, e à construção de moradias, obras públicas, serviços financeiros e também às atividades agrícolas e pecuárias.

Por ocasião do projeto de um plano diretor para melhorar a iluminação de Medellín, percebeu-se a necessidade de intervenção em alguns tanques de armazenagem de água do aqueduto municipal que se havia convertido em foco de violência e de insegurança. O objetivo era transformar estes espaços, espalhados pela cidade e localizados em áreas desprovidas de equipamentos básicos, em lugares para o encontro e a promoção de recreação

e de cultura. Assim nasceu um projeto de cidade, liderado pela Prefeitura, para construir uma rede de Unidades de Vida Articulada (UVA) em diferentes bairros com acesso de todas as classes sociais.

As UVA estão estrategicamente localizadas em cada distrito da cidade para garantir uma cobertura equitativa de espaços para a cultura, o esporte e a recreação. Além disso, promovem a sustentabilidade, gerando o menor impacto possível em se tratando da implementação de projetos, recuperando as áreas verdes e construindo terraços naturais que, complementados com painéis em concreto, estrategicamente localizados na fachada, produzem condições climáticas de excelência para o interior dos prédios.

Desta maneira, os prédios são pensados a fim de otimizar os recursos, criando espaços multi-propósitos, onde se desenvolvam atividades esportivas e se disponha de um tratamento acústico ideal para as práticas culturais.



De modo conjunto, a equipe do projeto participou em encontros de aproximação social, escutando as necessidades da comunidade e colocando ênfase nas vocações de cada comunidade. O projeto sempre busca alternativas para colocar os espaços das UVA como locais que cumpram e permitam o desenvolvimento e as perspectivas de cada setor.

Assim, estes projetos captam os conceitos de transformação, cultura e recreação evidenciados nos equipamentos antecedentes aos períodos de 2000 a 2011, os quais como laboratório de cidade contribuíram com insumos programáticos, funcionais, de escala, materialidade e relacionamento urbano, que permitiram aproximar-se a uma tipologia de projeto misto com características adaptadas para o seu desenvolvimento. Levando em conta esta aprendizagem, foram estabelecidos também novos critérios de intervenção para os projetos UVA, tais como:

- ARTICULAR PROGRAMAS E PROJETOS: Equipamentos que promovem o equilíbrio em serviços para o bairro e a cidade.
- ABRIR AS CERCAS PARA ESTAR MAIS CERCA, MAIS PRÓXIMO - ESPAÇOS DE PROTEÇÃO PARA A VIDA: Disponibilizar os equipamentos urbanos restringidos ao espaço público efetivo aberto.
- LUZ PARA A RECUPERAÇÃO DE REFERENTES URBANOS: Resignificar os costumes dos bairros como paisagem urbana representativa.
- ESPAÇOS PARA DESFRUTAR COM OS CINCO

SENTIDOS.

O programa do projeto está disponibilizado em níveis: o primeiro, do tipo esportivo, com espaços lúdicos para as crianças, camarins, ginásio interno e salas de aula abertas. E outro, do tipo cultural, com salas de gravação, escritórios, camarins, espaço para ensaios musicais, salão de dança, salas para ministrar oficinas, auditório. Estes dois níveis estão acompanhados de um espaço compartilhado polifuncional, com quadra poliesportiva que se converte em teatro para eventos culturais.

Objetivos:

- Criar espaços para o uso público dinamizadores de cultura, esporte e recreação para gerar processos de construção de vida coletiva.
- Estimular a participação da vizinhança na concepção, projeto e cuidado destes novos espaços.
- Aproximar a oferta institucional à cidadania, respeitando a diversidade e promovendo a inclusão social.
- Dar apoio às organizações e às iniciativas comunitárias.
- Fomentar o cuidado do corpo e do pensamento, do espaço e do entorno.



Resgate patrimonial de um espaço emblemático da cidade:

Fundado por vizinhos pioneiros da região. Restauração e refuncionalização da antiga sede da Sociedade Italiana Cristóforo Colombo e abertura como espaço público da cidade.



Godoy Cruz é um departamento da província de Mendoza (Argentina) criado em 1855. Comemora seu aniversário em 11 de maio. O primeiro bairro tem início a meados do século XVIII ao redor do oratório dedicado ao sacerdote San Vicente Ferrer (primeira denominação dada ao território).

Faz parte de uma das jurisdições denominada Grande Mendoza. O último Censo Nacional da População (2010) determinou uma população de 191.903 habitantes e a progressão até 2015 foi estimada em 199.096. Concentra 11% da população de Mendoza e 17% da população da Grande Mendoza. 97% da população é urbana e o restante habita a região das serras. Godoy Cruz está localizada a 1.100 km de Buenos Aires e a 380 km de Santiago do Chile. As atividades econômicas do departamento

concentram-se em comércio, indústria e serviços, dada a característica essencialmente urbana de sua população. Citamos algumas empresas localizadas no departamento: Palmares Open Mall (grande centro comercial), Indústrias Metalúrgicas Pescarmona, Vinícolas (Escorihuela, Navarro Correa, Caro), zona industrial na Rodovia Rodríguez Peña e no Porto Seco de Mendoza. Suas atividades recreativas, esportivas e culturais são organizadas ao redor de: Cinema-Teatro Plaza, Biblioteca+Mediateca Pública Municipal Manuel Belgrano, Parque Esportivo Estación Benegas, Centro Patrimonial Artístico Cristóforo Colombo, Poliesportivos e Clubes. Festividades: Festa Provincial da Cerveja, Festival de Cinema Mirada Oeste, Festa da Vendimia (Colheita de uvas) departamental, Semana das Letras, Clube

Godoy Cruz Antonio Tomba, Clube Andes Talleres Sport Club.

A antiga Sociedade Italiana Cristóforo Colombo foi criada em 1900 no atual departamento de Godoy Cruz e seu prédio foi construído em 1913. Teve uma significativa atividade cultural, social e recreativa. Na década dos anos 90 começa seu estado de deterioração e abandono. Os vizinhos reclamaram durante mais de 20 anos pedindo a restauração do prédio, já que existe uma real integração desse patrimônio com a comunidade. Um dado ilustrativo: Os habitantes do prédio contíguo, ao ver a deterioração, conservaram alguns objetos patrimoniais dessa Sociedade em suas casas. Por exemplo, um quadro de corpo inteiro de Antônio Tomba, um espelho com marco artístico, portas e janelas. Durante o processo de restauração realizado pelo município, os vizinhos entregaram esses objetos ao acervo patrimonial local e hoje podem ser apreciados e muito bem conservados em dito centro. Os habitantes adultos dessa área, incluída no sítio cívico-histórico, guardam lembranças de quando assistiam a casamentos, banquetes, funções teatrais, cursos, reuniões esportivas e até políticas na antiga Cristóforo. Os mais jovens só recordam o fechamento, a deterioração e o abandono do prédio durante os últimos anos. O ponto de partida foi a gestão de uma vizinha, que liderou a pesada carga burocrática de requerer a proteção patrimonial do edifício a diferentes entidades governamentais italianas, nacionais e provinciais.

O pedido dessa cidadã comprometida finalmente encontrou resposta das autoridades municipais, que declararam o prédio como Patrimônio Cultural em 2007, e a lei provincial 8004/08 permitiu a expropriação do imóvel em 2008.

O processo de restauração e a reabilitação da propriedade foi realizado entre 2017 e 2018. Isto permite incorporar um novo espaço urbano público e integrá-lo à vida cultural, social e artística da região. O espaço converteu-se em um centro cultural de

primeiro nível. Alberga um pequeno museu destinado ao patrimônio tangível e intangível da imigração em Godoy Cruz, uma sala para oficinas e cursos, uma sala de reuniões e a sala principal que funciona principalmente como centro de exposições de artes plásticas e de outras atividades culturais. A administração deste complexo é essencialmente municipal e conta com a colaboração da Junta de Estudos Históricos de Godoy Cruz, que pesquisa, assessora e trabalha conjuntamente com vizinhos e estudiosos para o resgate e a preservação histórico-patrimonial não só do local, mas também de todo o departamento. Uma das ações em conjunto foi convocar pessoas que pudessem contribuir com fotos, documentos, mobiliário e vestimenta sobre a imigração e o prédio da Cristóforo Colombo. Desse modo, organizou-se a primeira exposição da sala da imigração.

O alvo desta experiência é fortalecer o vínculo do habitante com sua cidade e com seus vizinhos através da recuperação de um espaço urbano cultural, que é visitado por crianças, adolescentes, jovens, adultos e adultos idosos. Convém salientar que se promove o diálogo e ações intergeracionais. Os habitantes comprovam o benefício de recuperar o patrimônio a partir de um espaço limpo, organizado, iluminado e disponível para o uso educativo e cultural.

O Centro Patrimonial Artístico Cristóforo Colombo é visitado mensalmente por 4.200 pessoas aproximadamente. Os vizinhos o utilizam, deleitam-se e o cuidam porque o consideram parte de sua identidade e de sua memória coletiva. "La Cristóforo" é a denominação popular que ainda perdura e que sintetiza a antiga expressão Sociedade Italiana Cristóforo Colombo. Este uso permaneceu na linguagem e na memória coletiva da vizinhança.

É importante salientar que foi iniciativa da cidadania junto com o apoio e a administração do governo local que permitiu incorporar esse espaço urbano, público e cultural à comunidade. A participação



da vizinhança foi imprescindível para que este circuito histórico ficasse enraizado na sociedade. Ainda assim, é necessário o trabalho de promoção e divulgação entre os cidadãos para o espaço ser conhecido e valorizado. E, em última análise, possam apropriar-se de sua identidade, “ensinando-os a ver” a riqueza histórica, patrimonial (tangível e intangível) e artística de sua cidade, de seu próprio território.

Atualmente são ministrados cursos de história, desenvolvimento humano, oficinas de arte e patrimônio no Centro Patrimonial. Também são realizados concertos, encontros culturais e patrimoniais. Todos são de livre acesso à comunidade. A Junta de Estudos Históricos promove reuniões e encontros entre vizinhos.

A partir desta visão podemos entender a cidade como um organismo vivo constituído pela rede de sítios históricos e culturais (o tangível) juntamente com as anedotas, a memória e o testemunho dos vizinhos (o intangível). Existem diferentes espaços

e tempos em que os habitantes interagem e que podem ser observados cotidianamente. Assim afirma o arquiteto e doutor em história, Adrian Gorelik “A cidade é um museu vivo das decisões culturais que cada sociedade tomou”.

Objetivos:

- Reabilitar um espaço urbano patrimonial.
- Embelezar a cidade.
- Promover a história e o patrimônio como ferramenta para a integração social.
- Estimular a criatividade através de oficinas e de exposições artísticas.
- Valorizar os espaços próprios.
- Incentivar a participação comunitária.
- Aplicar novas tecnologias e técnicas apropriadas para o acervo patrimonial.



Entrevista Prefeito Walther Marcolini General Alvear, Argentina



“No âmbito acadêmico, foi Professor adjunto da cátedra de Política Econômica da Faculdade de Ciência Política e Sociais, UN Cuyo. Pesquisador. Professor de Economia Social e Políticas de Geração de Empregos no Maestrado de Política e Planejamento Social, Faculdade Ciência Política e Sociais, UM Cuyo. Publicou dois livros “La Política Económica Anticíclica de Peron. 1646-1955” (2004:Mendoza) e “Cooperativismo y desarrollo local”. El caso de General Alvear, Universidad Cooperativa y Cajas de Credito Cooperativas” (2013:Mendoza). Também publicou vários artigos em cadernos especializados sobre cooperativismo e crédito cooperativo.

Na atividade pública, foi Diretor de Cooperativas e Mutuais do Governo de Mendoza entre 2003 e 2007 e vereador da UCR no Departamento de General Alvear entre 2010 e 2014. Desde o 10 dezembro de 2015 é o Prefeito da cidade de General Alvear, Argentina.”

Poderia contar-nos um pouco sobre General Alvear? Qual é sua origem, como foi seu desenvolvimento como cidade?

General Alvear é um município da província de Mendoza localizado na região sudeste, a 330 km da cidade de Mendoza. A cidade está atravessada por duas rodovias nacionais muito importantes, que lhe dão uma significativa conectividade, possibilitando chegar a mercados internacionais, como o do Brasil, e desenvolver um corredor bioceânico.

Possui uma área de 14.448 km², com uma geografia definida pelo rio Atuel, única fonte de água potável importante com a que conta o departamento e que cumpre um papel preponderante para a produção agrícola e pecuária da região.

Quanto à sua formação, em 1901 estabeleceram-

se os primeiros colonos de origem dinamarquesa e francesa. E é por isso que a cidade tem uma rica história cultural relacionada com as famílias patricias da Argentina, como a família Alvear, e com os imigrantes, como foi Pedro Christóphersen, um norueguês que se casou em segundas núpcias com uma neta do general comprometido com a independência, Carlos Maria de Alvear, e daí decorre o nome deste departamento.

Esta é uma terra cuja base sociológica está formada pela imigração, o que faz com que tenha um cariz cultural essencialmente rico e que desde sua origem apresenta uma evolução sob uma visão moderna. Esta característica está estampada nas grandes avenidas traçadas a princípios do século XX.

Em 1914, devido ao importante desenvolvimento econômico ocorrido na região, a legislatura da província de Mendoza sancionou a Lei 635 pela qual foi criado o departamento de General Alvear, como desmembramento do departamento de San Rafael.

O primeiro prefeito eleito pelo voto popular em 1916 foi um proprietário de vinícola, José Minvielle. E isso não é circunstancial, pois se remete a uma característica: a indústria vitivinícola vai ser o carro-chefe da indústria local, inicialmente. Depois a fruticultura vai ser desenvolvida com o passar dos anos e vai possibilitar a grande expansão da agroindústria.

Havia uma característica de inovação: indústrias vitivinícolas que se distinguiam por terem tecnologia avançada na concepção da obra, da infraestrutura, com dois casos emblemáticos em General Alvear, como a Vinícola Bodega Faraón –que utilizava o sistema de vinificação contínua de Cremaschi- e por outro lado, a Vinícola Bodega Rosetti- muito moderna e com tecnologia avançada com tanques de fermentação sob cobertura.



Qual é a história da Vinícola Bodega Faraón? E qual seu valor histórico?

Como comentávamos, General Alvear está formada por um crisol de raças e isso lhe dá certa particularidade. Aqui encontramos uma população de origem escandinava, coletividades russas, ucranianas, francesas, polacas, espanholas e italianas que são as que predominam. Isso atraía gente de várias localidades e é assim que em 1905 chega ao departamento para instalar-se Anselmo Cremaschi, o fundador da vinícola Faraón.

A vinícola é anterior à criação deste departamento; é da época da colônia e estava construída tal como era costume naquela época: a casa estava ligada à vinícola, onde se encontravam os tanques de fermentação de vinho, e dentro da própria casa estava o laboratório onde o vinho era analisado.

A vinícola esteve a cargo de Anselmo Cremaschi até 1920, quando passou a ser administrada por seu filho Víctor Cremaschi, que era engenheiro civil, estudante de enologia e amante da egiptologia. Daí surge, em 1925, o novo nome dado à vinícola: "Bodega Faraón". A partir de que Víctor Cremaschi assume a direção da vinícola, a princípios de 1920 começa um desenvolvimento muito importante que vai outorgar-lhe valor patrimonial, cultural e arquitetônico e que fazem com que hoje seja monumento e patrimônio cultural da província de Mendoza.

Houve três momentos especiais: o primeiro foi na década de 1920, quando Víctor Cremaschi empregou um engenhoso sistema de roldanas com motores que importou da Europa para produzir energia elétrica. Isso fez com que a vinícola tivesse energia elétrica antes que o povoado.

O segundo foi na década de 1930, quando o engenheiro Cremaschi desenvolveu um sistema de tanques cônicos, com funil invertido, suspensos

no ar, com um sistema de coleta no vértice da extremidade pelo qual vai ser feita a trasfega com apenas uma pessoa. Este sistema passa a resolver um problema muito importante da época, que era a morte de trabalhadores devido à inalação de anidrido carbônico dentro dos tanques de trasfega. Essa invenção ainda fará aparecer o conceito de produtividade, fundamental para a época e que será uma característica da vinícola Faraón.

O terceiro momento foi na década de 1940, quando se concebe o que distingue a vinícola, dando-lhe o seu valor patrimonial, que é o sistema de fermentação contínua de enormes dimensões (um tanque binário com capacidade para 380.000 litros e outro para 1 milhão) onde a uva é ingressada de maneira constante, com um sistema de controle da temperatura para administrar a fermentação e o trabalho das leveduras que iam produzindo o vinho e poder trasfegar o vinho de forma contínua a partir do décimo dia. Vale dizer, quando iniciado o processo da vindima ou colheita, a uva começava a ingressar num processo contínuo até culminar toda a vindima e seguir produzindo vinho de forma ininterrupta. A partir da década de 1950, esta técnica enológica vai ser difundida pelo mundo afora.

Por último, Víctor Cremaschi acrescenta que a grande edificação da vinícola Faraón representa um aspecto cultural muito significativo: quando ele passa a construir os vinificadores contínuos, contrata um destacado escultor, Mariano Pagés, que é quem vai projetar e realizar em 1952 a estátua do faraó, que identifica esta vinícola, mais um friso onde é contada toda a história da viticultura e do rio Atuel, sendo algumas partes em hieroglíficos. Quando esta obra escultural é realizada, o artista está acompanhado por Carlos Alonso, um jovem artista plástico, hoje mundialmente famoso, que pinta uma grande obra na sala de báscula para a



pesagem da uva. Essas duas obras, além de outras variadas expressões culturais com que conta a vinícola, vão ser icônicas e isso nos levou a determinar em 2016 a aquisição deste patrimônio cultural.

Após o falecimento do engenheiro Víctor Cremaschi encontraram-se muitos elementos relevantes, como um livro sobre os 50 séculos da viticultura totalmente desenhado por um artista plástico e escrito por ele (o artista plástico era o professor Marcos Salcedo, quem produziu as obras do livro). Também deixou seu livro de ouro da vinícola, que é um testemunho fiel da evolução ocorrida desde a década de 1940 até sua morte. Este livro coleta informação sobre as pessoas que vieram para General Alvear, as que vieram visitar diferentes partes do mundo e ainda traz seus depoimentos. A vinícola adquire todo esse acervo patrimonial e quando há uma mudança de proprietários, estes incorporam nova tecnologia para depois entrarem em um processo de concordata que leva a que o município tome a decisão de adquirir este patrimônio. O patrimônio cultural da província de Mendoza foi assim declarado no ano de 2006 e conta com o museu Víctor Cremaschi criado no ano de 1991. Todo esse acervo patrimonial é o responsável pela recuperação deste espaço através de investimentos que o transforma em um grande centro cultural: o "Multiespaço Cultural Bodega Faraón". Este multiespaço é inaugurado em um momento muito especial: 8 de julho do ano de 2016, junto com a festa patriótica de comemoração dos 200 anos da independência nacional da Argentina.

Como surge a ideia de transformá-lo em Centro Cultural? Que atrações oferece?

A ideia de adquirir e transformar a Vinícola Faraón em um grande espaço ou multiespaço cultural nasce a partir de nossa concepção de que a cultura

é o eixo transversal de toda transformação revolucionária. Sob uma estratégia de desenvolvimento local, que é no que está baseado o programa de governo do município, pretendemos que a cultura seja o ícone da transformação em matéria de valores em General Alvear.

Além disso, adquirir este bem para um grande espaço que acolha todas as dimensões da cultura parte da necessidade de contar com um centro de congressos e exposições na cidade. A Vinícola Faraón, através de seu multiespaço cultural, está destinada a ser o grande centro de congressos e convenções do departamento de General Alvear.

Também tem em si mesmo um valor patrimonial e um valor cultural que engloba inovações produtivas e desenvolvimentos culturais dos quais a vinícola tem sido testemunha ao longo de sua existência. Desse modo, a vinícola conta com o Museu Víctor Cremaschi, um museu enológico criado pela resolução do Conselho Deliberativo no ano de 1991, visando resguardar todos os bens de pertença de Cremaschi, entre os que destacamos o desenvolvimento de etiquetas e o certificado de origem em ampolas de vidro que simulavam papiros. Outra das invenções que podem ser vistas no Museu é a vitaluga -um mosto concentrado amplamente difundido e utilizado como medicamento-, um livro de ouro, fotografias sobre a construção dos vinificadores contínuos e livros que identificam qual era o pensamento de Cremaschi, sua capacidade criativa e inovadora.

Desde o ano de 2010, realiza-se a Bienal de Arte Atuel no Multiespaço da localidade de General Alvear. A segunda edição ocorreu em 2016, com motivo do Bicentenário da Independência da Argentina, sendo que neste ano de 2018 será realizada a terceira edição. Haverá uma sala dedicada ao artista plástico Drago Brajak, de origem croata, que

morou desde criança em General Alvear, e serão exibidas mais de 50 obras que marcam diferentes momentos de sua criação.

Finalmente, a vinícola conta com um ponto digital com conectividade de última geração e atualmente está na etapa de criação de um observatório astronômico que visa vincular a cultura com a ciência e a tecnologia.

Como a cidadania tem participado desta iniciativa? E como a proposta tem sido recebida pela cidadania? Em que sentido considera educadora a proposta do CC Vinícola Faraón?

Podemos salientar que a cidadania envolveu-se em seguida, apropriando-se e sentindo-se parte integrante da proposta. Apresenta um sentido de pertença com a vinícola, por esta ter-se transformado em um multiespaço cultural que hoje é um ícone identificador de General Alvear.

A cidadania participa das atividades que são oferecidas: desde visitas ao museu até apresentações em convenções, palestras, seminários e conferências que ocorrem no local. Também se estabelecem laços de trabalho com as escolas de educação básica, infantil, ensino fundamental e médio, com um espaço de formação para as crianças sobre a história do vinho e da vitivinicultura e o seu desenvolvimento, que está acompanhado pedagogicamente para que uma criança possa entender a riqueza cultural da indústria vitivinícola e o valor simbólico que tem para o desenvolvimento econômico, cultural, institucional de um povo que está claramente identificado com a vitivinicultura.

Outra das ações realizadas junto com a cidadania de General Alvear foi a contribuição através da devolução de objetos que pertenceram a Víctor Cremaschi e sua família, que haviam sido vendidos ou presenteados, para voltarem a fazer parte do

acervo do museu. Isto foi trabalhado sob a ideia de que esses objetos fazem parte do patrimônio da cidade e de sua história, e, portanto, adquirem maior valor dentro da vinícola que em casas particulares. É destacável que a sociedade tenha-se identificado rapidamente com a vinícola, como esse ícone que faltava ao departamento.

Como vinculá-lo com a educação? De várias formas, como já manifestamos através de atividades específicas para gerar consciência da importância da indústria vitivinícola e de sua história entre as crianças, mas também entre os jovens e adolescentes. Isto faz parte de uma estratégia para educar vinculando a cultura em seu sentido mais amplo, como assevera Gabriel García Márquez “o aproveitamento social da inteligência humana”, nessa acepção.

É ainda o cenário perfeito para a realização de eventos importantes como conferências, apresentação de livros, atividades artísticas, teatro, tudo o que está relacionado com atividades especiais e que contribuem para o desenvolvimento cultural.

Finalmente, queremos perguntar-lhe acerca da participação de General Alvear na Rede de cidades educadoras: Poderia dar-nos alguns dados dos membros associados, desde quando participam e o porquê de suas adesões? Qual o impacto na cidade de General Alvear pelo fato de ser cidade educadora? E o fato de pertencer à rede?

General Alvear, além deste importante multiespaço cultural “Bodega Faraón”, conta com uma trajetória em matéria educacional pela realização de congressos, especialmente o Congresso Provincial de Educação, que atravessa sua décimo-quarta temporada e que ano a ano convoca uma temática diferente que abrange a problemática da educação



em seus distintos níveis.

O grande crescimento da cidade fez com que tomássemos a decisão, a partir do nosso programa de internacionalização, de participar das redes. Desta maneira, General Alvear participa de seis redes, nacionais e internacionais, sendo a AICE a que nos oferece a possibilidade de interagir com mais de quinhentas cidades do mundo.

A Associação Internacional de Cidades Educadoras torna possível valorizar experiências únicas que são identitárias de nossa comunidade. Por exemplo, o espaço multicultural que comentei, e no qual no ano de 2017 foi comemorado o Dia Internacional de Cidades Educadoras com uma quermesse educativa e saudável; também, a associação de mulheres que conformam a AMAF, que há 30 anos inauguraram creches com o objetivo de dar assistência a mães desprotegidas para

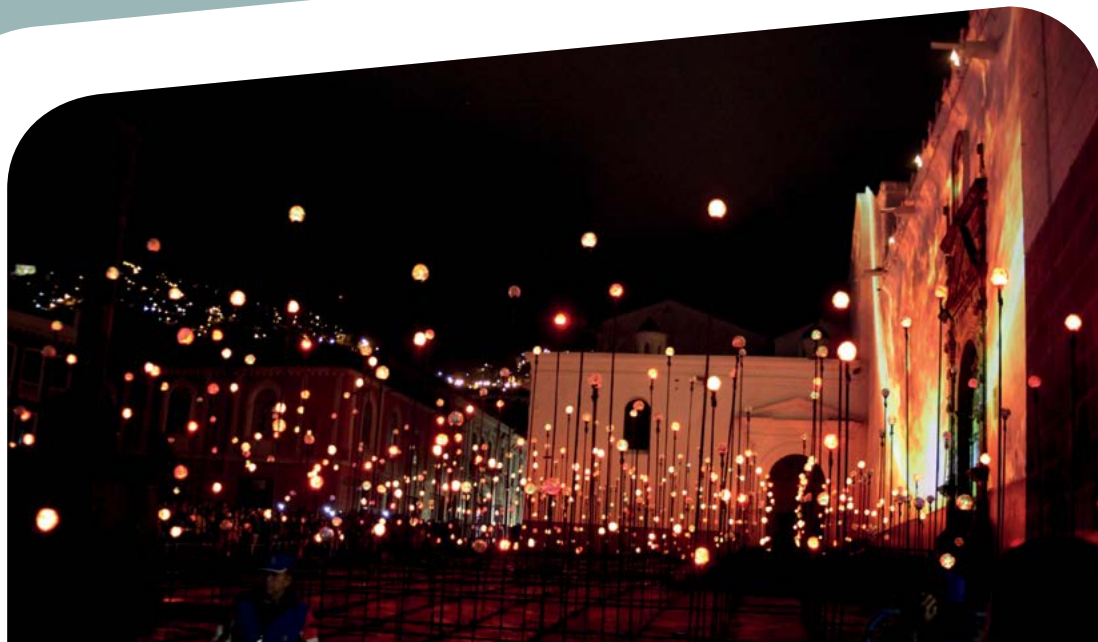
que elas possam trabalhar. Essa experiência será apresentada neste dia 30 de novembro para passar a ser de conhecimento das demais cidades, além de muitas outras experiências que vêm ocorrendo no município.

Portanto, fazer parte da rede de Cidades Educadoras nos dá a oportunidade de valorizar um pequeno território que, a partir do desenvolvimento da tecnologia, Internet e das TIC nos tem permitido estar vinculados em tempo real. Ainda que moremos bem distante fisicamente dos grandes centros de tomada de decisões, dos centros institucionais e de poder, podemos estar vinculados com o mundo e interagir. Receber experiências enriquecedoras nesse feedback, nessa retroalimentação, faz-nos crescer e desenvolvermos desde nosso departamento, e ao mesmo tempo, oferece-nos visibilidade.

Saber que existem cidades com pequena população que podem estar integradas ao mundo e serem parte deste mundo global aproveitando o melhor que é oferecido pela globalização, torna-nos felizes, sentindo que somos verdadeiros artífices de cidades educadoras, e por isso agradecemos à cidade de Rosário e a Laura Alfonso por coordenar e entusiasmar-nos a dar sempre um pouco mais. Agora fazemos parte da Rede Argentina de Cidades Educadoras, que é um processo em formação mas que distingue quais são as qualidades educativas e os processos formativos que diferentes povos, com sua cultura própria, com sua peculiar tradição, com sua identidade particular podem oferecer para uma riqueza coletiva, que é muito mais ampla a partir do intercâmbio, a partir de conhecer-nos e de trabalharmos juntos.

Verão das Artes e Festa da Luz

Quito, Equador



A cidade de Quito é a capital da República do Equador, a mais antiga da América do Sul e capital da Província de Pichincha. É a segunda cidade com maior população da República do Equador depois de Guayaquil; possui mais de 2.644.145 habitantes e 2.885.111 habitantes em todo o Distrito Metropolitano. Além disso, é a cabeceira cantonal ou distrital do Distrito Metropolitano de Quito. Quito é uma cidade moderna e colonial que ocupa uma extensão de 12.000 quilômetros quadrados. Possui 1.200 centros educativos nos quais estudam aproximadamente 350.000 crianças e jovens dos níveis infantil, fundamental e médio da Educação básica.

Há mais de 25 anos o município realiza o seu mais importante programa cultural: “O verão das Artes Quito” (VAQ). Durante a atual administração, este projeto assumiu um perfil próprio com a organização da “Festa da Luz”, um festival internacional de arte e luz que conta com a participação ativa do setor cultural e de atores e gestores independentes da cidade. A Festa da Luz foi por primeira

vez realizada em outubro de 2016 durante a Conferência HÁbitat III sobre Desenvolvimento Urbano, organizada pelas Nações Unidas, e foi possível graças ao apoio da cidade de Lyon (França). Após o sucesso atingido na HÁbitat III, a Festa da Luz voltou a ocorrer em 2017, para o Verão das Artes.

A ocupação do espaço público com experiências culturais é um princípio transversal dos direitos culturais de Quito. E é um objetivo que compartilham O Verão das Artes Quito e a Festa da Luz: São praças e fachadas do Quito Patrimonial, do Centro Histórico. A presença da cidadania nas ruas é massiva durante essas noites e trata-se de um processo inédito de reapropriação da cidade.

A agenda cultural elaborada pelo município da capital está constituída de mais de 100 atividades e o programa tem por objetivo ativar a cidade de Quito em torno da cultura e da arte, oferecendo programação diversa e de qualidade.

Daí surge uma grande variedade de eventos culturais que terão como cenário os bairros, museus,



salas independentes, teatros públicos, praças e paróquia.

A partir do ano de 2018, o VAQ estendeu-se a três espaços do Distrito: Parque das Diversidades, Parque Las Cuadras e o Parque La Carolina, estando a edição consagrada exclusivamente para os artistas equatorianos.

Para essa ocasião, a Festa da Luz também coincide com o 40º aniversário da declaração de Quito como Patrimônio Cultural da Humanidade e contará com 18 espaços localizados no Centro Histórico, que terão a participação de doze obras equatorianas e seis criações internacionais que serão convidadas.

Em palavras do prefeito Mauricio Esteban Rodas Espinel “Com a Festa Luz Quito nós nos posicionamos como referente cultural. Mais de 16 cadeias internacionais têm informado ao mundo sobre nosso festival. Fomos capazes de gerar reativação econômica, turística e emprego, mas o mais importante é sentir-nos apropriados do nosso Centro Histórico”.

Inovação é a chave da Festa da Luz. Uma exposição visual, jornadas de oficinas e palestras ocorrerão no Centro de Arte Contemporânea, aproveitando a presença de artistas nacionais e internacionais. Visa criar um espaço de formação, de inovação, debate e questionamento.

Objetivos:

- Promocionar e descobrir a memória histórica da cidade.
- Reapropriação da cidade.
- Reapropriação do espaço público.
- Inovação artística.



Projeto Memória e Vida

São Paulo, Brasil

A cidade de São Paulo, capital da região de São Paulo, é o principal centro financeiro, corporativo e comercial de América Latina, é a cidade mais grande de Brasil, que conta com 12.038.175 habitantes de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2016).

Em São Paulo, os cemitérios, como nas maiores das cidades, são percebidos geralmente como espaços a serem evitados, embora preservem grande parte da memória cultural e histórica da cidade e do país. Com o objetivo de desmitificar esse sentimento comum e revalorizar os cemitérios públicos como espaços de visita e lazer para os cidadãos, o Serviço Funerário Municipal de São Paulo criou em janeiro de 2014, o Projeto Memória e Vida, que é implementado nos 22 cemitérios públicos de São Paulo, espalhados por a cidade toda.

Através desta iniciativa é promovido o conhecimento, por parte dos cidadãos, da história dos cemitérios públicos, das obras de arte e as sepulturas de personagens importantes da história da cidade. Por meio de ações educativas e culturais, esses espaços devem ser vistos como museus ao ar livre e "parques de memória".

O Projeto contempla uma agenda diversificada de atividades realizadas geralmente no próprio cemitério: passeios guiados de dia e de noite, sessões musicais, performances teatrais, exposições, contos e histórias para crianças, e pessoas adultas, exibições de filmes e documentais, seminários, conferências, workshops de formação para professores, outros profissionais e público em geral, atividades ambientais, etc.

Em julho de 2014, o Plano Diretor Estratégico de São Paulo incorpora cemitérios ao Plano Municipal de Áreas Protegidas, Áreas verdes e Espaços livres, fortalecendo, assim, a ideia mais importante do Projeto, já que os cemitérios públicos representam



a segunda zona mais verde da cidade, com mais de três milhões de metros quadrados.

Em janeiro de 2015, 150 códigos QR foram instalados em túmulos de importância histórico-artística no cemitério de Consolação. Através desta ferramenta, fotos, vídeos e textos sobre a vida das pessoas famosas sepultadas neste cemitério estavam disponíveis aos visitantes para fortalecer o carácter museológico. Também foi criada uma rota autoguiada para que os visitantes adquiram conhecimentos sobre essas personalidades, além das obras artísticas que estão nos túmulos. Outros cemitérios também incorporaram os códigos QR em suas viagens.

Também foi criado o workshop "Aulas expandidas" voltado à formação dos professores, como resultado do esforço conjunto do Serviço Funerário e a Direção de Educação do distrito de Ipiranga, a fim de promover os cemitérios como espaços interdisciplinares de fomento ao conhecimento, que integrem a arte, a história, a cultura, o ambiente, etc. Devido ao sucesso desta atividade muitas escolas solicitaram visitas ao cemitério e por isso decidiu-se as quartas-feiras como o dia de visita ao cemitério por parte do público escolar.

Juntamente com Pontifícia Universidade Católica



ca de São Paulo diferentes ações são realizadas: narração de histórias ou contos a crianças no cemitério de Consolação; publicação de cadernos pedagógicos que tratam sobre a morte, o duelo e a memória, dirigidos crianças e famílias; e workshops orientados à professores focados em oferecer-lhes recursos para lidar com o tema da morte e do duelo nas aulas.

Outras atividades incluem a inauguração da “Rota Ambiental autoguiada” no cemitério de Vila Formosa para promover o conhecimento entre a população sobre a diversidade de fauna e flora existentes no cemitério, através de atividades educativas, culturais e de lazer; os “Seminários para assistir às famílias que estão de luto”, dirigidos aos profissionais dos âmbitos de educação, saúde, serviços sociais e serviços funerários, e onde se debate sobre o duelo e as formas saudáveis de

tratar o dor da perda, guiados por psicólogas especializadas; e o evento anual “Virada Cultural” que durante 24 horas promove atividades culturais na cidade, como os Diálogos abertos sobre arte funerária e parques de memória, o espetáculo “Para tecer o alma” inspirado em contos de Edgar Allan Poe e a visita guiada de noite de arte funerária.

Todas as iniciativas possibilitam conhecer a história da cidade desde um ângulo diferente do que está acostumado, introduzindo os cemitérios como patrimônio da cidade. Aproxime às pessoas aos cemitérios, mudando a imagem de medo que se associa a estes espaços por uma visão mais positiva como parques de memória.

Os professores valorizam esta experiência de forma muito positiva tanto pelas ações desenvolvidas, workshops, visitas, seminários, etc. como pelos recursos facilitados.

Objetivos:

- Incentivar os cidadãos a se aproximarem aos cemitérios da cidade e a participar em atividades que fomentem o conhecimento da história da cidade.
- Requalificar e reestruturar o espaço dos cemitérios.
- Obter os cemitérios públicos de São Paulo para serem espaços de transmissão de conhecimentos.
- Valorizar o patrimônio histórico, cultural e natural de São Paulo e Brasil.
- Oferecer recursos aos profissionais de educação, saúde, serviços sociais etc. para poder acompanhar às pessoas no processos da perda de um ser querido.

Projeto “Viagem pela Literatura”

Vitória, Brasil



Desde 1994, o projeto “Viagem pela Literatura” é realizado pela **Biblioteca Municipal Adelphi Poli Monjardim**, vinculada à **Secretaria Municipal de Cultura de Vitória**. O objetivo é promover o acesso democrático ao livro, à leitura e à biblioteca por meio das atividades que incentivam a prática da leitura de forma lúdica à crianças, jovens e adultos. As atividades são desenvolvidas por atores, escritores, contadores de histórias e músicos, abordando diversas linguagens artísticas e literárias.

O projeto é realizado todos os anos, com atividades cada semana, em diferentes dias e horários na Biblioteca Municipal. Está destinado principalmente a comunidades com índice de alto risco e/ou vulnerabilidade social, utilizando espaços alternativos como: praças, parques, igrejas, escolas, associações, espaços para realizar deportes, auditórios, teatros, centros comunitários, Projeto Caminhando Juntos (Cajuns) e Centros de Referên-

cia da Assistência Social (Cras), entre outros, promovendo a interação com a população do município de Vitória/ES.

Desde a implementação do projeto foram realizadas mais de mil apresentações contando com um público de mais de 140 mil participantes em atividades de narração de histórias, encontros com escritores, peças baseadas na leitura de livros, seções de arte, cursos e seções de narração de histórias, seções de poesias, círculos de leituras, leitura em parques e praças, sarau poético e minibiibliotecas com livros e revistas com histórias que circulam nos espaços de pouco acesso à leitura.

De 2005 a 2018 gravamos 276 apresentações de peças *Viver o Livro ao Vivo* e em *Cor* com um público de 41.324 participantes; 422 apresentações de *Narração de Histórias* que contaram com a participação de 30.508 personas; 187 apresentações

do Encontro com o escritor com um público de 15.722 participantes; 49 apresentações da atividade Leitura na Praça e o Parque (começou em 2013) nos que participaram 6459 personas; o Sarau Poético, atividade que começou em 2012, contou com 24 apresentações assistindo 1345 participantes.

Desde 2006 foram realizados 23 cursos e seções de narração de histórias onde participaram 684 participantes. A partir desta atividade foi criado o Grupo de Narradores de Histórias Chão de Letras em fevereiro de 2009 e tem sido apresentado em atividades do projeto e em diversos espaços.

As atividades do projeto foram realizadas em mais de 55 bairros de todas as regiões do município.

Em 2007 foi o lançamento de uma nova atividade para estimular o universo da leitura conhecida como CD “Viagem pela literatura: histórias infanto-juvenis”, que faz referência à leitura e folclore de Espírito Santo. Em 2014, comemorando os 20 anos do projeto, foi o lançamento do DVD “Viagem pela Literatura: histórias infanto-juvenis”, relacionado a histórias e cultura regional, com contadores de histórias contando relatos de autores capixabas. A distribuição foi gratuita para bibliotecas, escolas e público interessado.

Reconhecido por sua importância, o projeto foi premiado no ano 2007 com o Selo do Prêmio de Cultura Viva do Ministério de Cultura. Em 2008 foi destacado no Mapa de Ações do Plano Nacional do Livro da Leitura (PNLL) do Ministério de Cultura e Educação, com apresentações em cartazes digitais, no II Fórum de PNLL, em São Paulo.

Em 2012, o projeto conquistou 1º lugar no Prêmio Vitória Inovando, na categoria Gestão Participativa e Inclusão Social da Prefeitura de Vitória.

Em 2014, obteve o Prêmio Boas Práticas e Ino-

vação em Bibliotecas Públicas, por meio da Fundação Biblioteca Nacional, Ministério de Cultura.

Nos anúncios do 01/2016 e 02/2017 do Conselho Municipal das Crianças e dos Adolescentes de Vitória (Concav), o projeto foi selecionado para receber recursos por Fundos para a Infância e Adolescência de Vitória (FIA).

Recebeu o Prêmio Ricardo Oiticica – A Melhor Práticas de Leituras– edição 2018, na categoria Oralidade, promovido pelo Instituto Interdisciplinar de Leitura PUC-Rio (iiLer) e pela Cátedra Unesco de Leitura PUC-Rio.

A divulgação do projeto é realizada por meio de folhetos, cartas, banner, redes sociais, site web da Prefeitura de Vitória (www.vitoria.es.gov.br), diário, TV, rádio.

Por meio de questionários e declarações, verificamos o grau de satisfação do público participante e a qualidade das atividades apresentadas.

Nesse sentido, o projeto Viagem pela Literatura chega aos 24 anos, demonstrando sua eficácia em cada ano, aperfeiçoando e inovando as ações para promover o acesso democrático ao livro, a leitura e a biblioteca. Desta forma, permite a participação de contadores de histórias, escritores, atores e outros profissionais na formação de uma sociedade leitora e inclusiva.

Objetivos:

- Criar espaços de leitura para crianças, jovens e adultos em sítios alternativos como praças, parques, igrejas, escolas, espaços para realizar esportes, auditórios, teatros, centros comunitários, entre outros.
- Promover e incentivar o acesso democrático ao livro, à leitura e à biblioteca.
- Fomentar a participação de contadores de histórias, escritores, atores e outros profissionais na construção de uma sociedade leitora e inclusiva.
- Incentivar a realização de atividades que permitem a prática da leitura de forma lúdica a crianças, jovens e adultos.





