

Organizadoras
Sandra Vidal Nogueira e Serli Genz Bölter

Cidades Educadoras:

teorias e modelos aplicados à América Latina



Organizadoras

Sandra Vidal Nogueira

Serli Genz Bölter

Cidades Educadoras: teorias e modelos aplicados à América Latina



1ª Edição

Foz do Iguaçu

2020

© 2020, CLAEC

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 5988 de 14/12/73. Nenhuma parte deste livro, sem autorização previa por escrito da editora, poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros.

Editoração: Lucas da Silva Martinez

Diagramação: Lucas da Silva Martinez

Capa: Isabela Rocco, Valéria Lago Luzardo

Revisão: Valéria Lago Luzardo, Sandra Vidal Nogueira, Serli Genz Bölter

ISBN 978-65-89284-00-0

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N788	Nogueira, Sandra Vidal Cidades educadoras: teorias e modelos aplicados à América Latina / Sandra Vidal Nogueira, Serli Genz Bölter (Organizadoras). 1. ed. Foz do Iguaçu: CLAEC e-Books, 2020. 229 p. PDF – EBOOK Inclui Bibliografia. ISBN 978-65-89284-00-0 1. Cidades educadoras. 2. América Latina. I. Nogueira, Sandra Vidal. II. Bölter, Serli Genz. III. Título. CDU: 37 CDD: 370
------	---

Observação: Os textos contidos neste e-book são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores, incluindo a adequação técnica e linguística.

Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura – CLAEC

Diretoria Executiva

Me. Bruno César Alves Marcelino
Diretor-Presidente

Dra. Cristiane Dambrós
Diretora Vice-Presidente

Me. Rafael Henrique Cruz de Sousa
Diretor Vice-Presidente

Editora CLAEC

Me. Bruno César Alves Marcelino
Editor-Chefe

Me. Giovanni Orso Borile
Editor-Assistente

Me. Lucas da Silva Martinez
Editor-Chefe Adjunto

Me. Rocheli Regina Predebon Silveira
Editora-Assistente

Me. Agnaldo Mesquita de Lima Junior
Editor-Assistente

Bela. Valéria Lago Luzardo
Editora-Assistente

Conselho Editorial

Dra. Ahtziri Erendira Molina Roldán
Universidad Veracruzana, México

Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Dra. Denise Rosana da Silva Moraes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Dra. Marie Laure Geoffray
Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, França

Dr. Djalma Thürler
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Dra. Ludmila de Lima Brandão
Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Dr. Daniel Levine
University of Michigan, Estados Unidos

Dr. Marco Antonio Chávez Aguayo
Universidad de Guadalajara, México

Dr. Fabricio Pereira da Silva
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Sandra Catalina Valdetaro
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. Francisco Xavier Freire Rodrigues
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Dra. Susana Dominzain
Universidad de la República, Uruguai

Dra. Isabel Cristina Chaves Lopes
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Suzana Ferreira Paulino
Faculdade Integrada de Pernambuco, Brasil

Dr. José Serafim Bertoloto
Universidade de Cuiabá, Brasil

Dr. Wilson Enrique Araque Jaramillo
Universidad Andina Simón Bolívar, Equador

Sumário

Apresentação	6
O ecossistema urbano visto a partir dos espaços livres públicos <i>Alan Ripoll Alves</i>	10
A Extensão na Unijuí e a Cidade Educadora: Formação Jurídica, Emancipação e Transformação Social <i>Aldemir Berwig</i>	32
Uma leitura sobre os índices de Desenvolvimento Humano das Cidades Educadoras brasileiras <i>Alexandre Mumbach</i>	50
(Res)significando a relação entre juventudes, educação e território: Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia de Salvador (BA) <i>Bruna Santos Calasans</i>	70
Cidades Educadoras, Pessoas com Deficiência e Áreas Empobrecidas: Discutindo um Município da Baixada Fluminense <i>Gabriela Sousa Ribeiro e Vivian Martins</i>	87
Intervenção urbana e revitalização da Praça Morada Da Serra I <i>Fabiane Krolow, Fabiany Escames Garcia, José Serafim Bertoloto, Manoela Rondon Ourives Bastos e Paula Roberta Ramos Libos</i>	104
Revitalização e requalificação do Lago dos Sonhos, Juscimeira-MT: Espaço Público como agente influenciador do esporte e lazer <i>Fabiane Krolow, Luiza de Lima Goi, José Serafim Bertoloto, Manoela Rondon Ourives Bastos e Paula Roberta Ramos Libos</i>	124
Ponderações acerca da adesão de São Paulo à Agenda 2030 e a implementação de seu currículo próprio <i>Fellipe Eloy Teixeira Albuquerque</i>	139
Cidades educadoras e o desafio da gentrificação no turismo: um debate que não pode ser ignorado <i>Ronnie Reus Schroeder, Luciana Scherer, Louise de Lira Roedel Botelho e Serli Genz Bölter</i>	158
A importância das mídias audiovisuais na educação patrimonial em escolas públicas estaduais de tempo integral em Belo Horizonte, Minas Gerais <i>Márcio Mota Pereira</i>	170

Participação das Cidades na Atividade Suinícola da Região Noroeste do RS <i>Sendi Lauer</i>	183
Currículo decolonial: mecanismo de inclusão da cidade que educa <i>Mirian Ribeiro de Oliveira</i>	200
O debate sobre Economia Solidária e sua centralidade na agenda das Cidades Educadoras <i>Sandra Vidal Nogueira e Serli Genz Bolter</i>	217

Apresentação

A proposta da Obra “Cidades Educadoras: teorias e modelos aplicados à América Latina” vislumbra as cidades como potenciais territórios para pactuar políticas públicas destinadas à Educação de crianças, jovens e adultos para além dos estritos limites da escolarização.

A partir do estudo sobre as diferentes abordagens de matrizes conceituais e também de relatos de experiências, a intenção é aprofundar o conceito de “Cidades Educadoras” (termo que ganhou força e notoriedade na Europa na década de 90) e sua aplicabilidade no Continente Latino-Americano (que já conta com uma rede formada por 60 cidades membro provenientes da Argentina, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Chile, Equador, México, Porto Rico, Uruguai e Venezuela).

O termo educação, ligado ao de cidade, tem a capacidade de designar a intervenção que evidencia o objetivo de aprendermos a viver juntos, cruzando processos escolares e contextos culturais mais amplos. Uma cidade educadora é aquela que se faz presente em políticas e ações que vão desde o planejamento urbano até programas de inclusão cidadã. Nesse sentido, as diferentes políticas, espaços, tempos e atores são compreendidos como agentes pedagógicos, capazes de apoiar o desenvolvimento de todo potencial humano.

Na organização da coletânea estão *Sandra Vidal Nogueira e Serli Genz Bolter*, docentes e pesquisadoras na Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus de Cerro Largo/RS* - Programa de Mestrado em Desenvolvimento e Políticas Públicas e, - Grupo de Pesquisa em Direitos Humanos, Movimentos Sociais e Instituições – DIR-SOCIAIS, vinculado ao CNPq/CLACSO.

O trabalho de elaboração do Livro conta, ainda, com um coletivo autoral formado por mais vinte profissionais interessados no assunto e oriundos de instituições localizadas nas Regiões Centro-Oeste, Sul, Sudeste e Nordeste do Brasil. A seguir apresenta-se uma descrição resumida das contribuições por texto/autor(es).

No texto intitulado, “O ecossistema urbano visto a partir dos espaços livres públicos”, Alan Ripoll Alves analisa o Sistema de Espaços Livres (SEL), pensado sob uma ideia de fluxo permanente de organizações espaciais e funcionais que fossem além do plano descrito formalmente em dois locais de referência: Maroochydore e o Plano Regional do Boa Vista. O SEL representa um complexo em inter-relação com outros sistemas, cujas funções podem com as dele coincidir ou apenas se justapor, tecendo conectividade e complementaridade com a preservação, a conservação e a

requalificação ambientais, a circulação e drenagem urbanas, as atividades de lazer, o imaginário, a memória e o convívio social públicos.

No texto intitulado, “*A Extensão na Unijuí e a Cidade Educadora: Formação Jurídica, Emancipação e Transformação Social*”, Aldemir Berwig discorre sobre o ensino jurídico, a partir das atividades de aprendizagem e extensão, numa perspectiva de emancipação humana. O desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, próprio e independente é central no estudo, que aborda o papel do ensino universitário na concretização dos valores previstos na Constituição da República, no que tange aos direitos de cidadania.

No texto intitulado, “*Uma leitura sobre os índices de Desenvolvimento Humano nas Cidades Educadoras brasileiras*”, Alexandre Mumbach analisa os diferentes conceitos que envolvem a temática. Tendo por referencial os índices de Desenvolvimento Humano (IDH e IDHM) e de Educação (IDHM) de 04 Cidades Educadoras: Vitória/ES, Santos/SP, Santiago/RS e Horizonte/CE, o autor faz apontamentos sobre projetos, iniciativas e resultados obtidos.

No texto intitulado, “*(Res)significando a relação entre juventudes, educação e território: Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia de Salvador (BA)*”, Bruna Santos Calasans focaliza a tríade: juventudes, culturas e território. A intencionalidade é apontar um modelo que evidencie novas possibilidades de pensar a própria educação, a partir das questões geográficas (da periferia ao centro) e da relação com a cultura, impactando positivamente no processo de construção identitária e na ressignificação das trajetórias juvenis.

No texto intitulado, “*Cidades Educadoras, pessoas com deficiência e áreas Empobrecidas: discutindo um Município da Baixada Fluminense*”, Gabriela Sousa Ribeiro e Vivian Martins refletem sobre a questão da acessibilidade e os papéis exercidos pela cultura e educação na reversão dos quadros de exclusão social e no fortalecimento das identidades e culturas pelas relações cidadinas. O Município de Belford Roxo-RJ, localizado na Baixada Fluminense, constituiu-se no cenário para a realização do estudo, com destaque para a Casa da Cultura, Praça de Heliópolis e Vila Olímpica. Nesse contexto foram identificados os problemas e as alternativas para a superação das barreiras físicas, programáticas, instrumentais, comunicacionais, metodológicas e atitudinais.

No texto intitulado, “*Intervenção urbana e revitalização da Praça Morada da Serra I*”, Fabiane Krolow, Fabiany Escames Garcia, José Serafim Bertoloto, Manoela Rondon Ourives Bastos e Paula Roberta Ramos Libos apresentam uma discussão teórica sobre

a proposta do projeto de intervenção e revitalização da praça Morada da Serra I localizada em Cuiabá-MT, no bairro CPA I. Fez-se uma breve análise sobre o estado em que se encontra o local, sendo foi possível constatar a importância da praça para sua comunidade e a implantação de um centro de convivência mais urbanizado. Isto significa o entendimento de que as praças não devem somente oferecer espaços de lazer, mas, também, de qualidade de vida e maior sociabilização.

No texto intitulado, “*Revitalização e requalificação do Lago dos Sonhos, Juscimeira – MT: Espaço Público como agente influenciador do esporte e lazer*”, Fabiane Krolow, Luiza de Lima Goi, José Serafim Bertoloto, Manoela Rondon Ourives Bastos e Paula Roberta Ramos Libos tratam da recuperação dos espaços públicos, dando-lhes vida e novos usos. Por meio de visita *in loco* e pesquisa foi possível identificar necessidades e propor soluções viáveis, criando espaços para socialização, prática esportiva, lazer e entretenimento aos usuários.

No texto intitulado, “*Ponderações acerca da adesão de São Paulo à agenda 2030 e a implementação de seu currículo próprio*”, Fellipe Eloy Teixeira Albuquerque trata da adesão da cidade de São Paulo ao compromisso global que instituiu a Agenda 2030, seguido do desenvolvimento e da aplicação de um currículo próprio para sua rede pública de ensino. São Paulo pode ser classificada como “cidade-mundo” devido a sua diversidade cultural e político-social. A utopia aproxima o ideal de cidade com a necessidade de implantação de políticas públicas, que por sua vez, necessita da própria ideia de utopia para acontecer de fato Reforça, portanto, a premissa do “agir localmente, pensar globalmente”.

No texto intitulado, “*Cidades educadoras e o desafio da gentrificação no turismo: um debate que não pode ser ignorado*”, Ronnie Reus Schroeder, Luciana Scherer, Louise de Lira Roedel Botelho e Serli Genz Bölter apresentam um tema pouco abordado no tocante ao desenvolvimento das Cidades Educadoras, a gentrificação do turismo. A gentrificação é um fenômeno que corresponde ao processo de modificação do espaço urbano, em que áreas periféricas são remodeladas e transformadas em espaços nobres ou comerciais. Essa mudança da posição econômica de um lugar, sob o ponto de vista do mercado imobiliário e de transformação dos serviços existentes, assim como a qualidade física e características sociais, impacta sobremaneira o turismo nas cidades. Argumenta-se, desse modo, na direção da compreensão de que a gentrificação foge dos preceitos do Estatuto das Cidades e da Carta das Cidades Educadoras, os quais estabelecem que as cidades devem ser inclusivas, democráticas e integradoras.

No texto intitulado, “*A Importância das mídias audiovisuais na Educação Patrimonial em escolas públicas estaduais de tempo integral em Belo Horizonte, Minas*”

Gerais”, Márcio Mota Pereira analisa a importância das mídias audiovisuais, em especial, os filmes e documentários sobre “Educação Patrimonial”, utilizados no ensino e na aprendizagem de alunos matriculados, sob o regime da Educação Integral, em escolas estaduais de Ensino Fundamental, de Belo Horizonte, Minas Gerais.

No texto intitulado, “*Participação das cidades na atividade suinícola da Região Noroeste do RS*”, Sendi Lauer aborda o tema da atividade suinícola no desenvolvimento das cidades, na Região Noroeste do Rio Grande do Sul, analisando a importância econômica da cadeia suinícola. A partir da identificação das principais cidades que integram a cadeia suinícola, a autora faz a mensuração do percentual de participação que esta atividade tem na economia de tais Municípios. Boa Vista do Buricá, Nova Candelária e Santo Cristo obtiveram destaque em relação à quantidade de suinocultores, sendo a suinocultura, a principal fonte econômica.

No texto intitulado, “*Currículo decolonial: mecanismo de inclusão da cidade que educa*”, Mirian Ribeiro de Oliveira analisa o currículo escolar, como mecanismo potencializador das relações socioculturais, no âmbito institucional e fora dele. O estudo realizado ancora-se na seguinte questão: em que circunstâncias o currículo pode se tornar mecanismo de práticas decoloniais? Os resultados apontam a escola como espaço de cidadania por meio do currículo, pois a escola que educa, atrela-se a cidades que também educam.

No texto intitulado, “*O debate sobre Economia Solidária e sua centralidade na agenda das Cidades Educadoras*”, Sandra Vidal Nogueira e Serli Genz Bolter debatem o tema da economia solidária como completar à reflexão sobre as cidades educadoras, retomando os sentidos histórico e conceitual dessa aproximação. Parte-se do entendimento de que as cidades educadoras priorizam os processos de formação da cidadania e emancipação das pessoas e da coletividade, envolvendo a dimensão material da vida social e as relações econômicas.

Sandra Vidal Nogueira & Serli Genz Bolter

Cerro Largo/RS, 18/11/2020

O ecossistema urbano visto a partir dos espaços livres públicos

Alan Ripoll Alves*

Introdução

A organização e distribuição pelo território provavelmente têm sido uma das maiores preocupações da sociedade humana desde tempos imemoriais. Povoar por meio de construções, do desenvolvimento de práticas agrícolas ou, simplesmente, tornar uma determinada área uma propriedade, seja pela sua delimitação territorial seja através do seu uso para fins diversos vêm se apresentando como as manifestações mais comuns a esse tipo de fenômeno.

Dentro de uma esfera funcional, em que o território possa ser compreendido não apenas do ponto de vista físico, sobressai-se uma forma de arranjo que – à semelhança do que ocorre com outras definições referentes aos domínios do ambiente físico e suas imaterialidades, como, por exemplo, território, espaço e lugar – possui particularidades regionais, que vão desde o seu próprio entendimento até o seu uso e participação em um contexto: os Espaços Livres (EL).

O EL proporciona áreas de terra e água de uma variedade de tamanhos e tipos, os quais geralmente contrastam com a forma predominantemente construída e possuem um benefício na conservação natural, ambiental, científica, social, recreacional, cultural, espiritual, cênica, econômica e na saúde da comunidade, tanto em uma escala presente quanto futura (SCC, 2014).

Ao se relacionarem entre si e com o seu entorno, os EL se revelam susceptíveis a mudanças impostas pelo tempo, ora pelo fato de serem constituídos a partir de componentes orgânicos (vegetais ou não) ora por se mostrarem inertes (TARDIN, 2008; VALLARINO, 2010). Todos os espaços “livres de edificação” – descobertos (urbanos ou não), vegetados ou pavimentados, públicos ou privados – podem ser considerados EL, sendo, muitas vezes, associados às funções de preservação, recreação, convívio e

* Biólogo. Doutor em Meio Ambiente e Desenvolvimento. Professor Adjunto da UFPR. Docente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial Sustentável da UFPR.
E-mail: alanripoll@ufpr.br

circulação em ambientes públicos e privados (MAGNOLI, 1983; MERLIN; CHOAY, 1988; RONCAYOLO, 2002).

O entendimento sobre os EL permite buscar estratégias de projeto que possibilitem reconhecer as oportunidades que “restam” em um território amplamente urbanizado e viabilizem a manutenção de seus atributos mais significativos, como recursos essenciais à sustentabilidade urbana. Na escala de território, os EL podem fazer referência a características espaciais (tamanho, posição e elementos compositivos) e funcionais (o alcance, a repercussão, das funções que se realizam no seu âmbito) no interior dos conjuntos urbanos não ocupados ou outros. No entanto, levando-se em consideração o fator da visibilidade, a análise dos EL territoriais tende a acontecer sobre as superfícies não ocupadas, protegidas por lei ou não, de propriedade pública ou privada, dotada de cobertura vegetal ou não, que demonstram potencial para a diminuição do território. Nesse panorama, os EL correspondem a alternativas válidas na planificação com antecedência em relação às propostas de ocupação urbana, podendo também participar, posteriormente, no remodelamento do tecido urbano, de acordo com as condições demonstradas pelos territórios em discussão, no caso, brasileiro e australiano (TARDIN, 2008).

Ocorre no Brasil, na Austrália e em outros lugares do mundo a organização do que se nomeia de Sistema de Espaços Livres (SEL) públicos, que representa um complexo em inter-relação com outros sistemas, cujas funções podem com as dele coincidir ou apenas se justapor, tecendo conectividade e complementaridade com a preservação, a conservação e a requalificação ambientais, a circulação e drenagem urbanas, as atividades de lazer, o imaginário, a memória e o convívio social públicos (QUEIROGA, 2009).

A discussão em torno dos SEL públicos urbanos põe frente a frente duas visões que não são excludentes, mas complementares. Uma primeira abordagem consideraria a organização do espaço a partir da distribuição de áreas livres voltadas ao desenvolvimento das atividades humanas no tecido urbano; uma posição que destacaria o primaziado caráter sociocultural do EL. Já uma postura voltada para a integração dos ecossistemas pressuporia a comunicação entre estruturas que promovessem a biodiversidade animal e vegetal, a drenagem e outros eventos, garantindo a manutenção dos sistemas envolvidos. Seria *grosso modo* uma condição ecossistêmica, na qual a base das intervenções priorizaria a manutenção, regeneração e recuperação dos aspectos biofísicos do EL (GALENDER, 2005).

Como ponto de delimitação deste estudo, decidiu-se por analisar o SEL pensado sob uma ideia de fluxo permanente de organizações espaciais e funcionais que fossem

além do plano descrito formalmente em dois locais de referência: Maroochydoore e o Plano Regional do Boa Vista.

Na Região de Sunshine Coast, no Leste da Austrália, a aproximadamente 100 km ao Norte de Brisbane, no Sudeste do Estado de Queensland, localiza-se uma das áreas de estudo desta pesquisa, Maroochydoore. Com uma área de cerca de 229.072 ha, a Sunshine Coast possui aproximadamente 73.560 ha de EL, sendo 13.200 ha sob controle da Prefeitura de Sunshine Coast (SCC, 2014).

Em outro cenário, sob coordenadas geográficas praticamente opostas ao do local de estudo anterior, encontra-se a Regional do Boa Vista, uma das nove regionais que abrangem o município de Curitiba, Paraná. A Regional do Boa Vista, com uma área total em torno de 6.251 ha (14,39% do território de Curitiba), onde não há informações quantitativas sobre o total de EL disponíveis, faz divisa com os municípios de Colombo, Pinhais e Almirante Tamandaré, que junto a outros 26 municípios, incluindo a capital, formam a Região Metropolitana de Curitiba (RMC) (IPPUC, 2013; COMEC, 2013).

A integração desses dois referenciais marcadamente distintos, por meio do estudo dos EL, pode permitir interpretações que vão além do aspecto físico, material e formador da paisagem analisada.

Maroochydoore: dinâmicas e panoramas mutáveis

Como um dos três centros administrativos da Sunshine Coast, dos quais também fazem parte Caloundra e Noosa, nos extremos Sul e Norte da região, respectivamente, Maroochydoore correspondeu a um dos focos de análise deste trabalho.

Rodeada por praias, rios e a escarpa de Buderim, Maroochydoore desempenha um número significativo de importantes funções na região, acomodando a maior parte dos centros de varejo, serviços dos governos estadual e federal, e áreas residenciais para moradores permanentes e sazonais (SCC, 2014) (Figura 1).

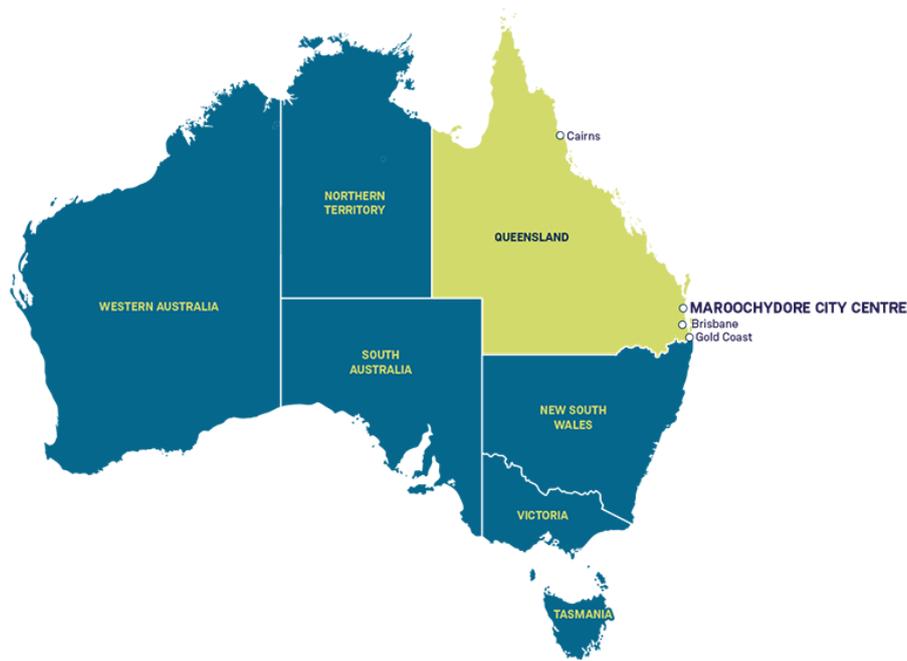


Figura 1 - Localização geográfica de Maroochydney em relação a Brisbane e ao restante do Estado de Queensland

Fonte: SCC (2014).

No entanto, para se entender Maroochydney, da mesma forma que qualquer localidade da Sunshine Coast, independentemente do seu papel e posicionamento, próximo da costa ou adentrando o continente, na porção rural que é denominada de Blackall Range, revela-se imprescindível conhecê-la a partir de uma esfera maior.

A colonização australiana, tal qual a brasileira e a de muitas nações do presente, também ocorreu de forma tortuosa e ainda hoje se encontra imersa em controvérsias. Tidos como os colonizadores oficiais, os britânicos desempenharam de maneira soberana uma influência que até algumas décadas se fazia incontável, embora a especulação sobre a presença anterior de franceses, complementada dezenas de anos mais tarde pela representativa migração italiana e grega, bem como de imigrantes asiáticos, em especial os chineses, tivesse contribuído para um processo que se intensificaria ao longo do tempo e tornasse a Austrália um dos países com a população mais diversificada do planeta (AUSTRALIA, 2011).

No cerne dessas transformações, não se pode esquecer o processo de dominação e exploração, acompanhadas do massivo extermínio dos povos nativos, que originalmente compunham mais de 300 tribos aborígenes distribuídas pelo território australiano. Atualmente, mesmo com algumas políticas visando uma maior inclusão

social, a população indígena sob diferentes aspectos aparece apenas como uma coadjuvante dentro da composição do cenário australiano (AIATISIS, 2017).

A Austrália possui no presente em torno de 21,51 milhões de habitantes, sendo aproximadamente 4,33 milhões no Estado de Queensland e destes, cerca de 17.228 habitantes em Maroochydore¹. Desta população, estima-se que 74% sejam de nascidos no país, enquanto 6% sejam neozelandeses, 5,3% ingleses e o restante, proveniente de outras localidades. O fato de um número próximo de 31,7% dos moradores de Maroochydore ter ancestralidade inglesa, enquanto 26,3% australiana – ressaltando-se aqui que este “passado australiano” referido pelo censo seria indiretamente britânico e não, aborígene –, percentual que se aproxima bastante do encontrado para o restante da Austrália, sugere uma ligação não somente identitária, mas também organizacional com fortes impressões inglesas, inclusive dentro do uso e planejamento dos EL (ABS, 2011).

A localização e as características dos recursos naturais, atreladas às condições climáticas, que favorecem a presença de sol na maior parte do ano, tornam a Sunshine Coast um forte atrativo turístico, principalmente entre os próprios australianos. Em torno de R\$ 6,3 bilhões (17%) do PIB médio da região são originários do turismo, o que também contribui para que esta seja uma das regiões que mais cresçam na Austrália, com uma conservadora taxa de crescimento anual de 2 a 3%. Tais circunstâncias levam o Plano Regional do Sudeste de Queensland a projetar que a população da Sunshine Coast venha a atingir os 424.000 habitantes em 2031, motivada por essa expansão econômica (SCC, 2009).

Além desses aspectos, a Sunshine Coast conta com um insistente plano de marketing, buscando implantar a proposta de ser a “região mais sustentável, vibrante, verde e diversa” do país a partir de uma valiosa rede que, na concepção da prefeitura local, será predominante e crítica para atingir essa visão. Em meio à essa promoção de imagem e ritmo contínuo de crescimento, o principal centro urbano da região, Maroochydore, recebeu em 2017 o primeiro estágio do precinto comercial do Distrito Central de Negócios (da sigla, em inglês, CBD), com 53 ha em construções.

Esse projeto pretende estabelecer um novo centro para Maroochydore em um local com significativa área verde dentro de um espaço urbano já existente. A Área de Desenvolvimento Prioritário (da sigla, em inglês, PDA), no centro da cidade de

¹ Em termos de povos indígenas e originários das ilhas do Estreito de Torres, duas das populações consideradas como mais “vulneráveis” no país, estes números correspondem, respectivamente, a: 2,5% da população total da Austrália; 3,6%, do Estado de Queensland; e apenas 1,4% da de Maroochydore (ABS, 2011).

Maroochydore, foi estabelecido pela regulação de 19 de julho de 2013, fundado sob três pilares básicos: uma visão de médio a longo prazo: o plano de uso do solo e uma estratégia de implementação (SCC, 2014).

O PDA ocupará uma área de 62 ha, a qual englobará o antigo campo de golfe Horton Park, um terreno de propriedade do governo estadual, uma rodovia e o que foi chamado de “reserva de drenagem”, uma composição de manguezais submetida à significativa ação antrópica. O empreendimento irá se agregar a precintos urbanos existentes, incluindo o centro tradicional ao Norte, um shopping centre regional (Sunshine Plaza) à Noroeste, e o Centro de Produção Local de Maroochydore à Oeste. O precinto da Rodovia do Aeródromo e as áreas residenciais se disporão à Leste do PDA (SCC, 2014).

De acordo com os gestores locais e responsáveis pelo desenvolvimento do PDA, em especial a SunCentral Maroochydore, o local poderá formar como um todo o que vem sendo denominado de Centro Principal de Atividades Regionais (da sigla, em inglês, PRAC), apresentando potencial para: (i) oferecer vigentes vias e conexões a ciclistas e pedestres através do que já se encontra instalado até os maiores atrativos dentro do PRAC; (ii) gerar um suficientemente denso núcleo comercial, complementado pelos precintos existentes e adjacentes, de maneira a criar um verdadeiro “ambiente de CBD”; (iii) proporcionar ao que foi considerada como “massa crítica de residentes e trabalhadores” um sistema de trânsito orientado ancorado a redes de transporte público, incluindo o Estudo do Corredor Caboolture–Maroochydore (CAMCOS) e o trem-leve (que, no Brasil, é mais conhecido como Veículo Leve sobre Trilhos [VLT]); (iv) disponibilizar um maior número de equipamentos públicos, de entretenimento e culturais que não forem possíveis de serem acomodados em outro local e que encontrarão espaço no PRAC; (v) criar um novo EL e redes de cursos d’água que completem uma contígua conexão entre o PDA, o Commeal Creek à Esplanada Cotton Tree, em Maroochydore; e (vi) desenvolver EL no PDA (SCC, 2014) (Figura 2).



Figura 2 - (a) Promenade “Corso” e equipamentos a serem oferecidos junto ao curso d’água Maud; (b) Primeiro trecho previsto do trem-leve a ser implantado a partir do CBD

Fonte: SCC (2016)/SunCentral Maroochy (2016).

O desenvolvimento de EL no PDA, conforme o planejado pela Prefeitura de Sunshine Coast (Sunshine Coast Council, doravante, apenas SCC) e o Governo de Queensland, visa: (i) incorporar os seguintes componentes-chave – maior área de parques e um corpo hídrico urbano de não menos de 8,4 ha de área; (ii) conectar parques e espaços livres entre si e entre eles e o novo centro da cidade, de modo a torná-los acessíveis a todos os usuários como ambientes amigáveis a pedestres e ciclistas; (iii) acomodar uma ampla variedade de usos, atividades, termos e propósitos em programações tanto durante o dia quanto à noite; (iv) propiciar altos níveis de acesso a um EL público e uma praça cívica que serve como um ponto de encontro e convivência; (v) tratar o curso d’água Maud como um elemento-chave da paisagem, que permite a interconectividade no novo centro da cidade e a expansão das áreas urbanas; (vi) incorporar a arte pública; (vii) construir uma promenade pública ao pedestre – o “Corso” –, que se estenderá ao longo da frente completa do curso d’água Maud até a futura estação de trem e demais conexões; (viii) integrar as construções adjacentes para

que essas possam zelar pelos EL e as áreas de parques, gerando iniciativas ativas, sobrevivência passiva e valorização de novos usos nesse sentido; (ix) promover espaços públicos seguros e bem iluminados por intermédio da Prevenção ao Crime através dos Princípios de Design Ambiental (da sigla, em inglês, CPTED); (x) oferecer estruturas de sombreamento e sinalização de paisagem e direção em áreas do domínio público; (xi) criar passeios públicos seguros, passagens entre quarteirões e percursos que tenham um alto nível de acessibilidade e sejam ambientes de qualidade ao pedestre e ao ciclista; (xii) priorizar a valorização e a amenidade de cursos d'água pela maximização da acessibilidade pública; e (xiii) oferecer oportunidades para espaços de venda em pequena escala (quiosques ou similares) em localizações apropriadas (SCC, 2014).

Com a concretização do PDA, o número de EL administrados pela SCC, hoje cerca de 368 parques recreativos, 41 espaços esportivos e 510 reservas ambientais, conseqüentemente irá aumentar com a transformação de Maroochydoore em uma "Bright City", tal qual vem sendo mercadologicamente chamada, em que 40% da área de 53 ha serão dedicadas aos espaços livres e cursos d'água (SCC, 2016).

Entretanto, no cerne desse crescimento na construção civil, trazendo consigo aliados que vêm se tornando cada vez mais familiares para a Sunshine Coast, como o turismo, o desenvolvimento de negócios, o setor imobiliário, dentre outros com menor expressão, existem alguns aspectos contrastantes que merecem ser mencionados.

O Estado de Queensland, que possui uma área de aproximadamente 1.727.00 km², uma abrangência territorial maior do que a do Nordeste brasileiro, por si só já é capaz de revelar uma diversidade significativa na sua formação. Os conflitos territoriais e agrícolas sempre se fizeram uma realidade no seu contexto, levando a amadurecer certo tradicionalismo, especialmente no espaço rural, quando o assunto estivesse relacionado ao uso da terra. Embora a Sunshine Coast seja mais conhecida por sua faixa litorânea, da qual se encontram relativamente próximos alguns atrativos do meio rural, não se pode desprezar a produção agrícola nela existente – com destaque para produtos como gengibre, cana de açúcar e abacaxi – nem de pequenas manifestações oriundas de conflitos sociais que adquirem maiores dimensões em outras partes do Estado (SCC, 2011). Mesmo que a Austrália, e neste ponto entendendo grosseiramente a Sunshine Coast como uma representação não tão distante do perfil demográfico do país, caracteriza-se por sua diversidade, não apenas populacional, mas também econômica, o que traz a permanente marca do elemento estrangeiro em praticamente qualquer ação no país, é nítida a permanente busca de se preservar a condição de "última palavra" como sendo "genuinamente" (neste ponto, mais uma vez questionando quem seriam os australianos de verdade) de representação australiana.

O histórico contemporâneo da Austrália, que data de apenas 250 anos aproximadamente, menos da metade daquele apresentado pelo Brasil, foi em grande parte construído em torno da busca e exploração da terra, incluindo as de regiões mais remotas. Na Austrália, à semelhança do que igualmente houve com outros locais colonizados, foram-se criados e defendidos muitos mitos que vão desde o contato do agente colonizador com os povos nativos até o desenvolvimento de políticas preservacionistas e conservacionistas de referência em relação aos recursos naturais. Não seria exagero levantar a possibilidade de a Austrália ter sido um dos últimos países do mundo a interromper (relativizando-se enormemente esta palavra) a exploração dos povos originários daquela terra e, ainda dentro desta ótica, a pensar sobre aspectos ligados à busca de uma identidade e um senso de pertencimento. Prova disso são os recentes eventos que vêm efervescendo o país nas últimas décadas, que não deixam de ser um sinal de amadurecimento da nação em certos aspectos, contudo, aparentemente insuficientes para frear um processo de devastação territorial que talvez esteja entre os maiores do planeta na atualidade. Logo, a discussão dos EL se mostra quase como um “detalhe de luxo” no âmbito de um panorama bem mais complexo.

Espaços livres em Maroochydore

Junto aos objetivos da SCC em desenvolver uma nova economia, estabelecer uma comunidade forte, um estilo de vida e ambiente convidativos, serviços de excelência e se tornar líder no setor público ocupam papel de destaque os EL (SCC, 2016).

Os EL na Sunshine Coast são organizados em quatro categorias com base nas suas principais características: (i) paisagem natural (nativa ou exótica) - onde não há estruturas construídas, sendo geralmente localizados a alguma distância de áreas urbanas e reservas ecológicas e de conservação (com acesso limitado à recreação); (ii) seminatural - uma paisagem muito natural, que pode conter poucas estruturas construídas, a exemplo de sinalização, acesso, trilhas naturais, estacionamentos etc; (iii) desenvolvido - uma paisagem constituída predominantemente por estruturas construídas para atividades recreativas e sociais, ainda que haja bens naturais (árvores, gramados e jardins, por exemplo); e (iv) semidesenvolvido - uma paisagem formada de estruturas naturais e construídas geralmente adjacentes a áreas urbanas, oferecendo uma variedade de opções para atividades recreativas e sociais (SCC, 2015).

A SCC agrupa ainda os EL em cinco subcategorias básicas, a saber: (i) parque recreativo (hierarquias: local, cívica, distrital e ampla Sunshine Coast); (ii) áreas de esportes (hierarquias: distrital, ampla Sunshine Coast e esportes com propósito específico); (iii) reservas de amenidade; (iv) trilhas recreativas; e (v) reservas ambientais

(SCC, 2015). Estas categorias, por sua vez, encontram-se fundamentadas em legislação, modelos e documentos estratégicos da própria prefeitura, os quais vão do Plano Regional do Sudeste de Queensland 2009-2031 (QUEENSLAND, 2008) até o Manual de Infraestrutura da Paisagem de EL na Sunshine Coast (SCC, 2015), passando pelo Ato de Conservação da Natureza de 1992 e Regulação de Conservação da Natureza (Selvagem) de 2006, e Ato de Planejamento Sustentável de 2009 (SCC, 2015).

Atualmente a SCC e a comunidade são responsáveis pela administração de mais de 890 parques recreativos (773 ha), 90 quadras esportivas e parques (628 ha), 20 trilhas recreativas e outros percursos (388 ha), estes parcialmente administrados pela prefeitura. Além destes espaços, reservas ambientais (5.600 ha), áreas de conservação (59.735 ha) e áreas de florestas estatais (28.420 ha) se juntam a um grupo mais amplo e diverso em termos de categoria e gestão: (i) da prefeitura – jardins botânicos (89 ha); paisagem e amenização (áreas-tampão ou de “de fuga”) (197 ha); espaços livres não delimitados (240 ha); praias e sistemas de dunas (354 ha); corredores ecológicos (591 ha) (também de administração estatal); áreas de utilidade (contando com administração do Estado também); cursos d’água (11.148 ha); e objetivos esportivos específicos (1.480 ha). A oferta de EL proporcionalmente à população na região de Sunshine Coast (52 m²/hab.) é superior a de Brisbane (40 m²/hab.), capital do Estado, da Gold Coast (51 m²/hab.), outro destino importante de Queensland, de Sydney (24 m²/hab.), maior cidade do país, no entanto, é consideravelmente inferior à de Melbourne (74 m²/hab.), tida como uma das melhores cidades do mundo no que diz respeito à qualidade de vida (CITY OF MELBOURNE, 2017). No total, cerca de 110.000 ha de área da Sunshine Coast são classificados como EL público ou acessível (SCC, 2009).

A relevância dos EL na Austrália é reconhecida inclusive pelo seu principal centro de pesquisa, o Commonwealth Scientific and Industrial Research Organisation (CSIRO), que entende o espaço verde urbano como a pedra fundamental da saúde das comunidades urbanas. Existem numerosos estudos que mostram que os espaços verdes desempenham um papel significativo em melhorar a qualidade de vida humana, reduzindo o crime, aumentando o rendimento escolar, impulsionando valores de propriedades e mesmo, estimulando o crescimento comercial. Há evidência também que os espaços verdes urbanos proporcionam valiosos serviços ao ecossistema, como: melhoria da qualidade do ar, criação de habitat de vida selvagem, redução de escoamento de água de enxurradas, e arrefecimento da temperatura das “ilhas de calor” nas cidades (CSIRO, 2003).

A SCC revela preocupação em responder ao crescimento e às mudanças da população, e com eles das suas necessidades, conectando-se à comunidade de algumas

formas, e a rede de EL parece ser um caminho estratégico para isso, tendo-se em vista a importância que desempenham na identidade e paisagem local. Essa valorização também buscada em nível internacional levou ao reconhecimento de alguns de seus locais icônicos, como a Glasshouse Mountains e parque de passagem marinha Pumicestone, a Blackall Range, e o Mar de Corais como patrimônios mundiais, além da reconhecida pela Unesco, Biosfera de Noosa, incluindo a Seção Cooloola do Parque Nacional da Região Great Sandy. Em torno de 23.000 ha deste SEL é controlado e gerido pela Prefeitura Regional da Sunshine Coast na forma de reservas ambientais, dunas e praias, parques recreativos, trilhas de recreação, áreas esportivas, cursos d'água e jardins botânicos (SCC, 2009).

Regional do Boa Vista: do tradicionalismo colonial ao amparo instável do presente

Baseados nas premissas legais do Estatuto da Cidade e do Plano Diretor de Curitiba (PDC), os Planos Regionais foram estruturados e responsabilizados por integrar a atuação de cada Administração Regional ao planejamento global, no sentido de direcionar os investimentos públicos de diferentes formas (PMC/IPPUC, 2008).

Em uma visão teórica, os Planos Regionais visam se consolidar como instrumento de gestão democrática e contribuir para ações ditas como mais sustentáveis através de ações, como a criação dos núcleos regionais; o tratamento de parques e áreas verdes, rios e córregos; e a construção de um turismo de maior integração (PMC/IPPUC, 2008).

Entre os séculos XVIII e XIX começou a ser pensado em Curitiba em como se utilizar os recursos naturais existentes no seu território para que problemas comuns pudessem ser controlados e a população beneficiada de alguma forma. Desse modo, em 1885, foi criado o primeiro parque público da cidade, o Passeio Público, objetivando o controle da drenagem superficial do Rio Belém por meio da sua canalização e a formação de uma área de lazer (IPPUC, 2010).

A implantação do Plano Diretor de Curitiba (PDC)², em 1966, que só entrou em vigor no início dos anos 1970, levou Curitiba a tratar as questões ambientais sob condição de município, permitindo-lhe dar outros passos adiante através da criação do Departamento de Parques e Praças, em 1971; da primeira lei municipal do país a tratar

² O Plano Diretor é estabelecido em três fases: 1ª) plano preliminar – ocorre a caracterização, formulação das diretrizes (propostas técnicas) e diálogos participativos com a comunidade local; 2ª) plano regional – refinamento técnico e definição de prioridades e ações de curto, médio e longo prazos; 3ª) gestão do plano – busca de capacitação comunitária e controle social (IPPUC, 2010).

da proteção e conservação vegetal (Lei nº 5.447/73), que concedida à Diretoria de Parques e Praças a fiscalização no corte de árvores em todo município. Mais à frente, por meio do Decreto nº 161/81, foi firmada a “isenção de impostos territoriais e imobiliários para quem conservasse áreas verdes dentro de critérios pré-estabelecidos”. Com a formação da Secretaria Municipal de Meio Ambiente, em 1986, foram promulgadas duas leis relevantes: a Lei nº 6.819, que visava a estimular a preservação e formação de áreas verdes; e a Lei nº 6.840, que obrigava o plantio de árvores em caso de abertura de loteamentos ou construção civil. A Lei nº 7.833/91, de “Política de Proteção, Conservação e Recuperação do Meio Ambiente”, a Lei nº 8.353/93, “de monitoramento da vegetação arbórea e estímulos à preservação de áreas verdes” formaram a legislação da década seguinte. A Lei nº 9.806/00 instituiu o “Código Florestal do Município de Curitiba” e a Lei nº 11.266/04, em uma de suas partes, tratou do Patrimônio Ambiental e Cultural de Curitiba, baseando-se na Carta da Terra (IPPUC, 2010).

A Política Municipal de Meio Ambiente em Curitiba foi analisada por intermédio de duas metodologias: a primeira fazendo uso de 19 indicadores fundamentados em dados coletados entre as décadas de 1970 e os anos 2000; e a segunda, utilizando 14 desses indicadores para a construção de Índices de Desenvolvimento e Controle Ambiental, aplicando o Método Genebriano ou Distancial. Os indicadores selecionados foram agrupados em dois eixos: meio físico e biota (subdividido em recursos atmosféricos, áreas verdes e recursos hídricos) e gestão ambiental (organizada nas áreas água e esgoto, e resíduos sólidos) (IPPUC, 2010).

De acordo com dados da Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC), alicerçados nos indicadores escolhidos para a realização de suas análises, o índice de desenvolvimento ambiental de Curitiba pode ser considerado ótimo. Dentro desta classificação, o ar, submetido a monitoramento desde a década de 1990, estaria mostrando uma melhoria constante, em detrimento do aumento da população e da frota de veículos na cidade, sendo que o abastecimento de água – apesar de 8,57% dos domicílios e 11,02% da população da cidade estarem em locais considerados como de ocupação irregular, como Áreas de Proteção Ambiental (APA) e Áreas de Preservação Permanente (APP), os quais servem de avaliação indireta para os recursos hídricos, assim como o serviço de coleta de esgoto – hoje está estimado em 98% das residências da cidade, enquanto a coleta de esgoto em 78%. Os resíduos sólidos, dentro desta análise, tiveram a sua coleta classificada como ótima, embora a produção per capita de resíduos ter elevado e a coleta seletiva decrescido na última década. Entretanto, todos esses resultados possuem uma representativa margem de erro, não apresentando base para comparação por não existirem séries históricas. Apenas três dos indicadores estudados revelaram

resultado negativo: o consumo médio de água per capita ao ano (L/ano), a produção de lixo domiciliar per capita ao ano (kg/ano) e a produção de lixo domiciliar per capita ao dia (g/dia) (IPPUC, 2010).

No que compete às áreas verdes, às quais se encaixam os EL, o índice na cidade foi classificado como bom a partir da média entre as melhores e piores situações encontradas dentro da própria cidade. Obteve-se desde a década de 1980 cerca de 51,5 m² de área verde por habitante em uma cobertura florestal total de aproximadamente 18% em toda a cidade. Essas proporções conferem um grau de destaque a Curitiba no país e no mundo, ainda que os contrastes, em termos de área verde por habitante (em m²), existentes entre os bairros sejam significativos. Contudo, novamente se levantam algumas variáveis a essas informações, como a que tipo de área verde se está fazendo referência – mata nativa, praticamente inexistente, ou vegetação secundária, parques, jardins, bosques, dentre outras representações? –; se de fato ela estaria aumentando nas últimas décadas – 15,06% (na década de 1980), 13,56% (na década de 1990) e 17,97% (em 2009) –, aspecto sujeito à desconfiança por se desconhecer o replantio em áreas novas ou pré-estabelecidas da cidade (IPPUC, 2010).

No contexto desta pesquisa, em que a Regional do Boa Vista é compreendida sob diversos fatores justificados pelo projeto aprovado – entre os quais se destacam a sua extensão por uma área de 6.247 ha (14,38% do total de Curitiba), sendo 1.591,13 ha. (15,60% do total) considerados áreas verdes (média de 63,98 m²/hab.), índice superior ao estimado para o município, calculado em 58,05 m²/hab.; e a distribuição dessa área verde em razão de uma população aproximada de 248.698 hab., a mais populosa das nove regionais que integram a cidade de Curitiba (IBGE, 2010; IPPUC, 2010, 2013) – pode-se reconhecer que da importância histórica de alguns dos seus bairros, como os originários das antigas colônias de imigrantes e tendo sido determinantes na expansão da cidade (BALHANA, 1976; WACHOWICZ, 2001), à presença marcante das áreas verdes, e conseqüentemente dos EL, que influenciaram não somente na caracterização da paisagem local, como também nos aspectos socioculturais e de outras naturezas dos bairros por ela englobados. Neste contexto, sobressai-se o bairro Santa Cândida, uma antiga colônia de imigrantes poloneses, que conta com cerca de 3.863.059 m² de área verde, 24,3% do total de área verde da regional, e com uma taxa de área verde por habitante de aproximadamente 117,75m². Em contrapartida, Santa Cândida possui uma baixa taxa de área verde pública por habitante, apenas 1,27 m², inferior ao da média da regional (7,22 m²/hab.) e muito abaixo do indicador para o restante da cidade, 13,45 m²/hab. Outro fator chamativo é o fato de a Regional do Boa Vista, apesar de ocupar aproximadamente 14,4% do total da extensão territorial do município, contribuir com apenas 7,6% do total de área verde pública (1.796.680 m²) da cidade, incluindo nessa

classificação parques, praças, jardinetes, eixos de animação, bosques, jardins ambientais, lagos, núcleos ambientais e Reservas Particulares do Patrimônio Natural (RPPNs) (IPPUC, 2013).

A Regional do Boa Vista, que ocupa uma área de 6.247 ha (14,38% do total de Curitiba), é a segunda maior de Curitiba e abrange 13 bairros: Bacacheri, Bairro Alto, Tarumã, Taboão, Tingüi, Boa Vista, Atuba, São Lourenço, Cachoeira, Abranches, Barreirinha, Santa Cândida e Pilarzinho, sendo estes últimos originários de colônias de imigrantes. Fundada pelo Decreto nº 665/05, possui cerca de 81 áreas irregulares e 5.610 domicílios em situação irregular (8,91% dos domicílios da regional), o que reflete alguns problemas de planejamento que se encontram em evolução há décadas na regional (PMC/IPPUC, 2008; IPPUC, 2013).

Espaços livres na Regional do Boa Vista

Como parte da composição natural da regional, estão três Unidades de Conservação (UC) – Cachoeira, Santa Cândida e Boa Vista – e três áreas de interesse de anexação: Parque da Barreirinha, Parque São Lourenço e Parque Bacacheri. Estes espaços correspondem a aproximadamente 21,28% da área verde da Regional do Boa Vista e 18% da de Curitiba, incluindo, além dos três parques citados, outras 33 áreas verdes (principalmente outros parques e praças) (PMC/IPPUC, 2008) (Figura 3 e 4).

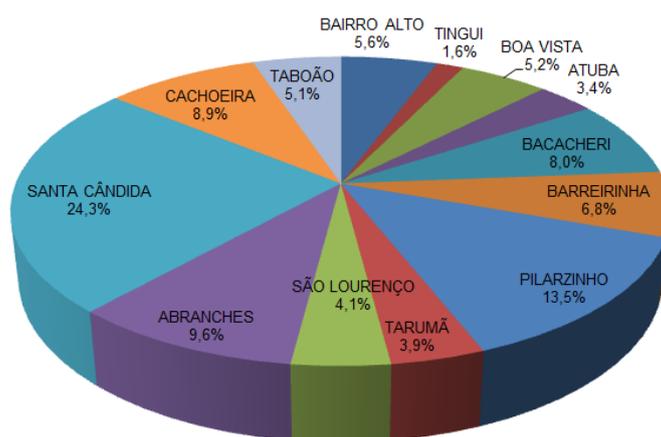


Figura 3 - Proporção de área verde da Regional do Boa Vista por bairros em 2010 (gráfico) e 2013 (mapa) (Adaptado)

Fonte: Elaboração - IPPUC (Monitoração)/ SMMA (Áreas verdes, 2010) (2010 - gráfico/2013 - mapa).



Figura 4 - Proporção de área verde da Regional do Boa Vista por bairros em 2010 (gráfico) e 2013 (mapa) (Adaptado)

Fonte: Elaboração - IPPUC (Monitoração)/ SMMA (Áreas verdes, 2010) (2010 - gráfico/2013 - mapa).

Espelhados legalmente no PDC e no Estatuto da Cidade, os Planos Regionais foram estruturados para integrar a atuação de cada administração regional ao planejamento global, aliando objetivos, políticas e estabelecendo um maior diálogo sobre diferentes questões. No entanto, este modelo que vem sendo adotado nos grandes centros do país não tem obtido muito sucesso, frente à irregularidade das ações, desarticulação administrativa municipal e falta de investimento em setores entendidos como prioritários a cada regional. Na Regional do Boa Vista, especificamente, quase nenhuma das prioridades do núcleo, apresentadas a seguir, foi atingida ou possui alguma perspectiva de concretização em um futuro breve: (i) investimento em programas de educação ambiental junto à população, priorizando ações para diminuir os problemas de drenagem; (ii) ampliar a rede de ciclovias, objetivando a conexão entre parques, em especial o Parque São Lourenço e o Barreirinha; (iii) gerar trabalho e renda; (iv) ampliar a rede de proteção aos idosos e a pessoas portadoras de necessidades especiais; (v) promover ações culturais com foco em áreas de risco; (vi) revitalizar e estabelecer parcerias em prol do pavimento de ruas

integrantes dos corredores de tráfego; (vii) facilitar o acesso à cultura para diferentes públicos; e (viii) implantar o Terminal de Transporte Coletivo no Pilarzinho (PMC/IPPUC, 2008).

Além das áreas verdes, a Regional do Boa Vista se sobressai pela significativa presença de cursos d'água, como os rios Barigui, Belém, Bacacheri, Bacacheri Mirim e Atuba, assim como o Córrego do Tarumã. Fazem parte da regional a Bacia do Rio Atuba, perfazendo cerca de 71,6% da área territorial da regional; a Bacia do Rio Belém, com 14,6%; e a Bacia do Rio Barigui, com 13,8%, sendo que à margem de alguns dos rios dessas bacias se localizam certos parques, a exemplo do Parque Linear do Barigui, Parque Tingui e Parque Tanguá, todos cortados pelo Rio Barigui (PMC/IPPUC, 2008; IPPUC, 2013).

A regional, por meio de diretrizes e os denominados projetos multiplicadores, desde o lançamento do último relatório, em 2008, vem buscando atuar sobre os EL públicos dos bairros por ela envolvidos, seja através da busca por melhorias da infraestrutura seja pela manutenção dos recursos existentes. Constituindo esses EL estão: o Parque Linear Barigui, Parque Linear Rio Belém, Parque Linear do Rio Bacacheri, Parque Linear do Córrego Tarumã, Parque Linear Atuba, Parque da Barreirinha, Parque Atuba, Parque Bacacheri, Parque das Esculturas, Bosque UIP-Rio Bacacheri, Bosque Rio Belém, assim como organizações que se situam em uma condição de transição, as quais acabaram não sendo implementadas, como as eco-alamedas, os eco-parks e as bibliodecks (Figura 5).



Figura 5 - Projetos de (a) eco-alamedas; (b) eco-park; e (c) bibliodecks para a Regional do Boa Vista ainda não implantados

Fonte: PMC (2008).

As eco-alamedas corresponderiam a eixos que conectariam a Linha Verde (rota de transporte rápido de ônibus biarticulados e outros utilizadores de estações-tubo em Curitiba) e o Córrego Tarumã ao Parque Linear Atuba, sendo formadas basicamente por espécies vegetais nativa, no intuito de junto aos seus demais componentes fortalecer a identidade local. A sua principal função seria, dentro do zoneamento específico, obter incentivos fiscal e construtivo para atividades de lazer. Os eco-parks seriam propostas de habitação social com áreas de lazer comunicadas ao Parque Linear Atuba, visando à recuperação ambiental, em especial da parte hídrica, do Rio Atuba. As bibliodecks, por sua vez, seriam formadas por decks sobre canais, compostos de espaços para leitura e convívio, conjugado a bancas de revista, bem como outros equipamentos próximos (a exemplo dos já existentes Faróis do Saber – tradicionais bibliotecas públicas e espaços de convivência presentes nas regionais de Curitiba, escolas, dentre outros), podendo ainda corresponder a locais de apresentações culturais diversas (PMC/IPPUC, 2008).

Algumas perspectivas

Há de se considerar nos panoramas pesquisados a influência de outros EL públicos, que não compõem o SEL dos objetos de estudo, porém, integram o SEL dos macroespaços em que esses estão inseridos, na região de Sunshine Coast e na cidade de Curitiba. Maroochydore e a Regional do Boa Vista são apenas parte estrutural e funcionalmente dessas outras esferas de referência, possuindo organizações particulares do seu ecossistema urbano, as quais não podem ser necessariamente estendidas aos demais componentes desses núcleos maiores. Os EL públicos dos dois contextos examinados estão sujeitos à participação de outros EL até turístico e administrativamente mais privilegiados do que eles próprios, como é o caso do Noosa National Park, na Sunshine Coast, mas de menor influência urbana do que em Maroochydore, e do Jardim Botânico, em Curitiba, situado em outra regional, os quais muitas vezes acabam recebendo para si esforços que poderiam ser mais equitativamente compartilhados.

Enfatiza-se nesse debate que os EL públicos dos dois locais investigados consistem de áreas não homogêneas e não contínuas, sendo distintas em aspectos que se referem, por exemplo, à conservação ambiental e ao uso e ocupação do solo, diferenciados nos dois municípios. Apesar disso, a presença de problemas consoantes, como a disputa pelas adjacências dos EL analisados e de outros não abrangidos pela pesquisa, a interferência na sua organização e o caráter de “posse” transmitido por fazer desses locais públicos “grandes quintais” e mesmo, ponto de acesso principal às residências, gera-se o questionamento até que dimensão se estende o conceito de

público. Ainda existem campos a serem avançados em prol da acessibilidade, não somente do tradicionalmente visado – pessoas portadoras de necessidades especiais e em faixa etária mais avançada –, como também de grupos que podem igualmente ser menos favorecidos em termos sociais, como os que se sentem inibidos de usufruírem um espaço que igualmente lhes é de direito.

As configurações demográficas encontradas nos dois objetos de estudo se diferenciavam profundamente entre si: (a) uma realidade australiana com a presença de elementos locais, porém, com traços provenientes de outras regiões do país, bem como de cerca de outras 156 nações (por meio de imigrantes com cidadania australiana ou não) (NCC, 2018), pois a Sunshine Coast, além de ser bastante turística, apresenta uma composição demográfica representativamente globalizada, tal qual ocorre em várias outras partes do país; e (b) a Regional do Boa Vista, mesmo abarcando alguns dos mais tradicionais bairros de Curitiba e também do cenário de ocupação do Paraná, já que nela se estabeleceram alguns dos primeiros núcleos coloniais do estado, como a Colônia Pilarzinho (hoje bairro Pilarzinho), em 1871 (RIPOLL, 2014), fundada por imigrantes poloneses, encontra-se distante de uma possível comparação com tamanha diversidade, como a evidenciada na Sunshine Coast, ainda mais sob um enfoque contemporâneo. Essa organização atual e historicamente singular teria contribuído para que objetos marcadamente distintos fossem analisados por esta pesquisa. Não obstante, ao contrário do que se chegou a pensar antes da execução do projeto, a Regional do Boa Vista, mesmo com suas carências comprovadas dentro da própria Curitiba, em relação a outras regionais, em especial as mais afastadas do Centro, em nenhum quesito se apresentou defasada em comparação aos EL públicos estudados em Maroochydore, segundo o que foi debatido. Acredita-se inclusive que seria viável um intercâmbio de experiências entre ambos os locais, considerando-se que diversas seriam as complementaridades positivas possíveis de serem acopladas em cada caso.

O desfavorável período econômico, acompanhado de sucessivas gestões não tão eficientes no campo do planejamento urbano, nos últimos anos, juntamente com uma população já numerosa e em expansão, o que eleva a demanda por EL públicos, tornam os resultados da Regional do Boa Vista um estímulo à continuidade da formação e manutenção dos EL dessa natureza na cidade. Para isso, sem embargo, faz-se fundamental repensar alguns projetos, como o das Torres da Copel (Carretel), na Regional do Boa Vista, que corresponde a um risco oculto de expor a população – não bastasse já a que reside, legal ou ilegalmente, vizinha a essas estruturas – usuária de passeios e ciclovias que fossem estabelecidos como EL públicos aos efeitos da transmissão elétrica (radiação eletromagnética) dessas instalações. Analogamente o Precinto de Parques de Maroochydore, um projeto em andamento que possivelmente

trará benefícios à Sunshine Coast em médio e longo prazos, mas que também acarretará imensuráveis consequências ambientais por envolver um ecossistema altamente sensível, já atingido de forma indireta por outras fontes.

Percebe-se, nos SEL públicos dos dois objetos investigados, que a fuga das interferências e tentativas de homogeneização/estereotipação dos EL se faz urgente, caso se queira preservar atributos locais e continuar mantendo a ocupação desses referenciais urbanos, vistos muitas vezes como pontos de escape às condições progressivamente sufocantes originadas nas cidades.

Referências

- ABS - Australian Bureau of Statistics. **Census QuickStats 2011**. Disponível em: <http://www.censusdata.abs.gov.au/census_services/getproduct/census/2011/quickstat/SED30050>. Acesso em: 04 nov. 2020.
- AIATSIS - Australian Institute of Aboriginal and Torres Strait Islander Studies. **AIATSIS map of Indigenous Australia**. 2017. Disponível em: <<https://aiatsis.gov.au/explore/articles/aiatsis-map-indigenous-australia>>. Acesso em: 01 ago. 2016.
- AUSTRALIA. **State of the Environment Report 2011** (Theme Report). Human Settlements Theme Report, 2011.
- BALHANA, A. P. Imigração e colonização. In: **História do Paraná**. Curitiba: Grafipar, 1976.
- CITY OF MELBOURNE. **Indicators of quality of life and city services by year**. 2017. Disponível em: <<https://data.melbourne.vic.gov.au/Economy/Indicators-of-quality-of-life-and-city-services-by/e6er-4cb3>>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- COMEC - Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba. Mapoteca. **Mapa-base COMEC 2013**.
- CSIRO - Commonwealth Scientific and Industrial Research Organisation. **CSIRO Sustainability Network Update**, 2003.
- DETRAN-PR - Departamento Nacional de Trânsito do Paraná. **Frota de veículos cadastrados no Paraná - Posição em dezembro 2017**. Disponível em: http://www.detran.pr.gov.br/arquivos/File/planejamento/2017/FROTA_DEZEMBRO_2017.pdf. Acesso em: 31 jan. 2018.
- DEUTSCHE BANK. **Mapping the World's Prices 2017**. Disponível em: <https://www.finews.ch/images/download/Mapping.the.worlds.prices.2017.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2017.
- GALENDER, F. C. A ideia de Sistema de Espaços Livres públicos na ação de paisagistas pioneiros na América Latina. **Paisagem em Debate**, FAU-USP, n. 3, nov. 2005.
- GUBBI GUBBI. Traditional Owners from the Dawn of Time. **Information**. Disponível em: <http://www.gubbigubbi.com/biography.html>. Acesso em: 17 fev. 2017.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sinopse do Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=41&dados=0>>. Acesso em: 20 out. 2017.

IPPUC - Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba. **Plano Diretor de Curitiba: controle ambiental e desenvolvimento sustentável – Análise de desempenho, 1970 a 2009** (Coord. Maria Teresa Bonatto de Castro e Marilía Isfre Ravello). Curitiba: IPPUC, 2010. 69 p.

IPPUC - Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba. **Planos regionais**. 2008. Disponível em: <http://planosregionais.ippuc.org.br/planos_regionais_geral.html>. Acesso em: 23 nov. 2016.

IPPUC/SMMA - Secretaria Municipal do Meio Ambiente da Prefeitura Municipal de Curitiba. **Área verde e lazer por tipo e extensão por bairro em Curitiba** – junho 2013. Disponível em: <http://curitibaemdados.ippuc.org.br/Curitiba_em_dados_Pesquisa.htm>. Acesso em: 22 nov. 2016.

MAGNOLI, M. M. **Espaços livres e urbanização: uma introdução a aspectos da paisagem metropolitana**. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1983.

MERLIN, P.; CHOAY, F. **Dictionnaire de l'urbanisme et de l'aménagement**. Paris: Presses Universitaires de France, 1988.

NCC - Nambour Community Centre. **Cultural Connections Program**. 2018. Disponível em: <<http://www.nambourcc.org/groups-and-services/cultural-connections/>>. Acesso em: 18 set. 2017.

NNTT - National Native Title Tribunal. **Kabi Kabi People**. Disponível em: <http://www.kabikabi.com.au/kabi-kabi-map/>. Acesso em: 25 jul. 2016.

PMC - Prefeitura Municipal de Curitiba/IPPUC. **Plano Regional Boa Vista**. Fase 1. 2008. 76 p.

PMC. **Turismo: Jardim Botânico**. 2017. Disponível em: <<http://www.turismo.curitiba.pr.gov.br/conteudo/jardim-botanico/1674>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

QUEENSLAND. **South East Queensland Regional Plan 2009-2031**. 2008. 170 p.

QUEIROGA, E. Os espaços livres e a esfera pública contemporânea no Brasil: por uma conceituação considerando propriedades e apropriações. In: TÂNGARI, V. et al. (Org.). **Sistema de espaços livres**. Rio de Janeiro: Proarq, UFRJ, 2009.

RIPOLL, A. A. **Meio ambiente e arquitetura** – a participação identitária do agricultor familiar no contexto da imigração polonesa, na Região Metropolitana de Curitiba. 364 f. Tese (Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

RONCAYOLO, M. **Lectures de villes** – formes et temps. Marselha: Éditions Parenthèses, 2002.

SUNSHINE COAST COUNCIL – SCC. **Open Space Discussion Paper**. 2009. 40 p.

SUNSHINE COAST COUNCIL – SCC. **Sunshine Coast Open Space Strategy 2011**. 2014. 43 p.

SUNSHINE COAST COUNCIL – SCC. **Maroochydore City Centre Priority Development Area**. Development Scheme. Brisbane: State of Queensland, 2014. 70 p.

SUNSHINE COAST COUNCIL – SCC. **Maroochydore City Centre PDA Development Scheme. 2016.** Disponível em: <<https://www.sunshinecoast.qld.gov.au/Council/Planning-and-Projects/Major-Regional-Projects/Maroochydore-City-Centre/Maroochydore-City-Centre-PDA>>. Acesso em: 12 set. 2016.

SUNSHINE COAST COUNCIL – SCC. **Sunshine Coast Open Space Landscape Infrastructure Manual (LIM).** Introduction and Design Principles, 2015.

SUNCENTRAL MAROOCHYDORE. **Maroochydore: the bright city.** 2016. 23 p.

TARDIN, R. **Espaços livres: sistema e projeto territorial.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008. 255 p.

THE ECONOMIST. **Global liveability has improved for the first time in a decade.** Disponível em: <https://www.economist.com/blogs/graphicdetail/2017/08/daily-chart-10>. Acesso em: 23 dez. 2017.

VALLARINO, A. (Org.) **(El vegetal en) el diseño del paisaje.** Montevideo: Universidad de la República/ Facultad de Arquitectura - Facultad de Agronomía, 2010. 148 p.

WACHOWICZ, R. C. **História do Paraná.** 9ª ed. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2001. 360 p.

A Extensão na Unijuí e a Cidade Educadora: Formação Jurídica, Emancipação e Transformação Social

Aldemir Berwig*

Introdução

Muitos debates têm sido desenvolvidos acerca da formação nos cursos jurídicos, normalmente abordando a questão da crise do ensino a partir de diversas perspectivas de entendimento, mas contaminadas por um viés erudito de caráter dogmático. Este texto faz uma abordagem que não é o entendimento dominante, mas é a forma de colocar questões a serem debatidas com os estudantes de Direito como desejável em sua formação. Neste sentido, a formação jurídica no curso de graduação pode ser única, a depender do pensamento dominante e do lastro em que é construído o projeto de curso. O curso pode ter apenas um lastro dogmático, ou pode proporcionar o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva a partir de atividades de formação que se tornem um diferencial.

Nesta dimensão é que, para além do conhecimento das leis, pode-se trabalhar a compreensão da cidadania, dos direitos humanos no complexo Estado Democrático de Direito e seus fundamentos. O curso de Direito pode ter uma formatação que esteja comprometida com a concretização de maior justiça social, igualdade material e de bem-estar social. Esse comprometimento, por si só, já vai contra o imaginário jurídico de que o Direito é neutro.

Verifica-se que, normalmente, os estudantes de Direito têm a pretensão de concluir o curso jurídico para tentar o ingresso em uma carreira de Estado. Nesta esfera, não seria interessante que os egressos possam ter o conhecimento do Direito voltado à concretização do interesse público, de uma sociedade democrática, de maior justiça social, entre outros aspectos?

* Doutor e Mestre em Educação nas Ciências, Graduado em Direito e Administração. Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa e Professor do Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ.
E-mail: berwig@unijui.edu.br

Essa ideia de interesse público mencionada está situada no lastro da mudança radical ocorrida na modernidade e proporcionada pela razão iluminada como promessa da modernidade. Trata-se da mudança de perspectiva que é decorrência de um conjunto de acontecimentos que possibilitam pensar o progresso da humanidade. Esse progresso se daria a partir da capacidade humana de imaginar e criar, da utilização da técnica como desdobramento da razão instrumental. Todavia, se chegou a um ponto da vida em que parece não se saber exatamente para onde vai essa humanidade. Se vive um momento de liquidez, no qual, mesmo as certezas asseguradas já não são tão certas quanto pareciam, os maiores avanços conseguidos nos últimos dois séculos estão à beira do retrocesso, certezas imutáveis podem deixar de existir por questão de detalhes ou por decisão imposta pelo poder legitimamente eleito utilizando meios ilegítimos.

Chega-se ao ponto de verificar que há, por muitos, a impossibilidade de compreender que na vida humana e social existem controvérsias. Não se consegue viver em cumplicidade e sociabilidade em razão de falhas que parecem ser do projeto da modernidade, falhas estas que estão na mente humana. Nesse contexto se colocam as seguintes questões norteadoras: (a) se o mundo humano é um mundo criado e que resulta da razão humana, como pode a educação universitária contribuir para que se conduza a sociedade para a sociabilidade e a cumplicidade que possibilitem concretizar os valores lançados pelas Declarações de Direitos do século 18, reafirmados nas Declarações do século 20 e presentes na Constituição da República Federativa do Brasil, que aqui são denominados simplesmente de direitos? (b) qual a contribuição que pode dar a universidade comunitária na formação de pessoas para que se integrem a esse mundo humano como cúmplices de uma causa humana e planetária na qual se concretizem valores ditos fundamentais? (c) no caso da formação jurídica, pode o ensino universitário, atuar no espaço público para contribuir no planejamento urbano local para formar um profissional que não compreenda o mundo humano apenas sob a perspectiva dogmática, mas que tenha a percepção de justiça social e que seja partícipe da transformação no mundo capitalista excludente como o que vivemos?

O texto discorre sobre a formação humana como o caminho para a construção de uma sociedade melhor. Para concretizar essa pretensão trabalha a partir do ensino do Direito formal, mas numa perspectiva de emancipação humana, ou seja, condução do sujeito para que ele desenvolva o pensamento crítico-reflexivo. Propõe uma formação cujo resultado seja a capacidade de ter pensamento próprio e independente. Assim, estão elencados os seguintes objetivos: (a) em um mundo humano criado e que resulta da razão humana, verificar como pode o ensino universitário contribuir para a concretização dos valores reafirmados pela Constituição da República Federativa do Brasil, os direitos de cidadania, a partir da atuação no âmbito local; (b) verificar qual a

contribuição que pode dar a universidade na formação de pessoas para que contribuam para tornar melhor a sociedade humana; (c) no caso da formação jurídica na Unijuí, abordar as atividades desenvolvidas no âmbito do ensino universitário para formar um profissional que além de conhecer a dogmática jurídica, tenha capacidade crítico-reflexiva e seja esclarecido para que possa se posicionar a favor dos direitos estabelecidos e sua concretização.

A pesquisa é do tipo exploratória e utiliza no seu delineamento a coleta de dados em fontes bibliográficas disponíveis em meios físicos e na internet, bem como a experiência docente desenvolvida no âmbito universitário, na sala de aula, em eventos promovidos e no âmbito da extensão¹. Na sua realização foi utilizado o método de abordagem hipotético-dedutivo; buscando demonstrar como se tem trabalhado a ideia de cidade educativa em âmbito universitário local.

O capítulo está estruturado em três seções: Na primeira seção se aborda a preocupação com a formação jurídica na universidade e se fala em formação integral como possibilidade de continuidade do pacto da humanidade. Na segunda seção se traz a cidadania e os direitos como lastro histórico do desenvolvimento da humanidade criada, os mencionando como pressupostos e expondo o vínculo com o Estado e a relação da educação com o esclarecimento do sujeito e a emancipação social. Na terceira seção se apresenta o desenvolvimento de experiências na Unijuí, no contexto da formação jurídica, mas como uma ação da universidade. Nesta seção aparece a cidade como espaço público e campo de aprendizagem múltiplo: como campo de extensão do curso de graduação em Direito, mas também como espaço de esclarecimento e cidadania das populações excluídas da fruição de direitos. É neste contexto que se apresenta a cidade educativa como campo de ação universitária.

¹ A pesquisa “Cidades inteligentes, governo e universidade: empreendedorismo social e cidadania” estuda a complexidade do comportamento social, da ocupação dos espaços públicos em confronto, muitas vezes, à noção de cidadania. Integra o Grupo de Pesquisa “Direitos Humanos, Justiça Social e Sustentabilidade”, certificado pelo CNPq. Este relato de experiência docente no âmbito universitário contempla a interface da pesquisa com a docência em diversas disciplinas, mas principalmente com o Direito Administrativo e a História do Direito e a extensão através do projeto “Regularização fundiária urbana: Direito social à moradia digna”, desenvolvido pela Unijuí nas cidades de Ijuí e Três Passos. Menciona, ainda, dois grandes eventos transdisciplinares online: a Semana Acadêmica Integrada da UNIJUÍ e o Salão do Conhecimento, cujo foco central foi os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU).

A formação jurídica como possibilidade de continuidade do pacto da humanidade

A formação humana nos cursos de Direito gera preocupação quando analisada pelo viés dogmático e instrumental. A análise de diversos enfoques e concepções de ensino jurídico normalmente está adjetivada por um determinado posicionamento do jurista. Essa compreensão, todavia, decorre do próprio acolhimento do sujeito pela educação. É possível pressupor, portanto, que a formação proporcionada pela educação conduzirá o pensamento do futuro jurista, assim como em qualquer área do conhecimento.

A partir da ideia de que o mundo humano é criação humana, pode-se dizer que o Direito tem papel preponderante na sua organização, já que este é o arranjo para a vida social. É a partir dele que ocorrem as relações entre as pessoas e as instituições, são estabelecidos direitos e obrigações. Então, faz parte desta constelação o pensamento humano.

A universidade é espaço do conhecimento; para a produção do conhecimento é necessário pensar, pensamento este que implica o filosofar. Neste contexto, pensar o ensino jurídico implica defender a ideia de um lastro filosófico para o curso de Direito, de forma que seja possível a formação do homem humanizado.

Considera-se que o homem constitui sua humanidade através da formação. O pensamento, a linguagem e o imaginário concretizam a sua humanidade para desvelar sua existência. Se a organização humana na sociedade tem um viés jurídico, evidentemente a aprendizagem neste campo deve gerar a possibilidade de um mundo humano melhor; implica no respeito dos limites éticos de uma vida planetária considerando que a sobrevivência do planeta e a própria concretização dos direitos do homem dependem de uma compreensão ética das questões humanas.

Verifica-se que normalmente o ensino do Direito tem pequena preocupação com as questões humanas e considera apenas os dogmas jurídicos. O objeto da formação jurídica poderia possibilitar a construção de entendimentos visando outro mundo possível, uma humanidade que não se preocupe apenas com a racionalidade técnico-instrumental e de aplicação.

O Direito é importante para a compreensão do Estado, da sociedade e dos direitos. Hannah Arendt (2015) menciona o vínculo com o Estado-nação como o direito a ter direitos. Este aspecto demonstra que o vínculo da nacionalidade é necessário para garantir o respeito dos direitos. Se a humanidade retira do homem sua animalidade e a

torna um sujeito sociável, ela aparece apenas como possibilidade, aspecto que pode ser percebido em uma Constituição como um mundo desejável. É a possibilidade de concretização, seja pelo seu respeito, seja pela atividade prestacional do Estado. A universidade, neste contexto, pode ser o *locus* do ensino superior que não seja somente dogmático. A compreensão da humanidade do homem é fator a ser reconhecido na perspectiva da criação, da modelação e da sua perpetuação pelo ensino.

É preciso compreender, com Hannah Arendt (2014), que a educação é conservadora, posto que baseada na tradição, no acolhimento das novas gerações ao mundo constituído. Considerando a universidade como o espaço de questionamento, racionalização, reflexão e produção do conhecimento, possibilita iluminar o pensamento para a compreensão do funcionamento do mundo humano.

Nesse contexto se coloca a proposição de reflexão a partir das atividades possíveis na universidade, não apenas como decorrência do entendimento dogmático do Direito. Pode-se pensar em formação de um sujeito que tenha o compromisso com a concretização de uma sociedade mais justa, na qual sejam garantidos e efetivados os direitos fundamentais estabelecidos na Constituição da República (BRASIL, 1988). Trata-se da constituição do humano a partir da formação de um sujeito, crítico, reflexivo, atento à sua realidade e às mudanças da sociedade. É neste contexto que pode ser pensada a formação do bacharel em Direito, mas seguindo a perspectiva já apontada por Miguel Reale (1994), de que o egresso poderá ser um filósofo ou um jurista. Implica possibilitar ao homem, através da formação, a oportunidade de compreender a própria constituição humana no contexto epistemológico do saber.

Esta abordagem, todavia, não desconsidera as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de graduação em Direito. Reconhece, entretanto, que não basta a proposta de disciplinas isoladas para assegurar a formação de um sujeito preocupado ou comprometido com os interesses da sociedade.

Pensar a formação do bacharel em Direito pressupõe a análise de questões diretamente ligadas a própria concepção de Direito e de ensino. Implica compreender o ensino jurídico a partir da aprendizagem e imaginando o papel de um jurista com uma ampla formação nas ciências sociais e filosóficas, no mínimo, a partir dessas duas perspectivas. Seguindo as premissas colocadas por Mario Osorio Marques,

Em sua generalidade, os debates sobre educação permanecem [...] adstritos ao diagnóstico dos problemas, ao oferecimento de recomendações sobre questões fundamentalmente administrativas, ou à análise de experiências episódicas, denominadas alternativas por seu caráter setorial e limitado por condições muito peculiares, à guisa de experimentos. Embora se avancem

direcionamentos teóricos significativos, as questões permanecem, regra geral, como que suspensas no ar e à mercê de enfoques desde o início estreitados e insulados, quando muito apontando para as exigências da multidisciplinaridade, o que, em última análise, significaria remendar o roto, tentar recuperar a unidade do objeto fragmentado de forma irrecuperável nas ciências atomizadas (MARQUES, 1988, p. 7).

O alerta feito por Marques, relacionado à análise da formação nos cursos jurídicos de graduação, parece não ter eco que possibilite a compreensão distinta do saber jurídico e da qualificação do ensino jurídico na perspectiva que se apresenta. O aspecto peculiar dessa observação decorre, talvez, da dificuldade de transformação do *status quo* do ensino jurídico, a qual pode estar relacionada a incapacidade de reflexão, de modo que as práticas de ensino permanecem imutáveis, de caráter predominantemente dogmático, já que a prática está enraizada nas instituições de ensino.

Mario Osorio Marques indica caminhos de reflexão sobre a educação, os quais podem ser apropriados pelo ensino jurídico. Para o autor, a educação é o suporte da vida humana em sociedade, produz as suas condições de existência. Marques (1988, p. 8) menciona que antes de pensar a educação, é necessário pensar frontalmente o saber, neste caso, o saber jurídico, já que o conhecimento somente existe como conhecimento dos sujeitos históricos coletivos. Essa concepção explica como se avança no conhecimento e possibilita uma perspectiva da constituição do pensamento jurídico; chama a atenção para a dualidade que deve ser superada, entre o saber vulgar e o erudito, e aponta a necessidade de resgatar a unidade do saber humano emancipatório na universidade. O ensino jurídico precisa se afrontar ao senso erudito da epistemologia jurídica, que propõe o que é ciência e estabelece sua objetividade.

Mario Osorio Marques, ao pesquisar sobre a relação dos saberes de professores e de alunos nas relações de sala de aula, menciona uma resposta “provisória”: a “[...] concepção de educação como interlocução de saberes: os saberes sobre o educar e os saberes que, na educação, se comunicam e reconstroem na qualidade de os novos saberes da aprendizagem” (MARQUES, 1996, p. 119). Nessa perspectiva é que a docência pode ser o diferencial de acolhimento das novas gerações. O autor aponta a necessidade de superação dos dualismos com que tem trabalhado a razão ocidental, especialmente sob a ótica da bipolaridade entre sujeito e objeto do conhecimento. Diz o autor:

Não se faz, portanto, a educação pelo acesso facilitado a uma pretensa objetividade dos saberes constituídos, nem pelo império de inteligências

privilegiadas sobre os destinos do mundo, mas pela interlocução dos saberes que buscam justificar-se numa comunidade de livre-conversaão entre iguais, ou na força argumentativa de diversas pretensões de validade (MARQUES, 1996, p. 120).

É oportuno, portanto, analisar, com Mario Osorio Marques (1996, p. 120-121), “[...] de que saberes se tece a aprendizagem mediada pela docência em sala de aula”. É importante atentar que

[...] os saberes que, em interlocução, se reconstroem na aprendizagem, saberes dos professores e saberes dos alunos, são saberes em anterioridade constituídos. Não se constroem eles a partir do nada, não se inventam simplesmente, mas se reconstroem numa desmontagem e recuperação de modo novo, o modo justamente da aprendizagem (MARQUES, 1996, p. 121).

O ensino não pode ser dissociado da humanidade, precisa considerar a construção histórica de saberes, bem como os impactos que tal construção tem gerado para a humanidade e seu mundo. A formação emancipatória indica que o ensino não pode ser apenas instrumental. Walter Benjamin, ao interpretar o *Angelus Novus*, condena o saber técnico desumanizado. Segundo Benjamin (2013, contracapa),

Há um quadro de Klee intitulado *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece preparar-se para se afastar de qualquer coisa que olha fixamente. Tem os olhos esbugalhados, a boca escancarada e as asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Voltou o rosto para o passado. A cadeia de fatos que aparece diante dos nossos olhos é para ele uma catástrofe sem fim, que incessantemente acumula ruínas sobre ruínas e lhas lança aos pés. Ele gostaria de parar para acordar os mortos e reconstituir, a partir de seus fragmentos, aquilo que foi destruído. Mas do paraíso sopra um vendaval que se enrodilha nas suas asas, e que é tão forte que o anjo já não as consegue fechar. Esse vendaval arrasta-o imparavelmente para o futuro, a que ele volta as costas, enquanto o monte de ruínas à sua frente cresce até o céu. Aquilo a que chamamos de progresso é este vendaval.

A citação acima indica a necessidade de reflexão sobre as tecnologias criadas pelo homem, se representam o progresso ou a destruição da humanidade. Elas poderiam garantir um mundo melhor, mas o uso que se dá a elas é perverso. Na esfera jurídica ocorre algo semelhante, há possibilidade de direitos concretos, como se disse na introdução, mas eles constam em uma Constituição apenas como possibilidade. Sua concretização depende do olhar jurídico; essa é uma questão para a formação jurídica.

Um ensino jurídico emancipatório pressupõe clareza sobre seus objetivos na universidade. Nesse sentido Mario Osorio Marques (2006, p. 10) propõe “[...] a ênfase na sala de aula aos temas transversais da democracia, da política e da ética”, mas outros poderiam ser enfatizados na opção do Direito. O autor explica que

Em nossa opção por esses temas transversais, além de considera-los aptos a articular áreas distintas de saber na ação conjugada de uma equipe de educadores e desde enfoques epistêmicos diferenciados e específicas vivências socioculturais, privilegiamos o paradigma ético, político e democrático de valores que se façam presentes nas relações pedagógicas, nas atitudes e nos comportamentos, na igualdade das condições de continuada interlocução propiciada pela coerente organização da escola. Busca-se, em suma, superar o moralismo das relações pedagógicas através de normas e regras, códigos de conduta, direitos e deveres pré-estabelecidos, que apenas sustentam as ações repressoras e legitimam a exclusão social. E busca-se superar as distâncias das disciplinas escolares entre si e delas com o mundo da vida e com os processos que levem às aprendizagens das competências indispensáveis ao viver juntos numa sociedade de iguais na condição de sujeitos singularmente autônomos e socialmente competentes (MARQUES, 2006, p. 10).

O ensino jurídico, a partir da reflexão exposta por Marques, pode indicar a importância da conjugação do ensino da sala de aula com os acontecimentos do mundo da vida. Julga-se adequado conectar os aspectos debatidos na sala de aula com o mundo da vida.

O Angelus Novus acima citado (BENJAMIN, 2013) alerta para a necessidade do olhar voltado sempre ao passado, e indica que o caráter humanista de uma proposta de ensino é necessário para o esclarecimento e a reflexão do sujeito.

Verifica-se, portanto, que a linguagem consiste na possibilidade de compreensão pela atribuição de significados a todos os fenômenos que acontecem e que passam a integrar a existência humana. Somente se pode pensar o mundo a partir de significados que são possíveis pela existência de uma linguagem comum. Sem a linguagem os homens são animais sensíveis que não têm condição de atribuir sentido aos sentimentos e a tudo que rodeia o mundo humano. Logo, a existência de um mundo humano somente é possível porque linguagem e a comunicação o permitem.

Nessa dimensão, cabe ao curso universitário propor a reflexão a respeito do jurídico e da atuação do jurista para que não se reproduzam os aspectos retratados no Angelus Novus. Na próxima seção se analisa a criação dos direitos no mundo humano, seu desenvolvimento e como pode a formação jurídica contribuir para a construção de um mundo melhor.

A cidadania no lastro histórico do desenvolvimento da humanidade criada: os vínculos de pertencimento e a educação

A História comprova que falar em cidadania, na versão inclusiva moderna, e em direitos humanos, é algo recente. Com as revoluções modernas são redigidas as declarações de direitos: são uma criação humana possibilitada pela linguagem. Está aí, então, explícita a necessidade de conhecimento dos símbolos estabelecidos para que se tenha a compreensão da amplitude da criação. Significa que essa humanidade, na qual os direitos são humanos, é uma construção que necessita da educação para o acolhimento das novas gerações para que compreendam o contexto deste mundo humano e dos valores, os quais se pretende sejam preservados e comunicados aos que estão nele ingressando.

Então, para se falar nesse mundo criado e na perspectiva da construção de direitos e cidadania, é conveniente abordar alguns aspectos históricos que vão relacioná-los às atividades universitárias desenvolvidas no âmbito do curso de graduação em Direito da Unijuí.

São 230 anos que ligam estas práticas a sua origem. Apenas ao final do absolutismo, com a Revolução Francesa, é que se passa a falar em cidadania e direitos. Este é o primeiro marco temporal, do qual seguiram outros eventos. Nasce uma nova perspectiva, mas que sempre está em constante perigo de retrocesso. Alguns não querem a sua concretização. Existem, portanto, obstáculos para a sua manutenção.

Deste marco teórico inicial, o discurso da modernidade, emerge a cidadania numa ruptura que a Revolução Francesa ocasiona com o antigo regime. Em 1789, a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão fundamenta a concepção liberal-individualista e o reconhecimento dos direitos a partir de um novo referencial: o ser humano. Os súditos passam à condição de cidadãos, quando lhes são reconhecidos alguns direitos fundamentais (BOBBIO, 1992). Essa concepção se funda na ideia de que a República deve atender e respeitar os interesses e direitos dos cidadãos, e não o contrário, aspecto que deve ser observado no contexto atual da República Federativa do Brasil.

A cidadania e seus direitos, para serem assegurados pelo próprio Estado, são estabelecidos em uma nova base jurídica, um contrato social formalizado em uma Constituição. A partir dela nasce a possibilidade de concretização de direitos. Neste contrato social as pessoas passam a ter a garantia de proteção contra os arbítrios do Estado e dos governantes. Estado e governantes se submetem a lei. Mas outro aspecto importante é o vínculo jurídico que tem o cidadão com o Estado-nação e possibilita o

acesso ao espaço público. Ele possibilita que o sujeito seja reconhecido como um nacional e, nessa condição, possa reivindicar direitos estabelecidos em uma ordem jurídica. Ou seja, o indivíduo pode se reconhecer como sujeito de direitos. É o sentido exposto por Celso Lafer (1991) quando menciona que, para Hannah Arendt, a cidadania é entendida como o *status civitatis*, ou seja, o direito a ter direitos, pois a privação desse status afeta o seu estatuto político, perdendo sua qualidade substancial de ser tratado pelos outros como um semelhante. Então a cidadania o vincula a uma comunidade jurídica e politicamente organizada.

Observa-se que por não existir garantia de que não haverá retrocesso, como acima se referiu, é pertinente essa abordagem. Casos específicos intencionais de privação de cidadania, são mencionados por Hannah Arendt (2015), como é o caso da intenção dos Estados Unidos, na metade do século 20, de privarem de sua cidadania os americanos que fossem considerados comunistas, ou o caso dos judeus alemães que, ao serem deportados, perdiam sua cidadania, na Alemanha de Hitler. Tais fatos demonstram que mesmo estando os direitos previstos em uma Constituição, não existe certeza de sua fruição e manutenção. Deve-se considerar que com a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, no século 18, a fonte de direitos passava a ser a lei escrita. O homem se libertava da tutela divina, sustentada pelo absolutismo, e alcançava a maioria. Estava formalmente emancipado. Mais de dois séculos se passaram e os resultados dessa emancipação social ainda não são materialmente concretos para grande parte da sociedade, nos mais diversos países, principalmente entre os em desenvolvimento. São necessários alguns pressupostos para alcançá-los, “[...] pois a igualdade em dignidade e direitos dos seres humanos não é um dado. É um construído da convivência coletiva” (LAFER, 1991, p. 22). Então, embora se tenha uma Constituição e leis que a regulamentem, isso não garante a concretização do Estado de bem-estar social e a fruição e respeito dos direitos. É necessário mais: que as pessoas reconheçam essa convenção pactuada de respeito a cidadania, que todos os cidadãos, mas principalmente aqueles que passam na “escola de Direito” e vão desempenhar a função pública de juízes, promotores, advogados e até mesmo políticos, percebam a humanidade, entendam o pacto firmado, e tenham compreensão de que é necessário melhorar este mundo humano. Embora a educação seja conservadora, como menciona Arendt (2014), ela pode transformar as pessoas para que entendam o mundo humano e sua razão e o transformem.

É esse o contexto no qual se luta por um ensino jurídico que, ao menos, faça com que as pessoas pensem fora do pacote dogmático que é o ordenamento jurídico. Defende-se um ensino que coloque os direitos e a cidadania como eixo central da vida em sociedade, para que o Direito seja interpretado para melhorar as relações sociais e

não simplesmente para que se tenha a garantia da lei formal. Na próxima seção se abordam algumas das atividades de formação universitária desenvolvidas na Unijuí no âmbito da ideia de Cidade Educadora.

A cidade como espaço público e de aprendizagem: as ações e a extensão universitária como abordagem educativa

A vida ocorre na natureza, denominada como meio ambiente pelo ser humano. O simbólico ilumina a mente humana a partir de símbolos e significados por ela criados para se comunicar e possibilitar a compreensão das coisas. Essa natureza somente é denominada meio porque se desdobra em meio ambiente natural e meio ambiente criado. O meio ambiente criado é possível, por seu turno, em razão da capacidade humana desenvolvida: “penso, logo existo”, dizia Descartes. A cidade, as convenções, as invenções, o Direito, as instituições, tudo é convencionalizado no contexto da linguagem. Como desdobramento da capacidade humana de pensar e de criar, existe no mundo natural uma organização que tem vários contornos, mas que é aqui denominada organização política e que loteia o mundo e cria o Estado. Esse Estado, na Teoria Geral do Direito, é composto de quatro elementos: o governo soberano, o território, o povo e o fim. Nesse contexto de organização política o território é dividido e o local fica limitado ao município, com suas competências. Loteado, o Brasil tem atualmente 5.570 municípios. É no município que está instalada a cidade, embora a cidadania seja a expressão que deva envolver todas as pessoas.

Em última instância, o progresso da ciência é usufruído no âmbito local, onde vivem as pessoas. Observando o contexto constitucional, do Direito estabelecido, verifica-se que inúmeros direitos foram estabelecidos, como mencionado na seção anterior, mas ainda carecem de concretização. Assim, olhando para a urbanização brasileira, se verifica que a concretização de tais direitos passa pelo viés educativo, de formação humana, para que bons profissionais contribuam com a concretização do interesse público, que a seguir é mencionado como de superioridade.

É a partir desse contexto que se abordam os aspectos que são trabalhados na universidade para propor a conciliação entre as declarações formais de direitos e a sua concretização material na vida das pessoas. Se parte do princípio de que é pela educação que se possibilita a transformação social, aspecto que indica que as mudanças esperadas não são imediatas, mas para o futuro. Uma boa educação pode gerar a transformação em razão de que, como já mencionado, ela possibilita o acolhimento das novas gerações. Ocorre, assim, o reconhecimento dos valores que se quer preservados e a reflexão sobre o pertencimento a uma comunidade de iguais para que ocorra o

respeito e a aproximação com o outro. É esse o sentido possível de uma educação transformadora.

No curso de graduação em Direito da Unijuí se trabalha essa perspectiva de pertencimento a uma comunidade. Essa relação se desenvolve tanto nas atividades teóricas como em atividades de campo, extensionistas. Parte-se da ideia de que é necessário conhecer para refletir e inovar. E isso ocorre em diversas atividades universitárias visando proporcionar momentos que congreguem as atividades de sala de aula com eventos reflexivos e atividades de integração com a comunidade; algumas serão aqui exemplificadas.

Na disciplina Direito Administrativo, por exemplo, se trabalha com a ideia central de interesse público. Parte-se de dois princípios basilares, a supremacia do interesse público diante do privado e a indisponibilidade do interesse público pela administração. Esse interesse público, citado nos princípios acima, são relacionados com os princípios fundamentais da República previstos no artigo 1º e com os objetivos previstos no artigo 3º, ambos da Constituição da República (BRASIL, 1988), de uma forma bem simplificada. Trata-se de um interesse público que se relaciona aos direitos fundamentais). Após, complementando o estudo, são trabalhados todos os conteúdos da disciplina, mas sempre enfatizando aspectos relacionados à cidadania, como a ideia de função pública e competências, o dever de agir do Estado, as prerrogativas e sujeições da administração pública, portanto, a partir da ótica da satisfação do interesse público previsto na Constituição da República.

De outra banda, são realizados eventos também relacionados a esta perspectiva. Recentemente foi desenvolvida a Semana Acadêmica Integrada online (UNIJUÍ, 2020a), quando foram realizados debates virtuais sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) promovidos como Agenda 2030 pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2020). Esta abordagem possibilitou debater em sala de aula a proximidade dos ODS e os direitos previstos na Constituição brasileira, o interesse público debatido no Direito Administrativo relacionando com as competências dos entes estatais. Ainda, houve uma aproximação do global ao local, já que se trabalhou na perspectiva das dificuldades de concretização dos objetivos que são declarados, como acima se afirmou, direitos de cidadania, há 230 anos. Resulta na reflexão de que os direitos necessitam de um esforço supranacional para que se concretizem políticas públicas no âmbito local.

Esse foi um evento muito importante em razão de que se garantiu uma multi-interdisciplinariedade, já que foram profissionais de diversas áreas que debateram com professores e alunos. Esses debates proporcionaram a reflexão sobre a proximidade dos estudos jurídicos para a concretização de uma sociedade mais justa e na qual os

juristas têm papel fundamental, assim como qualquer outra formação: contribuir com ações para diminuir a desigualdade social e construir uma sociedade mais justa. Outros aspectos, entretanto, tornaram-se mais claros aos alunos: que os ODS já estão, de certa forma previstos na Constituição da República de 1988, no âmbito interno do país, mas carecem de efetivas políticas públicas capazes de enfrentar essas mazelas da sociedade brasileira. Nesta perspectiva, houve uma aproximação com o debate de sala de aula, já que o evento ampliou o horizonte de sentidos dos alunos ao demonstrar que mesmo a formação profissional necessita estar comprometida como o bem-estar social e com a melhoria de condições de vida das populações para que todos vivam em uma sociedade melhor. Se fez, assim, a relação com os ODS ao aproximá-los dos princípios fundamentais da República já previstos na Constituição Federal brasileira, como é o caso dos direitos previstos no artigo 6º, no qual se afirma que são “[...] direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). Trata-se de uma agenda pelos direitos humanos compreendida a partir dos preceitos constitucionais, mas agora sintetizada nos ODS, abrangendo, por exemplo, os objetivos em diversas áreas, como a social, a ambiental, a saúde, a educação, entre várias outras. Além disso, relacionando tais direitos com os ODS no âmbito do projeto de extensão “Regularização Fundiária Urbana (REURB): direito social à moradia digna”, fica demonstrada a correlação entre as atividades de regularização fundiária proposta no projeto e as intervenções estatais para a concretização de infraestrutura mínima, a qual está prevista nos incisos do § 1º do artigo 36 da Lei nº 13.465/2017:

§ 1º Para fins desta Lei, considera-se infraestrutura essencial os seguintes equipamentos:

- I - sistema de abastecimento de água potável, coletivo ou individual;
- II - sistema de coleta e tratamento do esgotamento sanitário, coletivo ou individual;
- III - rede de energia elétrica domiciliar;
- IV - soluções de drenagem, quando necessário; e
- V - outros equipamentos a serem definidos pelos Municípios em função das necessidades locais e características regionais (BRASIL, 2017).

A concretização desses direitos que se identificam com os ODS está em assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todas as pessoas, erradicar a pobreza, assegurar a segurança alimentar e a gestão sustentável da água e do saneamento básico, reduzir a desigualdade, tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis, proteger a biodiversidade, promover sociedades

pacíficas, inclusivas e o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça, entre outros aspectos.

Esta é outra atividade desenvolvida e que aproxima o global e o local, no âmbito da extensão. No desenvolvimento do projeto “Regularização Fundiária Urbana: direito social à moradia digna”, os alunos têm a oportunidade de uma aproximação com as comunidades carentes para verificar como é o acesso aos direitos básicos pelos cidadãos desassistidos pelo poder público. É uma oportunidade ímpar para a reflexão sobre o Direito e os direitos.

O desenvolvimento da extensão possibilita diferenciais reflexivos e de aprendizagem na formação e na transformação dos estudantes, já que são inúmeras as atividades desenvolvidas: (a) há um relacionamento com a administração municipal, possibilitado por ações diversas através de convênios, seja quando a administração fornece bolsas para os estagiários atuarem no projeto, seja pelo próprio relacionamento com a administração pública para o desenvolvimento das ações previstas; (b) aplicação dos conhecimentos teóricos nos casos práticos vinculados ao projeto, que neste caso, está trabalhando com a regularização fundiária de alguns bairros nos municípios de Ijuí e Três Passos; (c) atividades de campo nas comunidades onde está sendo desenvolvido o projeto, quando os alunos desenvolvem as atividades em contato direto com as famílias que ocupam os imóveis; nestas atividades os alunos têm contato direto com os problemas sociais envolvidos, compreendem como o Direito pode contribuir ou dificultar a vida das pessoas, inclusive com encaminhamentos para que as pessoas sejam atendidas no laboratório jurídico da instituição, o denominado Escritório-modelo. Nas atividades desenvolvidas os alunos são acompanhados por professores vinculados ao Curso de Graduação em Direito da UNIJUÍ. Este projeto específico tem, entre seus objetivos, o conhecimento e a participação de alunos na implementação da Lei da Regularização Fundiária Urbana (REURB) – Lei n.º 13.465/2017 (BRASIL, 2017) nos municípios de atuação da UNIJUÍ.

As diversas atividades propostas demonstram a convergência das ações, tão necessárias para a reflexão crítica do estudante: (a) a linha teórica desenvolvida em aula procura demonstrar que o recorte histórico dos direitos pode ser relacionado à Constituição da República e às competências da administração pública, principalmente a nível local; (b) no projeto de extensão se relaciona a cidade, seu território, o planejamento municipal aos preceitos fundamentais da Constituição da República, ao Estatuto da Cidade e ao Plano Diretor Municipal; (c) a nível local, no âmbito do projeto de extensão, se relaciona o global ao local, quando se verifica que é na cidade que ocorre a concretização de grande parte dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

A Agenda 2030, portanto, um documento supranacional, implica em um compromisso para que os 193 países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU), dentre eles o Brasil, tomem medidas concretas para a concretização de direitos. No caso brasileiro, são direitos que estão na Constituição da República há mais de 30 anos, como a erradicação da pobreza, a promoção do desenvolvimento sustentável, a concretização de políticas públicas e outras ações para a construção de uma vida digna.

Nesse sentido, em decorrência de sua importância, o Salão do Conhecimento (UNIJUÍ, 2020b) também propõe o debate sobre os ODS, permitindo diálogos multidisciplinares com o tema da agenda 2030 abordado nas diversas atividades citadas. O evento proporciona, na esfera da aprendizagem dos alunos, maiores reflexões acerca dos objetivos sustentáveis, novos desafios, e uma formação crítico-reflexiva, pois os alunos que participam das atividades promovidas durante as atividades ofertadas, têm participação certa com a exposição de trabalhos nos quais relatam como o espaço da cidade se relaciona com todas as perspectivas estudadas, demonstrando uma formação integral necessária para a vida em sociedade.

Considerações finais

A abordagem buscou correlacionar o ensino, os direitos e a formação jurídica trazendo a experiência desenvolvida no âmbito da cidade. Salientou que a História demonstra a relação entre eventos da modernidade que refletem na atualidade, como é o caso dos direitos e do progresso desejado pelo desenvolvimento da ciência. Mas se colocou igualmente que a ideia de desenvolvimento e progresso se concretizou apenas parcialmente, já que o produto do desenvolvimento científico não é acessível a grande parcela da população, resultando no entendimento de que apenas uma parcela de pessoas usufrui dos benefícios criados. Assim ocorre também na dimensão dos direitos.

Os acontecimentos, por si só, mostram que a ideia de condução do homem pela razão não é suficiente para fazer com que ele desenvolva sua humanidade e tenha preocupação com o outro. Sendo o mundo humano um mundo criado, ele se torna possível por que instituído mediante um imaginário acordo simbólico que é transmitido às novas gerações através da educação. Os seres humanos, quando nascem, nascem despidos da informação, das regras de convivência, de modo que é pela educação que se informa e se acolhem as novas gerações ao pacto imaginário que permite dar continuidade à sociabilidade humana. Se não houver o ingresso das novas gerações, pela educação, no mundo humano, poderá não ter continuidade o projeto humano da modernidade.

É esse o contexto em que se vive e no qual se vai falar em cidade educadora a partir da ação na universidade comunitária. Trata-se de uma abordagem que analisa as perspectivas da educação superior no âmbito local como perspectiva de promover uma formação crítico-reflexiva responsável a partir da formação de juristas que estejam comprometidos com o bem-estar social e que tenham uma visão que conheça o papel da dogmática jurídica, mas que entenda a importância da compreensão do mundo humano como criação da mente humana.

Respondendo às questões postas de início, pode-se dizer que, em primeiro lugar, há uma relação entre os valores defendidos como um ideal de sociedade, os quais estão relacionados com os direitos que os sujeitos têm assegurados em uma Constituição. Esses direitos são intencionalidades que dependem do conhecimento e de vontade para se concretizarem, de modo que sendo entendidos como um aspecto cultural, dependem de sua alimentação através da educação. É neste sentido que se defende a ideia de que a educação é o caminho pelo qual se pode trilhar a existência de uma sociedade mais justa, na qual as pessoas sejam cidadãos e tenham direitos assegurados e concretizados. Assim, se considera que o ensino universitário pode ter um caráter educativo e não somente profissional, à distinção de um ensino meramente técnico-instrumental, dando continuidade à concretização dos direitos que vêm sendo estabelecidos desde as primeiras declarações de direitos.

Em segundo lugar, se compreende a universidade como como o lugar das Humanidades, de forma que as áreas consideradas inúteis pela economia de mercado devem conduzir a formação humana. Neste sentido, o curso de Direito planejado a partir das questões humanas pode dar uma grande contribuição para a preocupação exposta ao longo do texto, de forma que pode ser um diferencial inclusive na própria atuação estatal, já que grande parte dos agentes públicos que decidem os rumos do país têm formação jurídica. É necessário compreender, entretanto, que o desenvolvimento do ensino proposto é um projeto futuro, cujos resultados serão conhecidos apenas pelas gerações que estão atualmente chegando ao mundo humano.

Em terceiro lugar compreende-se que o território local é o lugar onde se desenvolvem as questões humanas, de modo que, como referido no texto, é o lugar de concretização dos direitos. Assim, as ações universitárias, assim como compreendidas no parágrafo anterior, tornam o território da cidade o palco educador quando possibilita a parceria entre o poder público e a universidade e, desta forma, pode-se ali desenvolver atividades de ensino e aprendizagem a partir dos contextos planejados e desenvolvidos no âmbito da universidade. É necessário que exista a preocupação docente com as questões aqui expostas para que seja possível dar essa abordagem ao

ensino do Direito, principalmente porque este entendimento pode ser considerado tabu na sociedade.

Assim, não se acredita que possa a universidade abandonar a ideia de conhecimento como saber humano emancipatório. Se o mundo humano é constituído pela linguagem e pelo pensamento, é necessário que a universidade esclareça as pessoas que por ela passam. Não se pode aceitar uma possibilidade de regressão à barbárie. A universidade continua sendo o espaço propício ao encantamento e à reflexão. Assim, a universidade é o lugar onde uma geração completa o trabalho da geração anterior. Se isso realmente for possível, é possível crer que no futuro os direitos humanos e o respeito ao outro poderão fazer parte da vida humana.

Referências

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ARENDT, H. **Origens do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo**. trad. Roberto Raposo. 3. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BENJAMIN, W. **O anjo da história**. Org. e trad. João Barrento. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 02 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.465, de 27 de julho de 2017**. Dispõe sobre a regularização fundiária rural e urbana [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13465.htm. Acesso em: 03 jul. 2020.

LAFER, C. **A Reconstrução dos Direitos Humanos**. Um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

MARQUES, M. O. **Conhecimento e educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1988.

MARQUES, M. O. **Educação/interlocução, aprendizagem/reconstrução de saberes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1996.

MARQUES, M. O. **Pedagogia: a ciência do educador**. 3. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. v.5.

ONU. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2020. Disponível em: <<https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/sustainable-development-goals.html#>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

REALE, M. **Teoria tridimensional do Direito**. São Paulo: Saraiva, 1994.

UNIJUÍ. **Confira a programação da Semana Acadêmica Integrada da Unijuí.** 2020a. Disponível em: <<https://www.unijui.edu.br/comunica/institucional/33621-confira-a-programacao-da-semana-academica-integrada-da-unijui>>. Acesso em: 02 jul. 2020.

UNIJUÍ. **Salão do Conhecimento recebe a inscrição de trabalhos até o dia 30 de julho.** 2020b. Disponível em: <<https://www.unijui.edu.br/comunica/institucional/33785-salao-do-conhecimento-recebe-a-inscricao-de-trabalhos-ate-o-dia-30-de-julho>>. Acesso em: 16 jul. 2020.

Uma leitura sobre os índices de Desenvolvimento Humano das Cidades Educadoras brasileiras¹

Alexandre Mumbach*

Introdução

A iniciativa de se desenvolver uma sociedade onde se educa, nos diferentes tempos e espaços, formais ou não-formais, deu origem ao movimento das Cidades Educadoras e posteriormente à Associação Internacional das Cidades Educadoras – AICE.

Visando verificar possíveis progressos no campo do Desenvolvimento Humano e da Educação nas Cidades Educadoras brasileiras, membros da AICE, o presente texto busca analisar os Índices de Desenvolvimento Humano Municipais (IDHM) e Educacionais (IDHM Educação) dessas cidades, tomando-se por base os documentos apresentados na base de dados do Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil (ATLAS BRASIL), que usa como referência os Censos Demográficos produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o que possibilita um mapeamento histórico do progresso dessas Cidades Educadoras.

Para efetivação do estudo, buscou-se seguir um percurso metodológico que permitisse o (re)conhecimento dos principais conceitos envolvidos – Cidades Educadoras, Associação Internacional de Cidades Educadoras, Educação, Desenvolvimento Humano, Liberdade, Índice de Desenvolvimento Humano Municipal,

¹ Artigo desenvolvido no Componente Curricular *Cidades Educadoras, Novas Sociabilidades e Ecoformação*, do Curso de Mestrado em Desenvolvimento e Políticas Públicas, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Desenvolvimento e Políticas Públicas – PPGDPP, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus Cerro Largo*.

* Mestre em Desenvolvimento e Políticas Públicas pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Licenciado em Matemática pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, e Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA/EJA-EPT) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFar. Servidor Público Federal pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Membro do Grupo de Pesquisa “Direitos Humanos, Movimentos Sociais e instituições (DIR-SOCIAIS), pelo CNPq”.

E-mail: mumbach.alexandre@gmail.com

dentre outros compreendidos como necessários – para posteriormente realizar-se uma análise quantitativa e qualitativa dos dados disponíveis na base de dados ATLAS BRASIL, realizando o cruzamento de dados, a fim de se definir/delimitar algumas das cidades para se realizar uma análise focal, com ênfase aos demais indicadores que compõem o IDHM Educação, bem como aos projetos e práticas desenvolvidos nessas Cidades, conforme cadastro no Banco Internacional de Documentos de Cidades Educadoras (BIDCE). Por fim, foram elencadas algumas considerações a respeito da pesquisa, dos dados obtidos, bem como das informações cruzadas, que dão conta das questões que foram surgindo do percurso da pesquisa, assim como da possibilidade de indicação da continuação ou de novos projetos acerca do problema.

Cidades Educadoras: surgimento, compreensão, associação e composição

Para Valter Morigi (2016), a educação contemporânea não pode se limitar ao espaço físico da escola, ela [a educação] necessita “sair dos muros da escola para a comunidade, para os espaços da existência, para além do mesmo de sempre, poder aproveitar melhor as experiências educativas relevantes que acontecem no dia a dia das cidades” (p. 36), onde poderá integrar aprendizados e construir atitudes e valores a partir das vivências, das interações, nas relações e práticas sociais.

Entendo que uma Cidade Educadora quer e pode afirmar que um novo mundo é possível, uma nova cidade é possível. E essas cidades apresentam de diferente de outras cidades a organização em ações de igualdade e participação popular que educam muito além dos muros e grades da escola, educam nas políticas culturais abertas a todos, nos eventos e atividades esportivas levados às praças das comunidades, nas assembleias em que se decidem os projetos e ações do município, enfim, nas ações cotidianas que realizam na contramão do pensamento neoliberal totalitário que o capital busca consagrar (MORIGI, 2016, p. 150).

Nessa perspectiva, Morigi defende um projeto educativo comum ao próprio território (a cidade), e que este assuma a tarefa de “indutor da educação permanente” (2016, p. 94), por meio dos projetos e atividades assumidos pelo poder público local.

Nesse mesmo contexto, cabe citar Paulo Freire, quando, no livro *Pedagogia do Oprimido*, ele afirma “*Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo*”. (FREIRE, 1987, p. 79).

Sendo assim, nas palavras de Valter Morigi (2016, p. 41), “[...] torna-se pertinente repensar o potencial educativo das cidades promovendo a interação entre as pessoas, (re)valorizando os espaços comunitários e as instituições”, que afirma ainda:

A melhoria da qualidade de ensino não deve ser uma responsabilidade exclusiva dos governos municipais, estaduais e federais, e sim o resultado de uma ação integrada de organismos ligados à educação, cultura, lazer, esporte, ciência e tecnologia, assistência social, saúde, governamentais ou não. É preciso caminharmos na construção de uma concepção de Sociedade Educadora, em que a tarefa de educar ultrapasse os limites da escola sem desconsiderar sua importância, oferecendo oportunidades em todos os espaços da cidade para acesso a atividades em benefício da população escolar. Todos os entes federativos – municipais, estaduais ou federais – podem assumir uma dimensão educativa e pedagógica em suas ações, reconhecendo também o caráter educativo da vida diária de uma cidade, realizada em igrejas, associações, sindicatos e demais organizações (MORIGI, 2016, p. 151).

Diante da premência de mudanças no campo da educação e com o objetivo de trabalhar conjuntamente com projetos e atividades que desenvolvessem qualidade de vida da população das cidades, reconhecendo a cidade como um cenário educativo, nasce a iniciativa de um movimento em rede, intitulado ‘Cidades Educadoras’.

Para que uma cidade se transforme em educadora é necessário que assuma, por meio de suas políticas, a intencionalidade formativa “dos” e “nos” seus projetos, com vista a apoiar o desenvolvimento integral do(s) cidadão(s). A cidade educa, nomeadamente através das instituições e das propostas culturais que veicula, das políticas ambientais, do tecido produtivo, do associativismo local etc. É, pois, necessário que se proponha objetivamente a trabalhar para o desenvolvimento de comportamentos que implementem qualidade de vida dos seus cidadãos, constituindo-se como uma proposta integradora da vida comunitária. Isso implica um compromisso por parte do poder local, enquanto representante dos seus habitantes, no sentido de agregar, num projeto político, os princípios de uma Cidade Educadora. Tal compromisso depende da colaboração de todos, num esforço organizado de trabalho em rede em prol de objetivos comuns (MORIGI, 2016, p. 40).

O movimento ‘Cidades Educadoras’ tem seu início em 1990, quando, na cidade de Barcelona, Espanha, reuniram-se gestores municipais, que discutiam a criação de um movimento em rede. Desta reunião, reconhecida como o I Congresso das Cidades Educadoras ou Congresso fundador (MORIGI, 2016), foi redigida a “Carta das Cidades Educadoras”, que dentre outras coisas definia os princípios e os compromissos das Cidades Educadoras.

Assim, a partir do ano de criação do movimento, os municípios, dos diferentes países e continentes, passaram a ter a possibilidade de integrarem o grupo de Cidades Educadoras, desde que se comprometam e responsabilizem para que a educação ultrapasse os limites físicos das escolas, disseminando-se nas mais diferentes áreas e espaços da cidade.

Afirma Morigi que uma Cidade torna-se Educadora quando

[...] o espaço urbano deixa de ser somente cenário geográfico e passa a ser um agente educativo, através de projetos que envolvam as escolas, as associações de bairro, de profissionais, os sindicatos, as igrejas, enfim, todos aqueles que desempenhem ou queiram realizar ações educativas.

É uma nova maneira proposta para se entender a educação, mais ampla do que a tradicional, geralmente confinada aos limites arquitetônicos das escolas. O reconhecimento e o encontro com novos agentes pedagógicos criam condições para novas práticas educativas, identificando oportunidades de organização do espaço urbano para favorecer o potencial educativo do mesmo (MORIGI, 2016, p. 97).

No ano de 1994, o movimento criado em 1990 transformava-se na Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), criada oficialmente durante o III Congresso das Cidades Educadoras, ocorrido na cidade de Bolonha, na Itália.

A AICE, enquanto associação que congrega as cidades, propõe uma reflexão acerca da proposta de uma nova concepção de política pública para a educação, na qual os limites tradicionais da escola são questionados e se aponta uma possível superação do ensino restrito aos espaços escolares, dividindo com mais atores a responsabilidade pelo ato de educar. [...] Trabalha a educação como emancipadora e libertadora, como ato político que exige novos personagens, que são os diversos indivíduos espalhados pela cidade, organizados em espaços como associações de bairro, clubes esportivos, igrejas e templos das mais variadas religiosidades, organizações não governamentais, enfim, todas as entidades dispostas a colaborar com o novo enfoque (MORIGI, 2016, p. 148-149).

Desde sua criação, a AICE realiza congressos com a participação das Cidades que compõem a Associação, fomentando a realização de troca de experiências entre os gestores municipais de todo o mundo, com vistas a garantir a priorização da educação nos municípios.

A AICE, com sede na cidade de Barcelona, Espanha, conta atualmente com 487 cidades associadas de 36 países, localizados nos diversos continentes. No Brasil, a AICE conta com 15 cidades associadas: Horizonte, no estado do Ceará; Vitória, no Espírito Santo; Belo Horizonte, em Minas Gerais; Caxias do Sul, Nova Petrópolis, Porto Alegre e

Santiago, no estado do Rio Grande do Sul; e, no estado de São Paulo, as cidades de Guarulhos, Mauá, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo e Sorocaba.

Desenvolvimento Humano: compreendendo os índices IDH, IDHM e IDHM Educação

O conceito de desenvolvimento humano surge durante os anos 80 e início da década de 90, da necessidade cada vez mais presente no mundo globalizado de se incluir na pauta do desenvolvimento os indicadores sociais, de bem-estar, longevidade, escolaridade, etc., juntamente com os índices relativos à renda. Nasce como contraponto dos índices utilizados até então, que praticamente baseavam-se na renda, para mensuração do desenvolvimento.

A renda é importante, mas como um dos meios do desenvolvimento e não como seu fim. É uma mudança de perspectiva: com o desenvolvimento humano, o foco é transferido do crescimento econômico, ou da renda, para o ser humano. O conceito de Desenvolvimento Humano também parte do pressuposto de que para aferir o avanço na qualidade de vida de uma população é preciso ir além do viés puramente econômico e considerar outras características sociais, culturais e políticas que influenciam a qualidade da vida humana (PNUD, 2018).

Assim, considerando que o crescimento econômico não reflete espontaneamente em qualidade de vida, pelo contrário, muitas vezes reforça as desigualdades presentes em uma sociedade, o desenvolvimento humano pressupõe sua centralidade nas pessoas e no seu bem-estar, não compreendido aqui como o acúmulo de riqueza ou aumento da renda necessariamente, mas como ampliação das liberdades individuais e coletivas: *“Nesta abordagem, a renda e a riqueza não são fins em si mesmas, mas meios para que as pessoas possam viver a vida que desejam”* (ATLAS BRASIL, 2018).

É neste contexto que Amartya Sen (2000, p. 16) afirma que *“[...] o desenvolvimento pode ser visto como um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam”*. Para Sen, o que os indivíduos alcançam de positivo (realizações) está diretamente relacionado às suas possibilidades financeiras, às suas liberdades políticas (como o direito a se expressar livremente) e por determinadas ‘condições’ como acesso à saúde e a uma boa educação, afinal *“[...] Com oportunidades sociais adequadas, os indivíduos podem efetivamente moldar seu próprio destino e ajudar uns aos outros. [...]”* (SEN, 2000, p. 26)

Afirma Amartya Sen que,

As liberdades não são apenas os fins primordiais do desenvolvimento, mas também os meios principais. Além de reconhecer, fundamentalmente, a importância avaliatória da liberdade, precisamos entender a notável relação empírica que vincula, umas às outras, liberdades diferentes. Liberdades políticas (na forma de liberdade de expressão e eleições livres) ajudam a promover a segurança econômica. Oportunidades sociais ² (na forma de serviços de educação e saúde) facilitam a participação econômica. Facilidades econômicas (na forma de oportunidades de participação no comércio e na produção) podem ajudar a gerar a abundância individual, além de recursos públicos para os serviços sociais. Liberdades de diferentes tipos podem fortalecer umas às outras (SEN, 2000, p. 25-26).

Nessa mesma perspectiva, Jung Mo Sung (2010, p. 242)³ afirma que “[...] a liberdade não se opõe à liberdade alheia, como na vontade despótica, nem termina onde começa a liberdade do outro, mas ela se realiza quando se encontra com outras pessoas na luta pela sua liberdade e pela das outras”.

Ainda, José Eustáquio Romão⁴ afirma que:

Para Paulo Freire, não existe a educação, mas educações, ou seja, formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser. Basicamente, as várias “educações” se resumem em duas: uma, que ele chamou de “bancária”, que torna as pessoas menos humanas, porque alienadas, dominadas e oprimidas; e outra, libertadora, que faz com que elas deixem de ser o que são, para serem mais conscientes, mais livres e mais humanas. A primeira é formulada e implementada pelos(as) que têm projeto de dominação de outrem; a segunda deve ser desenvolvida pelos(as) que querem a libertação de toda a humanidade (ROMÃO, 2010, p. 133).

É com este pano de fundo que, idealizado pelos economistas Mahbub ul Haq e Amartya Sen, e com o apoio das Nações Unidas, cria-se o IDH – Índice de Desenvolvimento Humano, que passa a ser adotado em contraponto ao PIB (Produto Interno Bruto), utilizado até então, que baseava-se exclusivamente na renda (PNUD; ATLAS BRASIL; 2018).

² “Oportunidades sociais são as disposições que a sociedade estabelece nas áreas de educação, saúde, etc., as quais influenciam a liberdade substantiva de o indivíduo viver melhor. [...] o analfabetismo pode ser uma barreira formidável à participação em atividades econômicas que requeiram produção segundo especificações ou que exijam rigoroso controle de qualidade (uma exigência sempre crescente no comércio globalizado). De modo semelhante, a participação política pode ser tolhida pela incapacidade de ler jornais ou de comunicar-se por escrito com outros indivíduos envolvidos em atividades políticas” (SEN, 2000, p. 59-60).

³ In: Dicionário Paulo Freire, verbete “Liberdade”.

⁴ In: Dicionário Paulo Freire, verbete “Educação”.

O IDH, ao contrário do PIB, hegemônico até então, baseia-se em três dimensões distintas para a obtenção do índice: longevidade, educação e renda.

O IDH reúne três dos requisitos mais importantes para a expansão das liberdades das pessoas: a oportunidade de se levar uma vida longa e saudável - saúde -, de ter acesso ao conhecimento - educação - e de poder desfrutar de um padrão de vida digno - renda (ATLAS BRASIL, 2018).

O índice criado - o IDH - atua numa escala de 0 a 1, onde, quanto mais próximo ao 1, mais alto o índice de desenvolvimento humano, e, pelo contrário, quanto mais próximo ao 0, menor é o desenvolvimento humano da nação analisada.

Frente à necessidade de uma análise do desenvolvimento local, em 2012 o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) no Brasil, juntamente com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e a Fundação João Pinheiro realizaram a adaptação do modelo do IDH para o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), a fim de mensurar o desenvolvimento nos 5.565 municípios brasileiros.

O IDHM considera as mesmas dimensões que o IDH, criando índices específicos para cada dimensão, os quais podem ser consultados e analisados, a fim de verificar o desenvolvimento de cada município e estado brasileiro. Assim, além do IDHM, criaram-se o IDHM Longevidade, o IDHM Renda e o IDHM Educação.

Para obtenção dos índices, anteriores ao processo de adaptação, foi realizado o cálculo com base nos dados obtidos a partir dos últimos três Censos Demográficos decenais⁵ produzidos pelo IBGE, realizados em 1991, 2000 e 2010, resultando assim em índices das três dimensões e no índice geral municipal para todos os municípios do território brasileiro, o que possibilitou o mapeamento do desenvolvimento humano brasileiro, bem como o ranqueamento das cidades, tanto pelo índice geral quanto pelos índices dimensionais.

Tanto IDH quanto IDHM, e os demais índices dimensionais⁶ correlatos, são, conforme já mencionado, números entre 0 e 1, onde quanto mais próximo de 1 for o índice obtido, mais alto o nível de desenvolvimento humano. Metodologicamente, adotam-se as Faixas de Desenvolvimento Humano Municipal para interpretação dos índices, onde: de 0 a 0,499 é considerado um índice *muito baixo* de desenvolvimento

⁵ O Censo Demográfico realizado decenalmente investiga as principais características sociodemográficas da população de todo o território.

⁶ Índices dimensionais correlatos ao IDHM, a saber: IDHM Longevidade, IDHM Educação e IDHM Renda.

humano; de 0,500 a 0,599 é um *baixo* índice; de 0,600 a 0,699 é *médio*; de 0,700 a 0,799, *alto* índice; e acima de 0,800 é considerando um índice *muito alto* de desenvolvimento humano (ATLAS BRASIL, 2018).

A saber, segundo o Atlas Brasil, no ano de 2010 o IDHM Brasil ficou na faixa de *alto* índice de desenvolvimento humano, com o índice de 0,727. O município brasileiro com maior IDHM foi São Caetano do Sul, no estado de São Paulo, com índice 0,862 – *muito alto* índice de desenvolvimento humano, e o município com menor IDHM foi Melgaço, no Pará, com um índice 0,418, enquadrado como de *muito baixo* desenvolvimento humano.

Os índices e o ranqueamento das Cidades Educadoras brasileiras

Conforme já citado, o Brasil conta com 15 Cidades Educadoras associadas à AICE, a saber: Belo Horizonte/MG, Caxias do Sul/RS, Guarulhos/SP, Horizonte/CE, Mauá/SP, Nova Petrópolis/SP, Porto Alegre/RS, Santiago/RS, Santo André/SP, Santos/SP, São Bernardo do Campo/SP, São Carlos/SP, São Paulo/SP, Sorocaba/SP e Vitória/ES.

A partir da relação de Cidades Educadoras brasileiras, buscou-se junto ao Atlas Brasil o IDHM de cada uma das Cidades, tabulando-se, conforme Tabela 1, a posição da Cidade Educadora no ranking nacional, que leva em consideração o IDHM 2010, os índices de 1991, 2000 e 2010, a faixa de desenvolvimento humano do IDHM atual (2010) e, por último, realizou-se o cálculo do progresso do IDHM, considerando-se os índices de 1991 e 2010.

Posição Ranking Nacional (2010)	Cidade/Estado	IDHM 1991	IDHM 2000	IDHM 2010	Faixa IDHM	Progresso IDHM 1991-2010
20°	Belo Horizonte/MG	0,602	0,726	0,810	Muito Alto	>0,208
113°	Caxias do Sul/RS	0,594	0,705	0,782	Alto	>0,188
320°	Guarulhos/SP	0,544	0,678	0,763	Alto	>0,219
2946°	Horizonte/CE	0,311	0,493	0,658	Médio	>0,347
274°	Mauá/SP	0,523	0,664	0,766	Alto	>0,243
128°	Nova Petrópolis/RS	0,589	0,697	0,780	Alto	>0,191
28°	Porto Alegre/RS	0,660	0,744	0,805	Muito Alto	>0,145
274°	Santiago/RS	0,559	0,696	0,766	Alto	>0,207
14°	Santo André/SP	0,630	0,738	0,815	Muito Alto	>0,185
6°	Santos/SP	0,689	0,785	0,840	Muito Alto	>0,151
28°	São Bernardo do Campo/SP	0,642	0,740	0,805	Muito Alto	>0,163

28°	São Carlos/SP	0,620	0,736	0,805	Muito Alto	>0,185
28°	São Paulo/SP	0,626	0,733	0,805	Muito Alto	>0,179
47°	Sorocaba/SP	0,579	0,721	0,798	Alto	>0,219
4°	Vitória/ES	0,644	0,759	0,845	Muito Alto	>0,201

Quadro 1 – IDHM das Cidades Educadoras brasileiras

Fonte: elaborado pelo autor com dados do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2018.

De mesma forma, buscou-se junto ao Atlas Brasil o IDHM Educação das Cidades Educadoras brasileiras, realizando o levantamento e tabulação dos dados utilizando-se da mesma metodologia aplicada anteriormente, conforme pode ser verificado no Quadro 2:

Posição Ranking Nacional (2010)	Cidade/Estado	IDHM E 1991	IDHM E 2000	IDHM E 2010	Faixa IDHM E	Progresso IDHM E 1991-2010
97°	Belo Horizonte/MG	0,406	0,617	0,737	Alto	>0,331
516°	Caxias do Sul/RS	0,381	0,556	0,686	Médio	>0,305
185°	Guarulhos/SP	0,320	0,553	0,717	Alto	>0,397
1766°	Horizonte/CE	0,107	0,307	0,610	Médio	>0,503
107°	Mauá/SP	0,294	0,555	0,733	Alto	>0,439
495°	Nova Petrópolis/RS	0,382	0,536	0,688	Médio	>0,306
331°	Porto Alegre/RS	0,494	0,612	0,702	Alto	>0,208
560°	Santiago/RS	0,371	0,583	0,682	Médio	>0,311
16°	Santo André/SP	0,443	0,650	0,769	Alto	>0,326
3°	Santos/SP	0,536	0,714	0,807	Muito Alto	>0,271
42°	São Bernardo do Campo/SP	0,470	0,651	0,752	Alto	>0,282
20°	São Carlos/SP	0,420	0,656	0,766	Alto	>0,346
149°	São Paulo/SP	0,421	0,614	0,725	Alto	>0,304
24°	Sorocaba/SP	0,376	0,615	0,762	Alto	>0,386
4°	Vitória/ES	0,495	0,700	0,805	Muito Alto	>0,310

Quadro 2 – IDHM Educação das Cidades Educadoras brasileiras

Fonte: elaborado pelo autor com dados do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2018.

Obtidos os dados tabulados conforme as Tabelas 1 e 2, realizou-se o cruzamento das informações levantadas, a fim de se verificar um possível ‘padrão’ entre os índices e as posições das Cidades Educadoras em um ranking específico dentre as 15 cidades brasileiras que compõem a AICE, levando-se em consideração o IDHM e IDHM Educação atuais (2010), resultando no Quadro.

Cidade/Estado	IDHM 2010	Faixa IDHM	IDHM E 2010	Faixa IDHM E	Posição Ranking Nacional AICE IDHM	Posição Ranking Nacional AICE IDHM E
Vitória/ES	0,845	Muito Alto	0,805	Muito Alto	1º	2º
Santos/SP	0,840	Muito Alto	0,807	Muito Alto	2º	1º
Santo André/SP	0,815	Muito Alto	0,769	Alto	3º	3º
Belo Horizonte/MG	0,810	Muito Alto	0,737	Alto	4º	7º
Porto Alegre/RS	0,805	Muito Alto	0,702	Alto	5º	11º
São Bernardo do Campo/SP	0,805	Muito Alto	0,752	Alto	6º	6º
São Carlos/SP	0,805	Muito Alto	0,766	Alto	7º	4º
São Paulo/SP	0,805	Muito Alto	0,725	Alto	8º	9º
Sorocaba/SP	0,798	Alto	0,762	Alto	9º	5º
Caxias do Sul/RS	0,782	Alto	0,686	Médio	10º	13º
Nova Petrópolis/RS	0,780	Alto	0,688	Médio	11º	12º
Mauá/SP	0,766	Alto	0,733	Alto	12º	8º
Santiago/RS	0,766	Alto	0,682	Médio	13º	14º
Guarulhos/SP	0,763	Alto	0,717	Alto	14º	10º
Horizonte/CE	0,658	Médio	0,610	Médio	15º	15º

Quadro 3 – Cruzamento dos dados dos Quadros 1 e 2

Fonte: elaborado pelo autor com dados do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2018.

Diante dos dados obtidos e com base no ranqueamento resultante do cruzamento dos dados, optou-se metodologicamente por qualificar e caracterizar quatro cidades que compõem a AICE, sendo as cidades de Vitória/ES e Santos/SP, as duas ‘mais bem colocadas’ no ranqueamento, e Santiago/RS e Horizonte/CE, as duas ‘piores colocadas’, para que se possa, de certa forma, (re)conhecer a realidade de cada uma destas Cidades Educadoras. Além da qualificação e caracterização, realizou-se um levantamento junto ao Banco Internacional de Documentos de Cidades Educadoras (BIDCE) sobre as práticas destas Cidades que estão documentadas junto ao Banco.

Vitória/ES: capital do Espírito Santo e coordenadora da AICE no Brasil

Segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (ATLAS BRASIL), a cidade de Vitória¹⁰, capital do estado do Espírito Santo, conta com uma população de 327.801 habitantes, conforme Censo 2010, e uma área total de 82,8 km².

¹⁰ Perfil da cidade disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/vitoria_es>. Acesso em: 04 nov. 2020.

No ranking nacional de Desenvolvimento Humano, com base no IDHM de 2010, a cidade ocupa a 4ª posição, com índice de 0,845, situado na faixa de Desenvolvimento Humano *Muito Alto*¹¹, ocupando o 1º lugar dentre os quinze municípios brasileiros que compõem a AICE.

Considerado o IDHM Educação, a cidade de Vitória ocupa a 4ª posição no ranking nacional, com índice de 0,805 – faixa de Desenvolvimento Humano *Muito Alto*, sendo a 2ª colocada dentre as cidades que compõem a AICE.

Analisado progresso do IDHM do município, Vitória passou de 0,644 – índice *Médio* de Desenvolvimento Humano – no ano de 1991, para 0,845 – índice *Muito Alto* –, com um aumento em seu IDHM de 0,201, o que corresponde a um crescimento de 31,21%.

No caso do IDHM Educação, Vitória tinha em 1991 um índice *Muito Baixo* de desenvolvimento – 0,495, passando para 0,805, *Muito Alto*: acréscimo de 0,310, ou 62,62%.

Tais progressos parecem não ser por acaso, como os dados do IDHM Educação de 2010 mostram: 97,91% das crianças de 5 a 6 anos da cidade já frequentavam a escola; 88,94% dos jovens de 11 a 13 anos estavam frequentando os anos finais do ensino fundamental; 74,56% dos jovens entre 15 e 17 anos tinham ensino fundamental completo; 63,81% dos jovens entre 18 e 20 anos tinham ensino médio completo; 35,30% dos jovens adultos entre 18 e 24 anos, estavam cursando o ensino superior (ATLAS BRASIL, 2018).

Também houve um progresso significativo entre os adultos, com mais de 25 anos, com ensino superior completo: em 1991, 17,1% da população nessa faixa etária tinham concluído um curso superior, passando para 20,3% no ano de 2000 e, em 2010, chegando aos 31,9%.

No movimento Cidades Educadoras, Vitória tem um papel expressivo no cenário nacional, uma vez que é a atual Cidade coordenadora da AICE no Brasil e sediou recentemente o VII Encontro Nacional de Cidades Educadoras¹², onde mais de 110 participantes do Brasil, Argentina e Portugal, de 22 cidades e 11 estados diferentes, reuniram-se para trocar experiências e debater sobre a temática.

¹¹ Faixas de Desenvolvimento Humano: **Muito Alto** índice acima de 0,800; **Alto** índice de 0,700 a 0,799; **Médio** de 0,600 a 0,699; **Baixo** de 0,500 a 0,599; e **Muito Baixo** até 0,499.

¹² Mais informações disponíveis em <<http://www.edcities.org/rede-brasileira/cidade-educadora-vitoria-troca-experiencias-com-outros-municipios/>>.

Santos/SP: uma cidade litorânea entre as Cidades Educadoras

A cidade de Santos¹³, localizada no litoral do estado de São Paulo, possui uma área de 281,35 km² e uma população total de 419.400 habitantes, segundo dados na base do ATLAS BRASIL, conforme Censo 2010.

O IDHM de Santos figura na faixa de Desenvolvimento Humano *Muito Alto*, com índice de 0,840, o que confere à cidade a 6^a posição no ranking nacional de Desenvolvimento Humano e a 2^a posição dentre os municípios brasileiros que compõem a AICE.

No IDHM Educação, a cidade encontra-se na 3^a posição no ranking nacional, com índice 0,807 – *Muito Alto*, ocupando a 1^a posição dentre as Cidades Educadoras brasileiras.

Analisando-se o progresso do IDHM da cidade de Santos, pode-se perceber que a cidade passou de um índice considerado *Médio* – 0,689 em 1991, para um índice *Muito Alto* – 0,840 em 2010; um aumento de 0,151, correspondente a 21,92%.

No caso do IDHM Educação, Santos passou de 0,536 em 1991 – índice *Baixo*, para 0,807 – *Muito Alto* em 2010. Um progresso de 0,271, correspondente a 50,56%.

Santos apresenta altos índices nos demais indicadores que compõem o IDHM Educação 2010: 97,23% das crianças de 5 a 6 anos da cidade já frequentavam a escola; 92,89% dos jovens de 11 a 13 anos estavam frequentando os anos finais do ensino fundamental; 77,99% dos jovens entre 15 e 17 anos tinham ensino fundamental completo; 64,50% dos jovens entre 18 e 20 anos tinham ensino médio completo; 26,50% dos jovens adultos entre 18 e 24 anos, estavam cursando o ensino superior (ATLAS BRASIL, 2018).

Houve progresso também no percentual entre os adultos, com mais de 25 anos, com ensino superior completo: em 1991, 14,5% da população nessa faixa etária tinham concluído um curso superior, 19,3% em 2000 e 27,8% em 2010.

No movimento Cidades Educadoras, a cidade de Santos conta com duas experiências¹⁴ cadastradas no BIDCE: Projeto Olmeca – Surfeterapia; e Santos da Gente.

O *Projeto Olmeca – Surfeterapia* teve início no ano de 2006, e tinha como objetivo principal desenvolvimento de habilidades e potencialidades das crianças com

¹³ Perfil da cidade disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/santos_sp>.

¹⁴ Disponível no BIDCE:

<<http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciasAc.do?accio=cercar&quants=0&ce=40384&pubididi=2>>.

necessidades educativas especiais, respeitando seus limites e suas individualidades, através da experimentação e da conscientização de que cada indivíduo é único.

Santos da Gente teve início em 2005 e objetivava principalmente a oferta de condições aos alunos das escolas de Santos de conhecer os pontos turísticos e históricos da cidade.

Santiago/RS: do interior do Rio Grande do Sul à AICE

Localizada no interior do Rio Grande do Sul, Santiago¹⁵ tem uma população de 49.071 e área territorial de 2.417,2 km², conforme o Censo de 2010 (ATLAS BRASIL, 2018).

A cidade ocupa a 274^a posição no ranking nacional de Desenvolvimento Humano, com IDHM 0,766, considerado como índice de Desenvolvimento Humano *Alto*, o qual confere a Santiago a 13^a posição dentre os municípios que compõem a AICE.

Com um IDHM Educação considerado *Médio*, a cidade ocupa a 560^a posição no ranking nacional e a 14^a colocação dentre as Cidades Educadoras, com índice 0,682.

Mesmo tendo se classificado dentre as Cidades Educadoras brasileiras ‘menos desenvolvidas’, o progresso do IDHM da cidade de Santiago passou de 0,559 em 1991 – índice *Baixo* de Desenvolvimento Humano, para um *Alto* índice – 0,766, com um aumento em seu IDHM de 0,207, o que corresponde a um crescimento de 37,03%.

O progresso do IDHM Educação da cidade de Santiago é ainda mais impressionante: tinha em 1991 um índice *Muito Baixo* de desenvolvimento, com 0,311, passando para 0,658 – *Médio*; um acréscimo de 0,347, ou a impressionante marca de 83,83% de progresso.

Analisados os dados do IDHM Educação de 2010 mostram: 84,39% das crianças de 5 a 6 anos da cidade já frequentavam a escola; 94,37% dos jovens de 11 a 13 anos estavam frequentando os anos finais do ensino fundamental; 65,77% dos jovens entre 15 e 17 anos tinham ensino fundamental completo; 51,93% dos jovens entre 18 e 20 anos tinham ensino médio completo; 20,96% dos jovens adultos entre 18 e 24 anos, estavam cursando o ensino superior (ATLAS BRASIL, 2018).

Houve um progresso significativo entre os adultos, com mais de 25 anos, com ensino superior completo: em 1991, 6,14% da população nessa faixa etária tinham

¹⁵ Perfil da cidade disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/santiago_rs>.

concluído um curso superior, passando para 6,8% no ano de 2000 e, chegando aos 13% em 2010.

No movimento Cidades Educadoras, Santiago conta com duas experiências¹⁶ cadastradas: a Estação do Conhecimento e o Programa Smequinho.

A *Estação do Conhecimento* teve início no ano de 2009, com o objetivo de revitalizar um edifício da estação férrea, transformando-o em um espaço cultural a serviço da comunidade. No primeiro ano de atividades, mais de 12 mil pessoas visitaram o espaço, que conta com visitas guiadas, sessões cinematográficas, dentre outras atividades.

O *Programa Smequinho*, iniciado em 2010, consiste em atividades de leitura e representações teatrais, levadas à comunidade por meio de um micro-ônibus adaptado, e atua em duas frentes: uma junto às crianças da educação infantil e ensino fundamental, chamada de “Smequinho vai à Escola”; e outra, chamada “Smequinho na Comunidade”, dirigida à comunidade em geral.

Horizonte/CE: o nordeste brasileiro na AICE

Única cidade do Ceará e da região nordeste do Brasil a ser associada à AICE, Horizonte¹⁷ possui uma população de 55.187 habitantes e uma área de 160,61 km², conforme o Censo 2010, utilizado como base pelo Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil.

A cidade ocupa, dentre os municípios brasileiros que compõem a AICE, a última posição (15^a), tanto no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM – quanto no IDHM Educação: o IDHM da cidade encontra-se na faixa *Média* de Desenvolvimento Humano, com índice de 0,658 e ocupa a 2.946^a posição no ranking nacional; no IDHM Educação, a cidade tem índice 0,610, também na faixa *Média* de Desenvolvimento Humano, ocupando a 1.766^a colocação no ranking nacional de Desenvolvimento Humano.

Mesmo sendo a cidade que ocupa as ‘piores colocações’ dentre os municípios brasileiros que compõem a AICE nos ranqueamentos do IDHM e do IDHM Educação, Horizonte é a cidade que apresenta os mais impressionantes percentuais de progresso.

¹⁶ Disponível no BIDCE:

<<http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciasAc.do?accio=cercar&quants=0&ce=65450&pubididi=2>>.

¹⁷ Perfil da cidade disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/horizonte_ce>.

No IDHM, Horizonte passou de 0,311 – índice *Muito Baixo* de Desenvolvimento Humano – no ano de 1991, para 0,658 – índice *Médio* –, com um aumento em seu IDHM de 0,347, o que corresponde ao impressionante percentual de 111,58% de crescimento.

O IDHM Educação não é menos impressionante: a cidade tinha em 1991 um índice *Muito Baixo* de desenvolvimento, com 0,107, passando para 0,610 – *Médio*: um acréscimo de 0,503, ou o percentual de 470,09% de progresso.

Analisados os dados do IDHM Educação de 2010 mostram: 97,13% das crianças de 5 a 6 anos da cidade já frequentavam a escola; 83,37% dos jovens de 11 a 13 anos estavam frequentando os anos finais do ensino fundamental; 50,33% dos jovens entre 15 e 17 anos tinham ensino fundamental completo; 35,13% dos jovens entre 18 e 20 anos tinham ensino médio completo; 3,12% dos jovens adultos entre 18 e 24 anos, estavam cursando o ensino superior (ATLAS BRASIL, 2018).

Diferentemente dos outros municípios analisados, a cidade de Horizonte tem percentuais baixíssimos percentuais de adultos, com mais de 25 anos, com ensino superior completo: em 1991, 0,6% da população nessa faixa etária tinham concluído um curso superior, passando para 1,3% no ano de 2000 e, em 2010, chegando aos 3%.

No movimento Cidades Educadoras, a cidade de Horizonte não possui nenhuma iniciativa cadastrada junto ao movimento, no BICDE.

Análise dos Dados

A partir do estudo realizado, da bibliografia analisada e dos dados obtidos, tanto na pesquisa junto às bases de informações quanto no cruzamento destas e a percepção de resultados, é possível extrair algumas considerações pertinentes ao próprio desenvolvimento da pesquisa, bem como à indicação de pesquisas futuras.

Há de se apontar que os municípios que compõem a AICE, não fornecem ao BICDE informações suficientes (ou qualquer informação, em alguns casos) sobre os projetos e iniciativas praticados nos municípios; a exemplo, cita-se Horizonte, onde não foi possível realizar uma análise de iniciativas da cidade, pois, não há qualquer registro junto BICDE.

É primordial enaltecer o progresso de todas as Cidades Educadoras brasileiras, entre a avaliação de 1991 e a avaliação atual (2010), tanto no IDHM quanto no IDHM Educação.

No caso do **IDHM** (Quadro 1), algumas ponderações, realizadas genericamente dentre as 15 Cidades Educadoras brasileiras sobre o seu progresso:

- 08 cidades tiveram um progresso entre 0,100 e 0,199, 06 obtiveram crescimento entre 0,200 e 0,299, e 01 obteve um crescimento superior à 0,300;
- 08 cidades possuem uma faixa muita alta de desenvolvimento humano, 06 estão com faixa alta e apenas 01 tem faixa média;
- considerando o ranqueamento nacional, que leva em conta 5.565 cidades, 09 cidades estão entre as 50 melhores do país, sendo 02 destas entre as 10 melhores.

Ainda sobre o **IDHM**, considerando o IDHM Brasil de 0,727, temos 14 cidades (das 15) que encontram-se com índices superiores ao do Brasil.

Analisando o caso do **IDHM Educação** (Quadro 2), pondera-se:

- 03 cidades tiveram um progresso entre 0,2 00 e 0,299, 10 obtiveram um crescimento de índice 0,300 e 0,399, 01 obteve 0,439 de crescimento do seu IDHM Educação e 01 obteve 0,503 pontos de crescimento;
- 02 cidades possuem uma faixa muito alta de desenvolvimento nesse índice, 09 possuem um alto índice de desenvolvimento e 04 possuem um índice médio;
- considerando o ranqueamento nacional, que leva em conta 5.565 cidades, 06 cidades estão entre as 50 melhores do país, sendo 02 delas entre as 05 melhores.

Há de se ponderar também, que todas as 15 cidades possuem o seu IDHM maior que o seu IDHM Educação, em todas as três avaliações – 1991, 2000 e 2010 –, o que nos leva a conclusão de que renda e longevidade são os índices que alavancam os IDHM das Cidades Educadoras brasileiras, e não a Educação.

Também, é curioso notarmos que das 15 Cidades Educadoras brasileiras, 08 são do estado de São Paulo (mais que 50%), 04 são do estado do Rio Grande do Sul (mais de 25%), 01 é do estado de Minas Gerais, 01 do Espírito Santo e 01 do Ceará. Essa última, no caso, é a única representante brasileira na AICE que está localizada na região Nordeste.

Outro dado interessante, pois, de certa forma também pode alterar os nossos resultados, é de que das 15 cidades, 04 são capitais dos seus estados (mais de 25%), a saber: Belo Horizonte, capital de Minas Gerais; Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul; São Paulo, capital do estado de São Paulo; e Vitória, capital do Espírito Santo.

Focalizando nas 04 Cidades Educadoras brasileiras (Vitória/ES, Santos/SP, Santiago/RS e Horizonte/CE), ranqueadas como as 'mais ou melhores desenvolvidas' e as 'menos ou piores desenvolvidas', conforme cruzamento dos Quadros 1 e 2, que originou o Quadro 3, alguns dados chamam atenção:

- no caso do IDHM, 02 cidades apresentam faixas de índice de desenvolvimento humano muito alto, 01 faixa alta e 01 média;
- no caso do IDHM Educação, 02 cidades apresentam faixas muito altas de desenvolvimento e 02 faixas médias;
- sobre a localização e a população: 02 cidades tem maior concentração populacional (uma com mais de 300 mil habitantes e outra com mais de 400 mil), sendo as que possuem os maiores IDHM e IDHM Educação, localizadas uma como capital do seu estado e a outra como cidade litorânea; as outras 02 cidades tem praticamente o mesmo porte populacional, com aproximadamente 50 mil habitantes cada, sendo que ambas estão no interior dos seus estados, uma no sul do país e outra no nordeste.

Analisando os dados que compõem o IDHM Educação das cidades analisadas, descritas na caracterização das cidades, obtivemos alguns resultados que merecem destaque:

- no item sobre as crianças de 5 a 6 anos que já frequentavam a escola, 03 cidades apresentaram um percentual maior de 97% e 01 um percentual próximo aos 85%;
- sobre os jovens de 11 a 13 anos que frequentavam os anos finais do ensino fundamental, 02 cidades ficaram acima de 92%, 01 de 88% e 01 de 83%;
- analisados os jovens entre 15 e 17 anos que tinham ensino fundamental completo, 02 cidades ficaram acima de 74%, 01 ficou acima de 65% e uma ficou com 50%;
- sobre os jovens entre 18 e 20 anos com ensino médio completo, 02 cidades ficaram próximas aos 64%, 01 ficou pouco acima de 50% e 01 pouco acima de 35%;
- sobre jovens adultos entre 18 e 24 anos que cursavam o ensino superior, 01 cidade ficou acima de 35%, 01 de 25%, 01 um pouco acima de 20% e 01 pouco acima de 3%;

Analisados os dados referentes aos adultos acima de 25 anos com ensino superior completo, considerando as três avaliações (1991, 2000 e 2010), obteve-se os resultados:

- todas as 04 cidades obtiveram um crescimento exponencial, chegando, em alguns casos, a dobrar o percentual de pessoas com curso superior completo;
- as 02 cidades com as 'melhores colocações' no ranqueamento das Cidades Educadoras brasileiras, apresentaram percentuais elevados de pessoas formadas em um curso superior, sendo uma delas próximo dos 32% e a outra próximo aos 28%;
- a cidade de Santiago, interior do Rio Grande do Sul, dobrou o percentual de pessoas com formação superior completa, passando de pouco mais de 6% em 1991, próximo a 7% em 2000, chegando aos 13% em 2010;
- a cidade de Horizonte, interior do Ceará, nordeste brasileiro, passou de 0,6% em 1991, para pouco mais de 1% em 2000, chegando aos 3% em 2010.

Considerações finais

Com base nos percentuais de adultos com ensino superior completo, há de se concluir que, ainda, as oportunidades, o incentivo e as questões socioculturais nas cidades metropolitanas, nas capitais e nas cidades litorâneas desenvolvidas, impulsionam a busca por um ensino superior.

Há de se ressaltar que os índices apresentados são com base no ano de 2010, pouco depois da criação e da ampliação das políticas públicas governamentais de incentivo ao ensino superior, em especial as políticas de interiorização e deslitoralização do ensino superior público federal no país. Assim, há a possibilidade de na próxima divulgação de índices (IDHM e IDHM Educação), previstas para 2020, em termos alterações significativas nos índices apresentados até então.

Considerando a questão das políticas públicas governamentais, bem como as próprias políticas adotadas pelas Cidades Educadoras brasileiras, há a necessidade de aprofundamento e aprimoramento das pesquisas, a fim de se verificar se o progresso percebido até então provém da participação das cidades junto à AICE ou se são frutos de outras iniciativas.

Insta ressaltar que, segundo o bloco de análise com informações sobre a educação infantil e séries do ensino fundamental, quase que a totalidade das crianças entre 5 e 6 anos das 04 cidades estão frequentando a escola e dos jovens entre os 11 e 13 anos mais de 80% estão frequentando as séries finais do ensino fundamental, ou seja, na idade certa.

Esses indicativos no início da vida escolar, bem como a ampliação de oportunidades na vida acadêmica, juntamente com as iniciativas e projetos realizados por algumas das cidades, como a educação inclusiva e o respeito à diversidade, a cultura que vai até à comunidade e leva cidadania, a restauração e qualificação de espaços públicos para atender os anseios da comunidade por espaços não-formais de educação, dão esperança de futuros índices superiores aos encontrados atualmente, bem como uma melhora significativa na educação das Cidades Educadoras brasileiras.

E para finalizar, uma conclusão que se pode extrair do estudo, é de que o IDHM e o IDHM Educação talvez não sejam suficientes para mensurar a educação nas Cidades Educadoras, uma vez que a premissa fundamental de uma Cidade Educadora é possibilitar os mais diversos espaços, formais e não-formais, como já citado, para a obtenção de seu objetivo maior – a Educação –, o que não é refletido em tais índices, uma vez que somente a Educação formal é considerada no computo dos dados tanto do IDHM quanto do IDHM Educação. Alguns especialistas na área, apontam para a necessidade de (re)formulação de um novo índice; talvez esteja nesse novo índice a chave para mensurarmos efetivamente o quão Educadora é uma Cidade Educadora.

Referências

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS (AICE). **Carta das Cidades Educadoras**. Disponível em: <<http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/Carta-Portugues.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2018.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS (AICE). **Cidades Associadas**. Disponível em: <<http://www.edcities.org/listado-de-las-ciudades-asociadas/>>. Acesso em: 06 out. 2018.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS (AICE). **Rede Brasileira de Cidades Educadoras**. Disponível em: <<http://www.edcities.org/rede-brasileira/>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

ATLAS BRASIL. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. 2018. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>>. Acesso em: 29 ago. 2018.

BANCO INTERNACIONAL DE DOCUMENTOS DE CIDADES EDUCADORAS (BIDCE). **Documentos e Experiências das Cidades Educadoras**. Disponível em: <<http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubPortadaAc.do>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MORIGI, V. **Cidades Educadoras: possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2016.

PNUD BRASIL. **O que é Desenvolvimento Humano**. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-desenvolvimento-humano.html>>. Acesso em 05 set. 2018.

ROMÃO, J. E. Educação. In: STRECK, D. R; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 133-134.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SUNG, J. M. Liberdade. In: STRECK, D. R; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 241-243.

(Res)significando a relação entre juventudes, educação e território: Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia de Salvador (BA)

Bruna Santos Calasans*

Introdução

O presente artigo é fruto da pesquisa de mestrado intitulada “*Construção de Identidades e a (Res)significação de Trajetórias Juvenis: Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia de Salvador*”, desenvolvida no Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (Pós-Cult), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob orientação da Prof^a Dr^a Rita de Cássia Aragão. A partir do estudo, foram analisados os desdobramentos do processo formativo, caminhos trilhados e principais impactos socioculturais na vida dos jovens egressos da Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia, escola essa que teve suas atividades encerradas após onze anos de funcionamento. No recorte, a última turma (VI/ ano 2014) foi priorizada, considerando neste processo aspectos positivos, bem como tensões e contradições aí implicadas. As categorias centrais são colocadas a partir da relação juventudes-violência-território. E, ao pensar como categoria construída socialmente, busca-se entender de que modo a juventude, negra e periférica, passa a ser sinônimo de problema social e como os bairros violentados se configuram em Salvador. Para tal finalidade, são apresentados os dados coletados através da aplicação do questionário online com 22 jovens, por meio do qual se fez possível traçar um perfil geral dos egressos. E, uma atenção especial é direcionada às narrativas e trajetórias de 10 jovens, com o intuito de aprofundar as questões e temas diretamente ligados à experiência e pensar em que medida o programa influenciou no processo de construção identitária e na resignificação de trajetórias. Sujeitos esses que serão tratados a partir das categorias jovens da Kabum e sujeitos da experiência.

* Mestre em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e bacharel em Comunicação Social com habilitação em Relações Públicas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pesquisadora vinculada ao GUPEMA (Grupo de Pesquisa e Estudos em Mídias Alternativas e Mídiaativismo), com projetos sobre Mídiaativismo, Juventudes e Comunicação Comunitária em bairros periféricos de Salvador (2013-2015).

E-mail: rpcalazans@gmail.com

Para além do modelo tradicional: Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia de Salvador

A *Oi Kabum!* consiste em um projeto de escola de arte e tecnologia do *Oi Futuro*¹, que oferecia a jovens de 16 a 21 anos, de comunidades populares urbanas, estudantes ou egressos da rede pública, formação em artes gráficas e digitais. O programa era apresentado com a proposta principal de potencializar a apropriação das tecnologias da comunicação e informação por jovens, em processos criativos, podendo assim atuar no campo artístico-cultural.

A primeira escola surge em 2003 no Rio de Janeiro, na área de cultura do *Oi Futuro*, com a proposta de integrar cultura e educação, com uma experiência formativa e produtiva, de caráter colaborativo. O projeto piloto da escola foi ampliado para Salvador/BA (2004), Recife/PE (2006) e Belo Horizonte/MG (2009).

Ao lado do instituto mantenedor e co-realizador do programa *Oi Kabum!* estavam entidades parceiras que coordenavam as quatro unidades: Organização Não Governamental Associação Imagem Comunitária (AIC), em Belo Horizonte; ONG Auçuba Comunicação e Educação, em Recife; ONG Centro de Criação e Imagem (CECIP), no Rio de Janeiro²; e a ONG Cipó Comunicação Interativa, em Salvador. Cada ONG tinha liberdade para fazer adaptações e adotar a linha metodológica que melhor se enquadrasse com a realidade local, levando em consideração aspectos sociais, políticos e culturais.

Em Salvador a *Oi Kabum!* teve sua trajetória marcada ao longo de onze anos, com a primeira turma em 2004, trabalhando na vertente do desenvolvimento pessoal, social e profissional de jovens de *comunidades populares*³ de Salvador. O programa ofertava formação para a juventude da região do *Nordeste de Amaralina, Subúrbio Ferroviário de Salvador (SFS) e Centro Histórico*, por meio do uso educativo da arte e das tecnologias

¹ Área de responsabilidade social da empresa de telecomunicações Oi.

² Na abertura da *Oi Kabum!* no Rio de Janeiro a ONG parceira era a Spectaculu, que após divergências se retirou e a CECIP foi convidada.

³ A compreensão do termo se fará no contexto de um espaço que “[...] expressa o longo caminho que se tem a percorrer pela conquista dos direitos de cidadania de seus moradores. Por estar situada em uma área histórica, política e geograficamente “menos importante” e “menos visível” à cidade, suas condições de vida e de trabalho são igualmente tratadas de forma “menos importante.” (ESTRADA, 2006, p. 38). E a partir daí as seguintes localidades se encaixam como comunidades populares atendidas pelo projeto: Nordeste de Amaralina: Chapada, Nordeste, Santa Cruz, Areal e Vale das Pedrinhas; Subúrbio Ferroviário: Plataforma, Paripe, Periperi, Mirantes de Periperi, Coutos, Fazenda Coutos, Alto de Coutos e outros; Centro Histórico de Salvador – que abrange o Pelourinho e adjacências.

da comunicação, tendo a identidade como tema norteador dos processos criativos e da qualificação profissional desses jovens.

As atividades foram iniciadas em um espaço no bairro do Nordeste de Amaralina e mantidas até o final de 2008. Em 2009 houve a transferência para um prédio no Pelourinho, Centro Histórico. O espaço foi cedido através de uma parceria com o Governo do Estado, através da Secretaria de Cultura (SECULT).

No Pelourinho, a estrutura física do prédio contava com quatro salas de aula, coordenação, galeria, sala multiuso, ilha de edição, banco de imagens, estúdio de design sonoro e laboratório de revelação de fotos. Além dos equipamentos de alta tecnologia como câmeras fotográficas e computadores Mac.

A formação ocorria no período de um ano e meio, dividido num rodízio inicial em linguagens das artes visuais (fotografia, design gráfico, computação gráfica e vídeo), seguido de quatro módulos: *Cultura e Identidade*; *Cultura e Comunidade*; *Cultura e Arte*; *Projeto de Vida*. E, para a realização da formação, os jovens contavam com uma bolsa mensal, no valor de R\$ 150,00, além de auxílio transporte e ticket-alimentação.

De segunda a sexta-feira das 8h às 12h, funcionava a escola e no turno vespertino, no mesmo espaço e com os mesmos equipamentos, funcionava o *Núcleo de Produção*, que captava projetos e clientes com o intuito de oferecer oportunidade de trabalho e formação avançada para os jovens. Com o intuito de incentivar a produção dos jovens e prepará-los para editais externos.

O processo formativo se configurava por meio de quatro etapas:

1. *Processo de seleção estendido – oficinas Click: formando para conhecer*: Nessa etapa, bianual, eram analisados como critérios a faixa etária, dados socioeconômicos e o interesse do jovem – observado nas entrevistas realizadas. O processo formativo realizado tinha duração de 20 a 40 horas, contava geralmente com a participação do dobro do número de vagas, ao final 80 candidatos eram selecionados.

2. *Formação básica: apropriação dos meios tecnológicos e artísticos*: A formação ocorria no período de dezoito meses, tendo como eixos centrais: o reconhecimento da identidade, da comunidade, da cidade, da cultura e da construção do projeto de vida.

3. *Núcleo de Produção: incubadora de projetos, inovações e oportunidades*: Após a formação básica, havia a opção de ingressar em uma etapa de formação complementar, através do Núcleo de Produção em Arte e Tecnologia, com a possibilidade de colocar os conhecimentos em prática e ganhar experiência para o mundo do trabalho, através da realização de projetos, internos e externos, nas quatro áreas.

4. *Ações Multiplicadoras: disseminação do conhecimento produzido pelas escolas*: A ideia era que todo o conhecimento adquirido através das ações ao longo da formação e experiências vividas na Oi Kabum! fosse compartilhado e multiplicado em outros espaços, com outros jovens, possibilitando um maior alcance. O projeto buscava ofertar uma formação para além do mercado de trabalho, que refletisse na vida desses jovens e que possivelmente chegasse até outros semelhantes, sobretudo por meio de escolas públicas e espaços culturais. Um discurso que parece se concretizar muito mais a partir da Cipó, sempre evidenciando essa necessidade e a preocupação com a ampliação e o diálogo com outras instituições e espaços.

Isabel Gouvêa, que esteve à frente da direção da Oi Kabum!, reforça o foco na metodologia do “*aprender pelo fazer*”, através da qual todo o aprendizado era reflexo de um processo produtivo, constantemente adaptado e renovado a cada turma.

Por meio da participação possibilitada na parte pedagógica, cada educador tinha espaço para propor e o processo de planejamento envolvia ainda jovens educadores. O “*jovem educador*” é uma metodologia adotada pela Oi Kabum! Salvador, que depois se estendeu para as demais escolas, cada turma tinha um jovem educador egresso da turma anterior, com o objetivo de ser o elo entre os educadores e os educandos.

[...] eles tinham direito a tudo, à palavra, participar das criações, eles intercediam em tudo. E essa descoberta que a gente teve, foi uma metodologia da Cipó que a gente trouxe pra Oi Kabum. E as outras escolas foram vendo e foram adotando (Isabel Gouvêa, 2018)⁴.

O incentivo à participação dos jovens tinha como foco principal o fortalecimento da autonomia e expressão, além de despertar a consciência crítica e a responsabilidade.

As práticas participativas também permeiam os processos de construção dos trabalhos artísticos (vídeos, fotografias, fanzines, sites, textos, instalações). Educadores e estudantes são corresponsáveis pelas produções, assim como pelo enfoque na abordagem do conteúdo e pelo suporte e forma de escoamento e circulação das peças (PEDROSA; LEONEL, 2015, p. 92).

De acordo com a Cipó (2016), em Salvador, cerca de 480 jovens foram beneficiados com a formação na área de arte e tecnologia; um total de 23 mostras artísticas realizadas, envolvendo um público total estimado de 31.100 visitantes; 12

⁴ Entrevista concedida em 13/03/2018 por Isabel Gouvêa para a pesquisa de mestrado intitulada “Construção de Identidades e a (Res)significação de Trajetórias Juvenis: Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia de Salvador”.

prêmios foram recebidos por trabalhos desenvolvidos; e a realização de palestras, seminários e oficinas, para jovens e educadores, atingiu um público total de 6.030 pessoas.

O *Balço Social de 2015 – Oi Futuro*, mesmo ano em que as atividades da Oi Kabum! foram encerradas, mostra que só nesse período foram ofertadas mais de 100 atividades, contemplando mais de 3 mil pessoas. Quatro mostras coletivas em comemoração aos 12 anos do programa foram realizadas com obras das quatro escolas, recebendo a visitaço de cerca de 14 mil pessoas. No mesmo período, houve o reconhecimento pelo *Ministério da Educaço* e o lançamento do livro “*Arquivo Oi Kabum! 12 anos: Juventude, experiências e aprendizados em Arte e Tecnologia*”, organizado com a proposta de apresentar conceitos, aprendizagens e práticas experimentadas e criadas nas escolas Oi Kabum!.

De modo geral, os números são representativos, e junto aos egressos, *sujeitos da experiênciam*, foi proposta uma reflexáo a partir da hipótese de que, apesar de chegarem ao fim depois de anos, projetos como esse têm um grau de representaço, podendo vir a impactar direta e/ou indiretamente na vida pessoal, social e profissional, na construçáo identitária e acabar influenciando suas trajetórias dentro das cidades.

A relação entre arte, cultura, educaço e território na construçáo identitária juvenil

Concordando com Dayrell (2003, p. 3), que assume a definiço de Charlot (2000), os jovens aqui referidos serão tratados na condiço de “*sujeitos sociais*”, por entender que:

[...] o sujeito é um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos, e é movido por eles, além de estar em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos. Ao mesmo tempo, o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade (DAYRELL, 2003, p. 3).

É preciso falar desses sujeitos a partir das suas singularidades, dos seus processos de sociabilidade, das suas trajetórias e das suas representaço nos diversos espaços ocupados e que são constantemente (res)significados por eles.

Todos os espaços de convívio influenciam nos modos de ser jovem, seja a família, a escola, o bairro, a igreja, os grupos, os coletivos, etc. O que Rocha (2005) vai chamar de “formas organizativas”, o antropólogo usa esse termo para iniciar uma reflexão sobre como esses espaços vão refletir no capital social acumulado pelos jovens.

Esse indicador é fundamental para o moderno conceito de “capital social”. Quanto mais espaços ou oportunidades de convivência social forem oferecidos aos habitantes de uma comunidade, mais formas e possibilidades de participação estarão sendo geradas, ampliando os espaços e os momentos de protagonismo social e o acúmulo de capital social (ROCHA, 2005, p. 31).

Nessa discussão é importante lembrar como é desigual a distribuição e o acúmulo das diferentes formas de capital, perpassando principalmente pela fruição cultural e acesso à educação, visto que “[...] os detentores do capital econômico têm mais chances (em comparação com os que não o possuem) de deter também o capital cultural [...]” (BOURDIEU, 2005, p. 334).

Muitos jovens são privados dos direitos básicos, sem acesso a moradia adequada, saúde, educação de qualidade, trabalho, lazer, segurança e fruição cultural. Passam grande parte da juventude, senão toda, limitados a um território que não oferece condições mínimas de usufruir dos direitos que apesar de seus, não têm acesso ou quando têm é de modo muito limitado. O que faz com que esses jovens estejam em desvantagem social.

A cultura tem um papel fundamental para o desenvolvimento das sociedades e para o processo de construção identitária de cada sujeito. Discussão importante, sobretudo quando o assunto envolve jovens, esses que estão formando suas identidades e acabam tendo nessa fase experiências culturais que vão influenciar muito. Mas o que é cultura?

Antes mesmo de pensar em uma definição de cultura, já que é possível ter acesso a diferentes visões e seguir por diferentes caminhos, é preciso reconhecer que existem culturas. É mais do que necessário sempre pensar na diversidade cultural, sem nenhum tipo de hierarquização.

Para Canclini (2009, p. 41): “A cultura apresenta-se como processos sociais, [...] se produz, circula e se consome na história social”. E, desenvolve processos de significação, na medida em que é vista como uma instância da produção e reprodução da sociedade (CANCLINI, 2009).

A partir desse desenvolvimento de processos de significação, vale observar a cultura como processo de conhecimento e produção de modos de vida, que permeia e contribui, de maneira fundamental, para o desenvolvimento social, para a produção de sentidos, processos de sociabilidade e para a construção de identidades.

Na mesma linha, a compreensão de DaMatta (1981) nos leva a pensar na palavra como uma categoria base para a compreensão da sociedade,

[...] a maneira de viver total de um grupo, sociedade, país ou pessoa. Cultura é, em Antropologia Social e Sociologia, um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas (DAMATTA, 1981, p. 2).

Os direitos culturais são reconhecidos enquanto direitos humanos, expressos no artigo 27 da Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), o qual afirma que: “Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios” (ONU, 1948).

A fim de garantir o direito à cultura, a Constituição Federal de 1988 estabelece que: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (Art. 215). Direitos esses que vêm acompanhados de deveres, tanto por parte do Estado como também dos diversos atores sociais (ZUGLIANI, 2018).

A necessidade de ampliação desses direitos ganha espaço também no documento da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2001), o qual reforça que:

Os direitos culturais são parte integrante dos direitos humanos, os quais são universais, indissociáveis e interdependentes. O desenvolvimento de uma diversidade criativa exige a plena realização dos direitos culturais, tal como são definidos no artigo 27º da Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos artigos 13º e 15º do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Art. 5º).

É importante o reconhecimento dos direitos culturais na constituição, ainda mais se considerarmos que na de 1937 a expressão cultura não é nem citada. “No Brasil, a construção dos direitos culturais apresenta significativo avanço, sendo a expansão dos preceitos constitucionais sua maior evidência” (ZUGLIANI, 2018, p. 141).

E, é válido considerar que “[...] numa sociedade de classes, de exploração, dominação e exclusão social, a cultura é um direito do cidadão, direito de acesso aos bens e obras culturais, direito de fazer cultura e de participar das decisões sobre a política cultural” (CHAUÍ, 2008, p. 61). Mas é preciso não esquecer que ainda há muito que avançar na garantia desses direitos e da criação de políticas culturais⁵ efetivas. Não basta que os direitos estejam previstos e normatizados, é fundamental que sejam efetivamente acessados⁶. E é fundamental ainda mais que haja uma política de Estado e não de governo⁷.

Os direitos culturais embora estejam garantidos na Constituição, nem sempre são acessados por todos da mesma forma, é importante que haja democratização, não só em termos de consumo, mas também quando o assunto é organização, produção e difusão das expressões e manifestações culturais. Por isso, o direito à cultura deve ser pensado sob a ótica da *cidadania cultural*, entendido como o direito no processo de produção e distribuição; de participar das decisões neste cenário; de usufruir os bens culturais; ter acesso e fruição à cultura, de debater, refletir e acrescentar e; principalmente o direito à informação e comunicação (CHAUÍ, 2006).

E, concordando com Albino Rubim: “A democracia brasileira está a exigir para a sua consolidação a ampliação dos direitos culturais e da cidadania cultural em nosso país” (RUBIM, 2012, p. 63).

Quando se volta especificamente para os jovens é válido ponderar que: “São muitos os desafios para o reconhecimento dos direitos dos jovens no Brasil” (NOVAES, 2019, p. 7). Nesse longo caminho, na tentativa de garantir os direitos da juventude, é importante destacar a Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, sancionada na época pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Com ela veio a criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e do Conselho Nacional da Juventude (Conjuve). Importantes espaços de participação social e de construção de diálogo sobre as questões que

⁵ As políticas públicas dão substrato democrático para a viabilização de políticas de Estado que, transcendendo governos, possam viabilizar políticas nacionais mais permanentes. Dois movimentos assumiram lugar central na construção de políticas de Estado no campo cultural: a implantação e desenvolvimento do Sistema Nacional de Cultura (SNC) e do Plano Nacional de Cultura (PNC) (RUBIM, 2012, p. 56).

⁶ Por isso é importante compreender que são necessárias políticas que vão além da “política do balcão”, e mesmo do fomento, dos financiamentos, dos editais, que patrocinam a produção cultural, embora esta seja uma dimensão importante para uma política cultural de democratização do acesso aos bens culturais (NUSSBAUMER, 2008, p. 53).

⁷ Amorim (2013) aponta que o fato da cultura ter entrado tardiamente nas agendas políticas faz com que o seu desenvolvimento ainda seja um desafio. Por isso: “Caminhos que busquem inserir a cultura dentro de uma política de Estado, e não meramente de governo, por exemplo, tentam deixar uma herança sólida de garantias, direitos e deveres para a área” (AMORIM, 2013, p. 22).

envolvem as juventudes, somando-se ainda a realização da primeira *Conferência Nacional de Juventude* em 2008.

Já em 2013 ocorreu a promulgação do Estatuto da Juventude (Lei nº 12852, 5 de agosto de 2013), o que representou um avanço importante na legitimação dos direitos dos jovens. No capítulo II, “Dos direitos dos jovens”, são apresentados onze direitos, dentre eles estão os direitos culturais:

- I - do Direito à cidadania, à participação social e política e à representação juvenil;
- II - do Direito à educação;
- III - do Direito à profissionalização, ao trabalho e à renda;
- IV - do Direito à diversidade e à igualdade;
- V - do Direito à saúde;
- VI - do **Direito à cultura**;
- VII - do Direito à comunicação e à liberdade de expressão;
- VIII - do Direito ao desporto e ao lazer;
- IX - do Direito ao território e à mobilidade;
- X - do Direito à sustentabilidade e ao meio ambiente;
- XI - do Direito à segurança pública e ao acesso à justiça (BRASIL, 2013, grifo nosso).

Como bem sinalizado por Regina Novaes, o estatuto representa:

[...] um resultado de pressões sociais e de várias disputas entre concepções de juventude e de finalidade das “políticas públicas”. Depois de muitos anos e de várias formulações, no Estatuto da Juventude prevaleceu a concepção de “jovens como sujeito de direitos” e detalhou-se as responsabilidades do poder público de atuar para assegurar direitos em diferentes dimensões da vida social (NOVAES, 2019, p. 11).

Serem vistos na condição de sujeitos de direitos não necessariamente garante aos jovens o exercício desses direitos, na prática ainda não são efetivamente aplicados, muitas vezes sendo inclusive violados. Cabe ao Estado assegurar esses direitos e a sociedade fazer o acompanhamento e fiscalização das políticas públicas.

Retomando a discussão dos direitos culturais, articulando com a categoria juventude, vale observar que a cultura se expressa produzindo sentidos e experiência na vida de jovens, de modo que “[...] o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil” (DAYRELL, 2004, p. 5). Além das experiências, o contexto em que os jovens estão inseridos diz muito sobre as posições ocupadas e as trajetórias determinadas ao longo de suas vidas (THOMPSON, 2011).

Na mesma linha Tomaz Tadeu Silva (2010) acredita que:

A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciadas de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição de identidade cultural e social dos diferentes grupos (SILVA, T. 2010, p. 133-134).

Constantemente ressignificadas com as influências do meio, essas identidades correspondem a:

[...] un conjunto de cualidades predeterminadas – raza, color, sexo, clase, cultura, nacionalidad, etc.-, sino una construcción nunca acabada, abierta a La temporalidad, La contingencia una posicionalidad relacional solo temporariamente fijada en el juego de las diferencias (ARFUCH, 2005, p. 25).

Já com base na concepção de identidade do sujeito sociológico, o indivíduo seria formado na relação com o outro, a identidade seria então “[...] formada na “interação” entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2006, p. 11).

Nessa interação com o exterior, a arte como expressão, aliada ao pensamento crítico, tem presença fundamental na formação das identidades juvenis. Ao lado da arte e cultura, educação deveria caminhar juntas, representando uma potência para o desenvolvimento dos jovens. Mas a realidade é outra, estão separadas como se não houvesse nenhuma possibilidade de articulação.

Educação e cultura são áreas inseparáveis do conhecimento, mas não é essa a convergência que se tem visto nos últimos anos. A educação é hoje entendida como instrução profissional, reduzindo-se ao papel subalterno de preparação de mão-de-obra e adestramento para a produção (ARAÚJO, 2018, p. 59).

Os jovens, principalmente das periferias, escutam desde cedo que a educação é saída para uma vida melhor, para ‘*ser alguém na vida*’, mas raramente encontram condições viáveis. Desde o início da vida escolar se deparam com instituições que não oferecem o básico, o mínimo de estrutura. Além disso, o modelo de ensino nem de longe desperta o interesse, a realidade é de muita desmotivação. Há de se considerar ainda, para além desse contexto desestimulante, o fato de muitos desses jovens serem

surpreendidos precocemente com responsabilidades da vida adulta, associadas à necessidade de complemento da renda familiar ou mesmo autossustento. Fatores que contribuem muito para a evasão escolar, já que “[...] a necessidade de trabalhar faz com que muitos jovens sejam obrigados a deixar a escola. Não por acaso cerca de 50% dos jovens brasileiros não conseguem concluir o ensino médio” (NOVAES, 2019, p. 12).

Segundo a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), no estudo “*Um Olhar sobre a Educação*” (2018), o Brasil está entre os países com maior número de pessoas sem diploma do ensino médio. A organização aponta que 52% dos brasileiros (entre 25 e 64 anos) não concluíram o ensino médio. A OCDE aponta ainda que em 2015 apenas 45,91% dos jovens de 15 a 17 anos⁸ frequentavam o ensino médio na Bahia.

Em 2017 a taxa de analfabetismo no Brasil, considerando indivíduos com 15 anos ou mais, foi estimada em 7,0%, ou seja, 11,5 milhões de analfabetos. Considerando o recorte por gênero, homens saem na frente (7,1%), e no recorte de cor ou raça a taxa de analfabetismo entre pessoas pretas ou pardas é de 9,3% contra 4,0% para pessoas brancas. Embora constatada uma redução comparado ao mesmo período em 2016, ainda assim há uma grande disparidade entre as taxas. E observando as regiões, a desigualdade também está bem acentuada, Nordeste (14,5%) e Norte (8%) estão no topo com as maiores taxas de analfabetismo (15 anos ou mais idade), com números bem superiores às regiões Centro-Oeste (5,2%), Sul e Sudeste (3,5%) (IBGE/PNAD Contínua, 2018).

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD/IBGE, 2018), considerando a faixa etária dos 15 aos 17 anos, cerca de 1,3 milhão estavam fora da escola e 2 milhões atrasados. Desse total, os jovens do sexo masculino são os maiores afetados, somente 63,5% estavam na série adequada, entre jovens do sexo feminino a porcentagem foi de 73,5%. Importante também atentar para o recorte racial, já que 63,5% de pretos ou pardos de 15 a 17 anos estavam fora da série adequada.

Percebe-se que tanto as taxas de analfabetismo quanto as que se referem aos atrasos, jovens fora da série adequada, refletem a desigualdade entre brancos e negros. Que conseqüentemente também acaba sendo uma desigualdade de classe, já que a renda média do trabalho para brancos é de R\$ 2.814, enquanto que para pardos e negros é de R\$ 1.606 e R\$ 1.570, respectivamente (PNAD Contínua, 2017). E, é preciso considerar também que na PNAD Contínua de 2015 pretos e pardos representavam 54% da

⁸ Faixa etária que corresponde, teoricamente, ao período do ensino médio.

população e a participação no grupo dos 10% mais pobres era de 75,5%, contra apenas 17,8% no grupo do 1% mais rico da população.

Os dados da OCDE e do IBGE mostram que o baixo nível de escolaridade tem uma forte relação com as desigualdades de classe e raça. “No caso do Brasil, o país registra o segundo maior nível de desigualdade de renda entre os 46 países do estudo, ficando atrás apenas da Costa Rica” (G1, 2018)⁹.

Outro aspecto importante de ser observado é que dos jovens de 15 a 29 anos, com nível de instrução do ensino fundamental ao médio incompleto, que não frequentavam escola ou alguma qualificação, apresentavam como maior frequência o motivo trabalho, 43,1% estavam trabalhando, prestes a começar ou procurando trabalho; em seguida vem a falta de interesse em prosseguir com os estudos (25,4%); e as responsabilidades domésticas ou cuidados a terceiros - crianças, adolescentes, idosos ou pessoas com necessidades especiais - 16,8% (IBGE, 2017).

Fatores determinantes para o afastamento de muitos jovens do ambiente escolar, sujeitos que acabam tendo o período da juventude encurtado e têm que aprender desde cedo a lidar com a desigualdade social que os coloca a muitos passos atrás, em desvantagem, pois as oportunidades são acessadas de modo diferente, com muitas limitações.

Assim como os fatores externos dizem muito sobre a relação juventude-educação, os internos também revelam as fraturas no processo educacional. As escolas carecem de estrutura física de qualidade, de recursos e condições adequadas de trabalho para os professores, esses que na maioria das vezes são os únicos responsáveis por fazer o diferencial no processo de formação de crianças e jovens. Além disso, é preciso rever a forma como as disciplinas são trabalhadas isoladamente, o formato como os alunos são avaliados e o modo como se estabelece a relação instituição-aluno.

Nesse cenário, arte e cultura dificilmente são trabalhadas ao lado das práticas educativas, e quando são é muito mais na tentativa de sair da rotina, de proporcionar momentos diferentes, quando o ideal seria que as escolas passassem “[...] a integrar as linguagens artísticas como um fim em si mesmo dos processos de aprendizagem, pensadas como uma dimensão própria do saber e de suas diversas expressões [...]” (PORTO, 2018, p. 9).

⁹ Fonte: “Mais da metade dos brasileiros não tem diploma do ensino médio, aponta OCDE”. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/09/11/mais-da-metade-dos-brasileiros-nao-tem-diploma-do-ensino-medio-aponta-ocde.ghtml>>. Acesso em: 21 mar. 2019

A arte é frequentemente entendida como algo que está à parte, separada da nossa existência cotidiana. Ou ainda, como se fosse destinada somente aos apreciadores e confinada a espaços privilegiados como museus e galerias. Para a maioria das pessoas, uma obra de arte é uma escultura, uma pintura ou um desenho autêntico e único, realizados por um grande artista. A tarefa das escolas é transformar essa perspectiva, tão sedimentada no imaginário social (PEDROSA; LEONEL, 2015, p. 50).

Além da concepção de arte ser limitada, a criatividade não é despertada e muito menos trabalhada, alunos seguem ano após ano, série após série num ritmo que preza apenas pelo domínio de conteúdos, pelo olhar para o mercado de trabalho e sem minimamente desenvolverem o senso crítico, o pensar. Estão num ciclo em que se decora o conteúdo passado pelos professores em busca de uma nota, que faz parte do processo de avaliação e vai ser responsável pela aprovação ou reprovação. O grande problema está no acesso a um modelo de educação insuficiente e ineficiente, na separação entre educação e cultura e na elitização dessa última (ARAÚJO, 2018).

Se o nosso principal papel é ensinar o ser humano a criar, experimentar livremente e se “colocar na pele do outro” - esse difícil exercício de alteridade que parece cada vez mais escasso nos dias de hoje -, é preciso repensar o lugar muitas vezes supérfluo ou lateral que as artes e a cultura têm na educação brasileira. Apostar que a imaginação como pilar educativo pode ser uma dimensão para reinventar as crenças que orientam a vida pública, salvando-nos de um presente-futuro de anomia, comodismo e repetição (PORTO, 2018, p. 10).

Por outro lado, considerando o modelo da *Oi Kabum!*, o princípio que conduzia as escolas, segundo o programa e confirmado pelo egressos, era o da participação, incluindo os jovens principalmente na elaboração de regras de convivência, que eram construídas coletivamente e revistas ao longo do processo, em conjunto com a coordenação, educadores, jovens e família. Uma característica que foge dos modelos das escolas formais, reconhecidas pelo modelo de ensino fragmentado, isolado e limitado.

Como dimensões da participação o programa apresentava: a *gestão coletiva* (equipe e estudantes participando da elaboração e revisão de algumas diretrizes das escolas); as *práticas educativas* (educadores e estudantes colaborando com o planejamento pedagógico, propondo intervenções e aprimoramento dos processos educativos); e a *produção artística* (educadores e estudantes produzindo coletivamente trabalhos artísticos, mostras e exposições).

Participar é, antes de tudo, uma experiência que possibilita aos estudantes a ampliação de suas capacidades, contribuindo para o desenvolvimento do sentido de identidade, da autoestima, de uma visão de mundo mais solidária e sensível às diferenças. Trata-se de uma vivência que propicia o contato e a interlocução entre diferentes opiniões, culturas e ideias. Por meio da participação efetiva, os jovens ampliam as possibilidades de serem sujeitos ativos de suas próprias vidas (PEDROSA; LEONEL (Org.), 2015, p. 92).

Além da dimensão participativa, é preciso repensar o lugar da cultura e, principalmente, da arte, que constantemente são colocadas como algo distante da realidade de muitos jovens, sobretudo dentro do contexto educacional das escolas públicas. Experiências articulando arte, cultura e educação mostram como a expressão artística pode ser trabalhada como possibilidade e potencialmente contribuir com a mudança de pensamento de jovens, na relação e empatia com o outro e na inclusão (ROZA, 2005). Articuladas, as três ocupam um lugar central na formação de identidades. E, concordando com Tomaz Tadeu da Silva:

Tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade. [...] ao mesmo tempo que a cultura em geral é vista como uma pedagogia, a pedagogia é vista como uma forma cultural: o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural (SILVA, 2010, p. 139).

E, desse modo, partir de novas formas de estética e expressão, possíveis com suporte da arte e tecnologias, esses sujeitos constroem e reconstróem suas próprias narrativas, ressignificam a relação com o território, com a arte e com a cultura. Além de moldarem suas percepções sobre a condição de sujeitos de direitos e protagonistas. Entretanto, mais do que reconhecer o importante papel da arte e da cultura, é preciso reconhecer que:

[...] a modernização cultural que influencia tanto a vida desses jovens não é acompanhada de uma modernização social. Assim, se a cultura se apresenta como espaço mais aberto é porque os outros espaços sociais estão fechados para eles. Portanto, não podemos cair numa postura ingênua de supervalorização do mundo da cultura como apanágio para todos os problemas e desafios enfrentados pelos jovens pobres. No contexto em que vivem qualquer instituição, por si só – seja a escola, o trabalho ou aquelas ligadas à cultura –, pouco pode fazer se não estiver acompanhada de uma rede de sustentação mais ampla, com políticas públicas que garantam espaços e tempos para que os jovens possam se colocar de fato como sujeitos e cidadãos, com direito a viver plenamente a juventude (DAYRELL, 2003, p. 51).

Se não alinhadas a um conjunto de práticas e políticas públicas, pouco a arte e a cultura podem refletir no desenvolvimento social. Não pode ser depositado única e exclusivamente nelas a responsabilidade de mudar a realidade dos jovens.

Diante disso, a articulação entre arte, cultura e educação mostra-se significativa na construção identitária juvenil e no reconhecimento desses jovens enquanto sujeitos de direitos. Juntas representam uma forma de resistência por parte desses sujeitos e caminhos possíveis para ressignificar suas trajetórias.

Mas, nem sempre esses caminhos são acessados facilmente, ainda existem muitos muros a serem rompidos. Um desses é o que coloca educação de um lado, cultura e arte de outro, arte mais distante ainda, como algo fora do alcance dos jovens e próprio de determinados espaços - entre os quais a periferia certamente não estaria inclusa. Por isso é necessário e urgente repensar no lugar da arte e da cultura na educação de jovens e em espaços para além dos centros das cidades.

Considerações finais

Não há o que concluir, restam apenas possibilidades.

Marília Sposito

O objetivo deste trabalho foi apresentar um recorte do estudo qualitativo desenvolvido durante o mestrado, refletindo sobre os impactos socioculturais na vida de jovens egressos que passaram pelo processo de formação em arte e tecnologia da Oi Kabum! Salvador. Um modelo de educação que pensa novas metodologias, dialogando com as juventudes, com os territórios e com os contextos culturais.

O fato de encontrar nesse espaço um modelo de ensino com outra proposta representou possibilidades e oportunidades que antes não chegavam até esses sujeitos. Um espaço que se materializou não só de forma física, mas também simbólica, considerando a bagagem e os aspectos culturais que fazem parte da história desses jovens e que possibilitou que diferentes questões e conceitos fossem (re)pensados. Um exercício de aprender a lidar com as próprias identidades, com as diferenças do outro, com os territórios de sociabilidade e com a desconstrução de pré-conceitos.

Não que a instituição em si tenha redirecionado os egressos para outros caminhos, mas representou essa possibilidade ao fornecer suporte e um ambiente favorável para os próprios repensarem suas identidades, escolhas e trajetórias. Quando um modelo que foge das estruturas tradicionais de educação é proposto e executado identidades são afetadas positivamente. Os sujeitos da experiência passam a

ressignificar a sua relação com a educação, com o território e com suas identidades em formação. E é essa dimensão do sentido individual e coletivo que faz com que propostas como a da Oi Kabum! reverberem de diversas formas na sociedade: quando um jovem passa a reconhecer a si e o seu lugar de direito, ou mesmo olhar para o seu território e enxergar o seu papel essencial para o desenvolvimento dele; quando muda a sua percepção de arte e cultura ou ainda quando percebe a necessidade de multiplicar o conhecimento adquirido, fazendo com que outros também tenham acesso. O modelo proposto pela Oi Kabum! representa para os jovens egressos um *entre-lugar* onde identidades, anseios, descobertas e (des)construções se cruzaram, a partir daí trajetórias foram ressignificadas e outras possibilidades se mostraram possíveis, dentro e fora dos seus territórios, cruzando processos educacionais e contextos culturais.

Referências

ARAÚJO, A. Educação e Cultura ou morte. **Revista Observatório Cultural**, São Paulo, n. 24, p. 59-63, jun./dez. 2018).

ARFUCH, L. Problemáticas de La identidad. In: ARFUCH, L. et al. Compilado por Leonor Arfuch. **Identidades, sujetos y subjetividades**. 2. ed. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2005.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 16 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.852**, de 5 de agosto de 2013. Estatuto da Juventude. Secretaria Nacional de Juventude. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.

BOURDIEU, P. Reprodução Cultural e Reprodução Social - O Papel do sistema de ensino na reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural. In: **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção Sergio Miceli. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CALASANS, B. S. **Construção de Identidades e a (res)significação de trajetórias juvenis: Oi Kabum!** Escola de Arte e Tecnologia de Salvador. 2019. Orientadora: Rita de Cássia Aragão Matos. 60 p. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Tradução: Luiz Sérgio Henrique. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

CHAUÍ, M. Cidadania Cultural: relato de uma experiência institucional. In: **Cidadania cultural: o direito à cultura**. São Paulo: Editora da Fundação Perseu Abramo, 2006. p. 103-128.

CHAUÍ, M. Cultura e democracia. **Crítica y Emancipación**, n. 1, p. 53-76, jun. 2008.

DA MATTA, R. **Você tem cultura?** Suplemento Cultural/ Jornal da Embratel. Setembro de 1981.

DAYRELL, J. **O jovem como sujeito social**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n. 24, p. 40-52. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>>. Acesso: 19 fev. 2018.

DAYRELL, J. **Juventude, grupos culturais e sociabilidade**. Faculdade de Educação da UFMG/Observatório da Juventude da UFMG, 2004.

DAYRELL, J. Por políticas públicas que ampliem o acesso e a adesão às linguagens culturais pelos jovens brasileiros. In: PEDROSA, F.; LEONEL, J. (Orgs.). **Oi Kabum! Juventudes, experiências e aprendizados em arte e tecnologia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Instituto Oi Futuro, 2015, v. 1, p. 39-47.

DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. 1. ed. Belo Horizonte: ED. UFMG, 2014, v. 1, p. 101-134.

ESTRADA, N. R. de A. N. **Caminhos para “resolver a vida”**: Significados e alternativas de participação em uma comunidade popular da zona oeste do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, Instituto de Psicologia, 2006. 144 p.

HALL, S. A identidade em questão. In: **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NOVAES, R. O campo das políticas públicas de juventude: processos, conquistas e limites. In: MONTECHIARE, R.; MEDINA, G. (Orgs.). **Juventude e educação: identidades e direitos**. São Paulo: FLACSO, 2019.

PEDROSA, F; LEONEL, J. de M. (Orgs.). **Arquivo Oi Kabum! 12 anos: juventudes, experiências e aprendizados em arte e tecnologia**. Rio de Janeiro: Instituto Oi Futuro, 2015.

PORTO, M. Apresentação: aos leitores. **Revista Observatório Cultural**, São Paulo, n. 24, p. 9-16, jun./dez. 2018.

ROCHA, T. As tramas da identidade. **Revista Onda Jovem**, São Paulo, ano I, n. 3, p. 30-33, nov./fev. 2006.

RUBIM, A. A. **Panorama das políticas culturais no Brasil: práticas e análises**. 1. ed. Salvador: Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, Fundação Pedro Calmon, 2012.

SILVA, T. T. da. As teorias pós-críticas. In: **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte. Autêntica, 2010.

THOMPSON, J. B. O Conceito de Cultura. In: **Ideologia e cultura moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**, 2002. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf>. Acesso em: 16 dev. 2019.

ZUGLIANI, L. F. Direitos e modelos institucionais na lógica do acesso à Cultura. In: FILHO, H. C.; BOTELHO, I.; SEVERINO, J. R. (Orgs.). **Direitos culturais**. Coleção Cultura e Pensamento. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 141-162.

Cidades Educadoras, Pessoas com Deficiência e Áreas Empobrecidas: Discutindo um Município da Baixada Fluminense¹

Gabriela Sousa Ribeiro*

Vivian Martins**

Pensamentos introdutórios

Conforme dados de 2011 da Organização Mundial de Saúde (OMS), havia um bilhão de pessoas com deficiência no mundo, na época. Dessas, 80% residentes em países em desenvolvimento. Entre as pessoas mais pobres do mundo, atualmente, 20% têm algum tipo de deficiência (ONU BRASIL, 2020). A OMS estima que, em tempos de paz, nos países em desenvolvimento, o índice elevado de pessoas com deficiência se deve, em grande parte, aos acidentes de trânsito, à violência urbana, à falta de segurança no trabalho, à falta de assistência à mulher na gravidez, à desnutrição, à carência alimentar e, ainda, à falta de condições de higiene e aspectos relacionados à miséria.

Mesmo comparado às estimativas de pessoas com deficiência entre a população de países em desenvolvimento, os índices do Brasil são elevados: 23,9%, segundo Censo 2010 (IBGE, 2012).

¹ Este artigo é decorrente do projeto de pesquisa Acessibilidade e direito à cidade: caminhos para uma cidade educadora, coordenado pela Profa. Dra. Gabriela Sousa Ribeiro, e financiado pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (PROPPI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Agradecemos o apoio da instituição.

* Professora e pesquisadora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Doutora em Urbanismo (PROURB/UF RJ), Mestre em Design (PPGDesign/UFPE), Bacharel em Desenho Industrial (UFMA). Líder do Grupo de Pesquisa Território, Cultura e Identidade, certificado pelo IFRJ/CNPq. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0654322080774295>.

E-mail: gabriela.ribeiro@ifrj.edu.br

** Professora e pesquisadora do Instituto Federal do Rio de Janeiro. Doutoranda e mestra em Educação (ProPEd/UERJ). Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância (UFF) e Graduada em Pedagogia (UERJ). Membro dos Grupos de Pesquisa Território, Cultura e Identidade (IFRJ) e Docência e Cibercultura (UERJ). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2839844705473657>.

E-mail: vivian.lopes@ifrj.edu.br

Os dados do Censo 2010 (IBGE, 2012) para o município de Belford Roxo-RJ, local onde se desenvolve esta pesquisa, apontam um percentual ainda maior do que o nacional: 24,98% dos belford-roxenses são deficientes. O que vai ao encontro de sua 2332ª posição no *ranking* de Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) entre todos os municípios brasileiros (ATLAS BRASIL, 2013), classificado como médio, com 0,684.

Localizado na Baixada Fluminense, região metropolitana do Rio de Janeiro, Belford Roxo faz fronteira com os municípios de Mesquita, Nova Iguaçu, Duque de Caxias e São João de Meriti. É um município jovem, foi emancipado de Nova Iguaçu na década de 1990. Conforme o mapa da pobreza e desigualdade, apresenta 60,06% de incidência de pobreza (IBGE, 2003). É caracterizada como cidade dormitório, sofre com altos índices de violências, saneamento básico precário e enchentes frequentes (ALMEIDA, 2018).

Ao analisarmos os motivos de acometimento de deficiências nos países em desenvolvimento apontados pela OMS e as realidades das nossas cidades, principalmente as periféricas e empobrecidas, como as da Baixada Fluminense, percebemos que grande parte da população brasileira convive com esses fatores cotidianamente. A não garantia aos direitos básicos e universais garantidos pela Constituição Brasileira de 1988 contribui para “fabricar” pessoas com deficiência em nossa sociedade.

Dorneles et al. (2018) destacam o círculo vicioso entre pobreza e deficiência. As condições de vida impostas pela pobreza geram problemas no desenvolvimento das pessoas. Corpos com algum tipo de restrição têm menos possibilidade de derrubar as barreiras impostas à população, gerando esse círculo vicioso: “a deficiência tem levado barreiras à educação, ao emprego, e aos serviços públicos que poderiam contribuir para tirar as pessoas com deficiência da pobreza” (DORNELES et al, 2018, p. 140).

Diante do exposto, com nosso foco em cidades periféricas e empobrecidas, questionamos: como as premissas das cidades educadoras podem contribuir para mudar a realidade imposta à população belford-roxense, dando-lhes dignidade e mais qualidade de vida? O objetivo deste artigo é discutir como a acessibilidade atrelada a cultura e educação podem contribuir para reverter quadros de exclusão social da população de Belford Roxo.

Para isso, realizamos pesquisas bibliográficas e documentais, seguida de pesquisa de campo em três espaços culturais de Belford Roxo selecionados como casos-referências. Analisamos as condições de acessibilidade desses locais com base nos

parâmetros da NBR 9050 (ABNT, 2015), dos preceitos da ergonomia (IIDA, 2005), do design universal (CAMBIAGHI, 2007) e da acessibilidade plena (SASSAKI, 2003), com vistas a propor melhorias aos problemas encontrados, contribuindo com a qualidade de vida da população e à discussão para alcançar uma cidade educadora via direito à cidade.

Forças verticais e simbologização: entre faltas e disputas

A diversidade e a pluralidade fazem parte da vida humana. Porém, não deveríamos questionar a naturalização dessa “fabricação” de pessoas com deficiência em função da desigualdade social imposta à população brasileira, que faz com que pessoas vivam em condições precárias das mais diversas ordens, desde falta de saneamento básico, baixa assistência à saúde até questões como poucas oportunidades educacionais e culturais?

Se observadas as cidades brasileiras, principalmente suas áreas periféricas e empobrecidas, a inconstitucionalidade continua se propagando. No que concerne às pessoas com deficiência, elas têm seus direitos ainda mais negados, visto que a falta de acessibilidade ainda se configura na maioria dos espaços urbanos. Tal situação faz com que seus direitos à cidade não se efetivem do ponto de vista mais básico, de conseguir ir e vir para onde se deseja, e, principalmente, do ponto de vista mais amplo, de ter voz ativa para expressar que cidade se deseja viver e manter.

Pelas nossas pesquisas, ponderamos que essa realidade é reflexo, principalmente, de dois aspectos: 1) domínio das forças verticais, nas disputas entre horizontalidades e verticalidades (SANTOS, 2009); e 2) falta de acessibilidades programáticas e atitudinais (SASSAKI, 2003) decorrentes da simbologização (WHITE, 2009) de que as pessoas com deficiência não compõem (ou não devem compor) a vida urbana.

Conforme Santos (2009), há disputas constantes entre forças sociais, culturais e econômicas nos espaços urbanos. O poder vertical é advindo dos detentores do domínio do capital, do Estado e das demais forças atuantes de cima para baixo, visando impor seu pleito no espaço das forças horizontais. Estas últimas caracterizadas pela organização entre iguais (ou parecidos) que buscam se juntar para ter voz e alcançar suas demandas na cotidianidade do território. As pressões decorrentes das disputas de poder internas (horizontais) e externas (verticais) são permeadas por vários aspectos, englobando configurações do território, ações e forças políticas incidentes nele (SANTOS, 2009).

Essas disputas sociais, culturais, econômicas e políticas têm relação com o conceito de simbologização cunhado por White (2009). Para ele, sendo esta capacidade

intrínseca à cultura, simbologizar é “a capacidade de originar, definir e atribuir significados, de forma livre e arbitrária, a coisas e acontecimentos no mundo externo, bem como compreender esses significados” (WHITE, 2009, p. 9). Esses significados envolvem o processo de aprendizado construído a partir da experiência de certa sociedade com tal aspecto simbologizado, podendo ser um objeto, um espaço, um ato, uma crença.

Nesse sentido, as forças verticais buscam imprimir no cotidiano das cidades empobrecidas péssimas condições de vida como algo dado e comum. Buscam simbologizar que ser morador de uma área empobrecida é não ter direito à cidade. E se a pessoa for pobre e ainda tiver uma deficiência, aí que essa simbologização se perpetua.

Assim, essa “vitória” das verticalidades pelo projeto político excludente conversa com a falta de acessibilidade programática e a falta de acessibilidade atitudinal. Sasaki (2003) elucida que acessibilidade programática diz respeito à busca por eliminar barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas, em regulamentos e em normas de uso geral. Barreiras não explícitas, mas que, na prática, impedem ou dificultam a plena participação das pessoas em vários setores da sociedade. Já a acessibilidade atitudinal visa uma sociedade sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações como resultado de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana.

Há um entendimento propagado por um projeto político vertical de que as pessoas podem (ou devem) continuar à margem da sociedade, decorrente do entendimento de que pessoas excluídas cultural e educacionalmente tornam mais fáceis as manutenções no e do poder pelos detentores do capital vertical; e a falta de direito à cidade contribui para essa manutenção. Sobre isso, Freire (1987) nos faz refletir sobre uma educação libertadora, autônoma e crítica.

Por que não fenecem as elites dominadoras ao não pensarem com as massas? Exatamente porque estas são o seu contrário antagônico, a sua “razão”, na afirmação de Hegel [...]. Pensar com elas seria a superação de sua contradição. Pensar com elas significaria já, não dominar. Por isto é que a única forma de pensar certo do ponto de vista da dominação é não deixar que as massas pensem, o que vale dizer: é não o pensar com elas. Em todas as épocas os dominadores foram sempre assim - jamais permitiram às massas que pensassem certo (FREIRE, 1987, p. 74).

Não interessa para as elites que as classes populares sejam desalienadas e se libertem da opressão com autonomia e criticidade. A manutenção das elites afeta os oprimidos em múltiplas instâncias. E no que concerne às pessoas com deficiência, as

verticalidades buscam afirmar que, principalmente em áreas empobrecidas, essas pessoas não têm como compor a cidade. Percepção esta que rechaçamos e lutamos para que seja transformada na sociedade.

Defendemos que, principalmente às pessoas com deficiência, para ter direito à cidade, dentro das premissas de Lefebvre (2010), é fundamental atingir os pressupostos da acessibilidade plena (SASSAKI, 2003) e do design universal (CAMBIAGHI, 2007). E, nesses termos, as proposições da cidade educadora (AICE, 2019; MORIGI, 2014) ao mesmo tempo que sintetiza o que seria, na prática, a junção entre direito à cidade e acessibilidade plena, amplia as possibilidades dessas premissas se efetivarem.

As cidades assumidas como cidades educadoras trabalham para transformar a utopia de uma cidade educar e ser educada pelos cidadãos em realidade, através de novas formas de participação nas decisões coletivas, praticando e incentivando o exercício da construção dos consensos necessários para a vida de todos os habitantes ter mais dignidade e qualidade (MORIGI, 2014, p. 8).

As vivências na e da cidade possibilitam trocas socioculturais por pessoas diversas, no âmbito físico, antropométrico, de gênero, de idade, de classes, de culturas, e faz com que, potencialmente, umas possam aprender com as outras. Essas trocas e esses processos de aprendizagem não são, necessariamente, lineares, nem diretos, muito menos acontecem a partir apenas de diálogos. O enriquecimento da vida urbana, a possibilidade de saber da existência de uma pessoa diferente de si e do modo de ser e de estar no mundo de forma distinta da sua que podem gerar reflexões.

Um dos pilares da cidadania está relacionado ao convívio em bem-estar com as diversidades e as pluralidades sociais. A retroalimentação entre acessibilidade, direito à cidade e cidade educadora se dá na construção cotidiana de vidas dignas, subjetividades possíveis, diversidades respeitadas, vozes ouvidas e demandas alcançadas. Para isso, ponderamos que o primeiro passo rumo à cidade educadora é possibilitar pleno acesso aos espaços da cidade, principalmente, àqueles relacionados a cultura, arte, educação e lazer. As melhorias propiciadas às pessoas com deficiência, nos termos da acessibilidade plena e do design universal, tendem a melhorar o usufruto dos espaços para toda a população, gerando mais conforto e segurança. A esse respeito serão as próximas reflexões.

Acessibilidade, direito à cidade e cidades educadoras

Em condições difíceis, no seio dessa sociedade que não pode opor-se completamente a eles e que, no entanto, lhes barra a passagem, certos direitos abrem caminho, direitos que definem a civilização (na, porém frequentemente contra a sociedade - pela, porém frequentemente contra a "cultura"). Esses direitos mal reconhecidos tornam-se pouco a pouco costumeiros antes de se inscreverem nos códigos formalizados. Mudariam a realidade se entrassem para prática social: direito ao trabalho, à instrução, à educação, à saúde, à habitação, aos lazeres, à vida. Entre esses direitos em formação figura o *direito à cidade* (não à cidade arcaica mas à vida urbana, à centralidade renovada, aos locais de encontro e de trocas, aos ritmos de vida e empregos do tempo que permitem o uso pleno e inteiro desses momentos e locais etc). A proclamação e a realização da vida urbana como reino do uso (da troca e do encontro separados do valor de troca) exigem o domínio do econômico (do valor de troca, do mercado e da mercadoria) e por conseguinte se inscrevem nas perspectivas da revolução sobre a hegemonia da classe operária (LEFEBVRE, 2010, p. 139).

Lefebvre (2010) pondera sobre a problemática urbana, contextualizando os processos de industrialização próximos aos centros urbanos mundiais e como a classe operária foi expropriada do contexto citadino, afastada para subúrbios e periferias ou novas cidades, para dar lugar a uma elite soberana. “Como democracia urbana ameaçava os privilégios da nova classe dominante, esta impediu que essa democracia nascesse. Como? Expulsando do centro urbano e da própria cidade o proletariado, destruindo a ‘urbanidade’” (LEFEBVRE, 2010, p. 23). Dessa forma, além de direitos básicos, a consciência urbana e a capacidade criadora diminuem significativamente.

Contudo, para Lefebvre (2010), a cidade não está determinada, estática, é objeto de mudanças constantes. Sendo impossível reconstruir a antiga cidade, é preciso promover a construção de uma nova, caminhar na direção de um “novo humanismo” (LEFEBVRE, 2010, p. 108), com novos seres humanos e práxis. É urgente a transformação, desfazendo estratégias dominantes com uma revolução urbana revolucionária contrária ao que está posto, pela classe operária. “Apenas a força social capaz de se investir a si mesma no urbano, no decorrer de uma longa experiência política, pode se encarregar da realização do programa referente à sociedade urbana” (LEFEBVRE, 2010, p. 115). Na tentativa de pensar essa transformação, o presente estudo é realizado e as cidades educadoras apresentam-se como possibilidade.

O ordenamento do espaço físico urbano deverá estar atento às necessidades de acessibilidade, encontro, relação, jogo e lazer e de uma maior aproximação à natureza. A cidade educadora deverá conceder um cuidado especial às necessidades das pessoas com dependência no planejamento urbanístico de

equipamentos e serviços, a fim de lhes garantir um enquadramento amável e respeitador das limitações que podem apresentar sem que tenham que renunciar à maior autonomia possível (AICE, 2019, p. 6).

Na década de 1990, foi forjada a noção de Cidade Educadora (AICE, 2019), que compreende a vivência na cidade como oportunidade para aprendizagens, onde a cultura pulsa e a cidadania se expressa, construindo-se um espaço-tempo eminentemente educativo. Visto que podemos aprender em diversos contextos, desde o nascimento, e não necessariamente em escolas com propostas formais de ensino. Tais aprendizagens são fundamentais à formação integral do ser humano, uma formação que promova experiências complexas, em movimentos pelas cidades e suas manifestações.

A partir de um trecho da carta das cidades educadoras, iniciamos as reflexões a respeito da atenção que deve ser direcionada para o atendimento às necessidades dos cidadãos. Para a plena condição de desenvolvimento, socialização e autonomia, as cidades precisam considerar em seus planejamentos urbanos todos os tipos de fruição pública. De acordo com Oliveira (2011), a cidade educadora ofereceria suas potencialidades e ampliaria a consciência dos cidadãos ativos na vida urbana sobre o direito à cidade. De acordo com os princípios da carta das cidades educadoras, seria oferecida uma “formação integral e ao longo da vida, em condições de igualdade e justiça social, promovendo em consequência a coesão social e territorial, além do desenvolvimento global, não somente do cidadão, mas também da cidade que o acolhe enquanto cidade educadora” (OLIVEIRA, 2011, p. 68). Ou seja, os cidadãos e as cidades desenvolvem-se mutuamente nesse processo.

A outra operação mais significativa na hora de ensinar e aprender na cidade desde uma perspectiva integradora implica a produção de um descentramento desse lugar onde se realiza (habitualmente) esse processo. Se nas cidades se geram as tramas culturais que tecem novas formas simbólicas que possibilitam um amplo arco de experiências urbanas, por que construir estratégias de aprendizagem de costas para este universo que se cola a nós em todas as partes? Cabe assinalar que a apresentação de uma pintura, um slide, um filme só oferecem versões de uma experiência que requer, indefectivelmente, transitar por sobrevoos e não substituem a leitura do tipo que propomos. Em todo o caso, não se trata de simular do exterior, fortalecendo uma representação, um relato, produzido por outros. Nesse sentido, a educação – entendida como um complexo de atores, cenários, rituais e significados – não pode permanecer alheia às problemáticas provenientes do fato iniludível de se viver nas cidades (RIOS, 2012, p. 167-168).

Concordamos com Rios (2012) no sentido da cidade possuir natureza educativa e a educação não poder estar alheia às experiências nas cidades. A cada momento se instituem novos cenários educacionais na complexa trama urbana e precisamos explorar isso para promover outros olhares de construção social, humanística, cidadã, política, entre outros. Seguindo as reflexões do autor, realizamos uma análise a partir das cidades brasileiras com projetos relacionados às cidades educadoras. Observamos as cidades localizadas nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo e Rio Grande do Sul e nos questionamos: o que elas têm em comum?

As cidades não apresentam similaridades no que se refere aos contingentes populacionais, porém, no que concerne ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), conforme o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2013), estão enquadradas entre as classificações alto e muito alto. No estado de São Paulo estão: Guarulhos (1.221.979 habitantes e IDHM 0,763), Mauá (417.064 habitantes e IDHM 0,776), Sorocaba (586.625 habitantes e IDHM 0,798), São Paulo (11.253.503 habitantes e IDHM 0,805), São Bernardo do Campo (765.463 habitantes e IDHM 0,805), São Carlos (221.950 habitantes e IDHM 0,805), Santo André (676.407 habitantes e IDHM 0,815) e Santos (419.400 habitantes e IDHM 0,840). No estado de Minas Gerais, está Belo Horizonte, com 2.375.151 habitantes e IDHM 0,810. No estado do Espírito Santo, Vitória tem 327.801 habitantes com IDHM 0,845. No estado do Rio Grande do Sul participam as cidades de Porto Alegre (1.409.351 habitantes e IDHM 0,805), Caxias do Sul (435.564 habitantes e IDHM 0,782) e Nova Petrópolis (19.045 habitantes e IDHM 0,780) (AICE, 2019; AIETA; ZUIN, 2012; ATLAS BRASIL, 2013).

Esses índices alto e muito alto em que estão enquadradas as cidades brasileiras consideradas educadoras suscitam reflexões sobre governabilidade, cidadania, investimento público e desenvolvimento. Acreditamos em uma relação entre tais indicadores e a cidadania plena dos habitantes dos referidos municípios. Gadotti (2006) enfatiza que na cidade educadora os habitantes são formados para uma cidadania plena e elenca cinco exigências para tal: cidadania política, cidadania social, cidadania econômica, cidadania civil e cidadania intercultural. A concepção plena “se manifesta na mobilização da sociedade para a conquista de novos direitos e na participação direta da população na gestão da vida pública, por meio, por exemplo, da discussão democrática do orçamento da cidade” (GADOTTI, 2006, p. 134).

Numa perspectiva transformadora, a escola educa para ouvir e respeitar as diferenças, a diversidade que compõe a cidade e que se constitui na sua grande riqueza. O cidadão da cidade educadora presta atenção ao diferente e também ao “deficiente”, ou melhor, ao portador de direitos especiais. Para que a escola seja espaço de vida e não de morte, ela precisa estar aberta para a diversidade

cultural, étnica e de gênero, e às diferentes opções sexuais. As diferenças exigem uma nova escola (GADOTTI, 2006, p. 138).

Por meio das reflexões de Gadotti (2006), retornamos com nossos debates para o direcionamento às pessoas com deficiência, em especial as em situação de vulnerabilidade social. Para o autor, nas cidades educadoras os cidadãos precisam estar atentos ao diverso, para a constituição de um espaço de vida. Nesse mesmo sentido, desenvolvemos nossa pesquisa, com o intuito de pensar a cidade de Belford Roxo como um espaço potente para a vida.

Métodos e técnicas: os caminhos da pesquisa

Para compreender a questão de pesquisa que nos inquieta e atingir o objetivo da mesma, realizamos uma pesquisa com enfoque qualitativo, a partir de pesquisas bibliográficas, documentais e, na sequência, pesquisa de campo em três espaços culturais de Belford Roxo.

A pesquisa de campo se iniciou com a busca por conhecer mais da cidade pela perspectiva de sua população. Para isso, foram aplicados questionários de modo *online* e presencialmente, objetivando saber quais espaços culturais os moradores da cidade conheciam e quais frequentavam. Com amostragem aleatória, obtivemos 85 respondentes. Variações desse questionário foram aplicados a produtores culturais atuantes em Belford Roxo, para compreender a visão deles sobre a oferta e investimento em atividades culturais no município. Desses, obtivemos 20 respondentes.

Com os resultados obtidos com os questionários, mapeamos os espaços culturais levantados com auxílio do Google maps® para analisar espacialmente a distribuição desses locais no município.

Dentre os espaços mapeados, fizemos um recorte para selecionar alguns para aprofundar a pesquisa. Os espaços foram selecionados dando preferência a espaços gratuitos, sem ligações religiosas, institucionalizados, de administração municipal e com maior notoriedade. Assim, selecionamos como casos-referências: Casa da Cultura, Vila Olímpica e Praça de Heliópolis.

Nesses locais, foram realizadas observações assistemáticas em situação real de uso, analisando as condições de acessibilidade com base na NBR 9050/2015 (ABNT, 2015), nos preceitos da ergonomia (IIDA, 2005), do design universal (CAMBIAGHI, 2007) e da acessibilidade plena (SASSAKI, 2003). Nas ocasiões, também realizamos entrevistas abertas semiestruturadas com gestores dos dois primeiros espaços culturais

supracitados, objetivando entender as principais atividades realizadas nos locais, as relações socioculturais da população com os espaços e como se dava a inclusão de pessoas com deficiência aos mesmos.

Resultados e discussões

O debate político, do qual o conceito de "cidade educadora" deve ser/estar impregnado (sob pena de converter-se em adereço metodológico) aponta para percursos pedagógicos que intencionalmente devem ser construídos para que a cidade "reencontre" a cidade, para que os "escondidos" nas/das periferias ganhem espaço, para que os profundos processos de alienação acerca deste viver juntos/vivendo tão separados possam ser superados (MOLL; DAYRELL, 2015, p. 8).

Moll e Dayrell (2015) destacam os “escondidos nas/das periferias” e a necessidade que eles ganhem espaço para a superação da alienação. Acrescentamos, ainda, para a superação de uma vida de invisibilidade e múltiplas dificuldades. Mais do que apontar problemas de acessibilidade na cidade em questão, é preciso analisar a disputa de forças verticais e horizontais nos espaços culturais e a reverberação disso na vivência da e na cidade pela população com e sem deficiência.

Defendemos que toda cidade, por ser palco de encontros e trocas socioculturais constantes, pode ser uma cidade educadora, inclusive Belford Roxo. A mesma possui potencial para se tornar uma cidade educadora, porém, não com a realidade que está posta atualmente. Com a pesquisa realizada, fica evidente que ainda há contradições que transformam isso em um desafio. Esse potencial não é explorado pela prefeitura do município, não se trata de uma agenda política interessante ao grupo eleito, e existe uma distância considerável entre a atual gestão e as premissas de uma cidade educadora.

Buscamos o estudo do direito à cidade via os espaços culturais urbanos na tentativa de caminhar rumo à construção de uma cidade educadora porque entendemos a potência da cultura na vida das pessoas e, mais ainda, em função do estrago que a falta de cultura traz à sociedade. Domingues e Albinati (2017, p. 112) lembram que “o espaço físico (espaço construído, modificado) é muitas vezes resultado de cerceamentos de direitos e de negação de possibilidades múltiplas de experimentação”, decorrentes das relações de poder embutidas no conjunto de práticas socioculturais que operam no espaço, sendo “essencial pensar como as análises da relação entre política e cultura precisam ser elaboradas” considerando essas disputas de forças.

Os espaços culturais pesquisados em Belford Roxo apresentam diversas barreiras físicas, comunicacionais, instrumentais, metodológicas, programáticas e atitudinais. Se analisarmos tais espaços frente aos tipos de acessibilidade, vemos que as barreiras físicas são, relativamente, as mais fáceis de resolver. Porém, ponderamos que isso não acontecerá enquanto não forem derrubadas as barreiras programáticas e atitudinais. É preciso disputar os discursos.

Defendemos a importância política, entendida num sentido amplo e não político-partidária, da participação das pessoas na construção e manutenção da cidade almejada para a propagação de uma cidadania ativa. É a partir dessas participações e cidadanias ativas que podem ser revertidos os atuais problemas estruturais que impedem que as pessoas convivam em suas cidades com qualidade de vida. É através da educação e da cultura que se possibilita uma consciência cidadã capaz de tornar essa cidadania ativa.

No que se refere à cultura reconhecida pelo Estado, a partir do Mapa de Cultura RJ (2019), iniciativa da Secretaria de Cultura do Estado do Rio de Janeiro que busca catalogar as atividades culturais da região, ponderamos que, enquanto no município do Rio de Janeiro aparecem 104 espaços culturais registrados, a Baixada Fluminense (abrangendo 9 municípios: Duque de Caxias, Nova Iguaçu, São João de Meriti, Nilópolis, Belford Roxo, Queimados, Magé, Guapimirim e Mesquita) dispõe de 65 espaços mapeados. E Belford Roxo conta com apenas 4 desses espaços. Sabemos que há espaços culturais presentes nos municípios da Baixada Fluminense que não contaram na soma, o que não diminui a discrepância de oferta cultural entre as cidades, visto que também é sabido que há vários espaços culturais da capital fora dessa lista.

Com nossas pesquisas em Belford Roxo, além dos 4 colocados no Mapa de Cultura, identificamos mais 12 espaços culturais apontados pela população, totalizando 16, com diversas características: praças públicas, locais de eventos, como feiras e exposições, centros culturais, além de espaços ligados a atividades religiosas, educacionais e esportivas. Diante de seu expressivo contingente populacional, percebemos que a cidade oferece poucas opções de cultura, arte e lazer à sua população.

Dos espaços pesquisados, a Casa da Cultura aparece como o espaço cultural mais reconhecido pelos belford-roxenses. Localizada no Bairro Nova Piam, é um espaço de administração municipal. Constam entre suas atividades, de acordo com o Mapa de Cultura (2019), cursos e oficinas, dentre elas desenho, teatro, pintura, canto e teoria musical, porém nenhuma dessas atividades foi citada pelo gestor do espaço, ao longo da entrevista realizada. Citou, porém, outras atividades e indicou os espaços onde eram realizadas, como: leitura, rodas de leitura e empréstimos de livros na biblioteca; aulas de dança, como zumba, no pátio; aulas de artesanato em uma sala destinada para tais

aulas; jogos de futebol em um campo de areia – que, embora esteja no espaço da Casa da Cultura, o funcionário faça questão de frisar que não faz parte de sua gestão, pertencendo a outro espaço do município.

A Casa da Cultura abriga 2 espaços de grande relevância para Belford Roxo, a Biblioteca Jornalista Tim Lopes e o Cine Teatro Geraldo Casé. A biblioteca conta com estrutura precária e um acervo com poucas obras. Anexo à biblioteca, está uma sala de informática, com quatro computadores com acesso à internet que, em outro momento, possibilitaram que tivessem aulas de informática, mas que, no momento de pesquisa, estavam sem funcionar.

O Cine Teatro Geraldo Casé está com atividades suspensas desde o início de 2019, em função de um temporal que destruiu seu telhado. Nossas pesquisas apontam que este equipamento cultural era o único local no município com capacidade para 300 pessoas sentadas, que possibilitava à população acesso a sessões de cinema, peças de teatro, rodas de leitura, encontros poéticos e shows. Um temporal fez com que o telhado do cine teatro desabasse, ficando desativado e abandonado pela prefeitura municipal. No momento da entrevista, em dezembro de 2019, o gestor entrevistado não soube precisar quando exatamente ocorreu o desabamento e relatou que não havia verba da prefeitura municipal para os reparos dos danos causados. Desde o ocorrido, o espaço foi apenas fechado e abandonado. Além disso, equipamentos de ar condicionado do teatro foram roubados do espaço pouco tempo antes de se realizar a pesquisa no local. O que mostra a “valorização” dada à cultura e à educação no município.

No que concerne à acessibilidade, notamos diversos problemas que acarretam, principalmente, em barreiras físicas e comunicacionais. Desses, muitos são relacionados à falta de manutenção adequada do local. Além dos locais em que efetivamente encontram-se inacessíveis à população com deficiência física, como espaços em que só é possível acessar por escadas. As barreiras comunicacionais estão relacionadas à falta de sinalização adequada; em sua maioria as sinalizações, quando existem, se dão a partir de folhas de papel A4 impressas, gerando transtornos para pessoas com e sem deficiência. Esse quadro se agrava quando do uso de espaços de modo improvisado, como é o caso das aulas de zumba, que ocorrem no pátio da Casa. No momento de nossa pesquisa ao local, estava ocorrendo uma dessas aulas e o volume do som era muito alto. No caso, por exemplo, de pessoas com deficiência visual, que se orientam, principalmente, a partir da audição, o volume excessivo da música faria com que não conseguissem se encontrar no espaço e até mesmo não conseguissem encontrar alguém para se comunicar.

Exemplos como os expostos demonstram a falta de preocupação com as pessoas com deficiência. Porém, no nosso entendimento, o quadro se mostra ainda mais grave ao termos conhecimento, a partir da entrevista com o gestor, de que as pessoas com deficiência não são incluídas nas atividades regulares da Casa da Cultura. Há turmas separadas para essas pessoas aos sábados, segundo o gestor entrevistado.

Esse quadro de segregação entre pessoas com e sem deficiência se repete na Vila Olímpica, conforme averiguamos a partir de entrevistas com os gestores do local.

Localizada no Bairro Nova Piam, próxima à Casa da Cultura, a Vila Olímpica é gerida pelo município e atende moradores, atletas profissionais e amadores, que buscam um espaço para prática de atividades físicas. Conta com 2 campos, um de areia e outro de grama sintética, pista de atletismo, sala polivalente e quadra poliesportiva, onde são desenvolvidas atividades como futebol, vôlei e basquete, todos com turmas femininas e masculinas. Há ainda um espaço de convivência com mesas destinadas a jogos de xadrez, dama e afins, além de uma área destinada à prática de lutas.

Segundo um dos gestores entrevistados, circulam, por dia, mais de 1000 pessoas na Vila Olímpica, em diversos horários, abrangendo desde pessoas que vão treinar/ter aulas de algum esporte específico até as pessoas que vão caminhar/correr na pista de atletismo.

Com exceção das arquibancadas e do banheiro, a Vila é toda acessível a pessoas com deficiência física; há, inclusive, piso tátil para orientação de pessoas com deficiência visual aos espaços. Porém, há improvisos que podem gerar acidentes graves, como é o caso do banheiro adaptado a pessoas com deficiência, onde há um espelho apoiado na barra de apoio para uso do vaso sanitário. Ao esbarrar no espelho, o mesmo poderia quebrar e cair na pessoa gerando diversas lesões. Também faltam recursos para otimizar a acessibilidade comunicacional. Porém, percebemos que as acessibilidades atitudinal e programática ainda são as mais difíceis de transpor, o que pudemos perceber pelos discursos por parte dos gestores entrevistados descolados da prática. Enquanto afirmam que têm interesse em receber e proporcionar bom atendimento a pessoas com deficiência, dizem que da forma como a Vila se encontra não são mais necessárias melhorias com vistas à acessibilidade.

No mesmo sentido, um dos gestores entrevistados relatou que há uma escola de educação especial ao lado da Vila e que estavam pensando em fazer um projeto para as mães desses alunos poderem se ocupar no período em que os filhos estão realizando atividades na escola. Nas palavras dele, “os doidinhos precisam ser acompanhados, mas, às vezes, as mães ficam só esperando, então poderiam vir aqui fazer alguma atividade

para melhorar a autoestima delas também”. Ainda que a proposta seja interessante, essa fala demonstra um preconceito arraigado no discurso, inclusive pelo uso de termos pejorativos para se referir a pessoas com deficiência. Percebemos, ainda, que não há um esforço em incluir pessoas com deficiência nas aulas regulares, ao contrário, entendem a necessidade de criar turmas específicas para elas.

A Praça de Heliópolis, localizada no bairro homônimo, foi reinaugurada pela gestão municipal atual em 2018, fazendo com que se reafirmasse como local para trocas socioculturais entre a população. A Praça de Heliópolis conta com espaço para pingue-pongue, 2 academias ao ar livre, sendo uma para *CrossFit* e outra destinada à terceira idade, um chafariz (que, na ocasião da pesquisa, estava coberto com a decoração de Natal do local), 9 quiosques com sombreiros, quadra poliesportiva e *playground*. No local, são realizados eventos relacionados a datas comemorativas, como, por exemplo, a inauguração da decoração de Natal e shows relacionados a festividades correlatas.

Ao observar as questões de acessibilidade do espaço, percebemos que a acessibilidade física foi a mais considerada no planejamento do local. A praça é toda plana e pavimentada com piso intertravado, o que facilita o deslocamento das pessoas com deficiência física e idosos, também pela facilidade de conservação do piso. Em contrapartida, há barreiras físicas existentes pela baixa qualidade da execução da obra, como é o caso das barreiras existentes nas rampas de acesso entre rua e praça. Não há pisos táteis ao longo da praça e a sinalização também se mostra deficiente.

A praça faz parte do imaginário afetivo da população belford-roxense pelo tempo que frequenta o local, o que pode ter motivado as inúmeras reformas pelas quais passou. Porém, no nosso entendimento, a última reforma não considerou a diversidade de pessoas que poderiam se apropriar e usufruir da praça, tendo em vista as questões relacionadas à acessibilidade, anteriormente mencionadas, e ao paisagismo. Este é feito, prioritariamente por palmeiras que não propiciam sombra ao local, fazendo com que a praça seja usada apenas a partir do fim da tarde. Caso o paisagismo fosse pensado de acordo com o clima do município, geralmente quente, poderiam ser dadas condições, por exemplo, para crianças brincarem no parquinho durante o dia, idosos poderiam se reunir para jogar cartas e jogos de tabuleiro. Caso os mobiliários esportivos tivessem uma cobertura, poderiam ser utilizados por diferentes públicos ao longo do dia e da noite. Essa diversidade de usos contribuiria para o enriquecimento cultural e educacional da população em um de seus espaços culturais.

Outro aspecto importante a destacar sobre os três espaços culturais em estudo é a dificuldade de transporte para a população como um todo. São poucas as linhas de ônibus que passam por esses locais. Um dos gestores da Vila Olímpica chegou a dizer

que o transporte público não precisa ser uma questão, pois as pessoas se organizam para dividir transporte coletivo por aplicativos, que, nas palavras dele, sai até mais barato para todos.

Questões como essas mostram a falta de compromisso da gestão pública com o direito à cidade da população. Reafirmam que não lhes é interessante que a população vivencie sua cidade e consiga trocar conhecimento com ela e a partir dela com os demais grupos sociais.

Ponderamos que há a necessidade de mudança desse paradigma de exclusão. Entendemos, então, que incrementar questões relacionadas à manutenção, acessibilidade, conforto e segurança no uso desses espaços pela população belford-roxense, tanto pessoas com como sem deficiência, poderia ser um passo inicial para incrementar as trocas socioculturais, fomentando a cultura e a educação da população. Para isso, é fundamental, ainda, que tanto os espaços como os caminhos para chegar a esses locais sejam acessíveis, seja no que diz respeito às calçadas e demais caminhos, como no que concerne ao transporte público. É a possibilidade do usufruto da cidade, das trocas com a cidade, com as pessoas, pelo encontro com as pluralidades e diversidades sociais que compõem essa cidade que vão incrementar a educação entendida de modo amplo, reafirmando a manutenção e a propagação das identidades e culturas ao longo do território.

Considerações finais

Ponderamos a potência do encontro entre as diversidades para a otimização das trocas socioculturais na cidade e o conseqüente incremento educacional que elas podem possibilitar. Essas trocas não se dão necessariamente pelo diálogo, mas a percepção do outro, do ser e estar no mundo de modo distinto de si já instiga à reflexão e ao conseqüente processo de ensino-aprendizagem, se alinhando às premissas da cidade educadora.

A importância dos espaços culturais nas cidades se dá pelo incremento às culturas, artes, lazeres, fomentando trocas de conhecimentos fora dos muros da educação formal. Os caminhos a eles também são potencialidades educativas, pelas trocas entre pessoas e entre elas e as diversas informações presentes nos espaços citadinos e nos elementos que os compõem. Iniciar um projeto vislumbrando se tornar uma cidade educadora via esses espaços faz com que os ganhos à população possam se dar já a curto prazo, no usufruto desses locais. As benesses precisam continuar se dando ao longo da cidade para se propiciar mais cidadania e inclusão social à população.

A metodologia da pesquisa foi atravessada pelas pesquisas bibliográficas e documentais, seguida de pesquisa de campo em três espaços culturais de Belford Roxo, denominados por nós como casos-referências: Casa da Cultura, Vila Olímpica e Praça de Heliópolis. Dessa forma, realizamos análises nos espaços mapeados, buscando apontar melhorias intencionando uma cidade educadora, em especial para pessoas com deficiência, mas que dialogam com a complexidade existencial de todos os cidadãos.

Para ilustrar, comunicar e defender práticas de real inclusão de pessoas com deficiência, do direito à cidade e que proporcionem o enriquecimento cultural e educacional da população nos espaços urbanos, com vistas a uma cidade educadora, nossas análises apontam a necessidade de reverter problemas relacionados às barreiras físicas, comunicacionais, instrumentais, metodológicas, programáticas e atitudinais. Como, por exemplo, no acesso ao transporte público de qualidade, nas questões comportamentais, em relação à sinalização, ao paisagismo, nas coberturas em mobiliários esportivos, na falta de manutenções necessárias para evitar acidentes, entre outros.

Com a pesquisa realizada, é possível afirmar que a disputa pelo território se dá na cotidianidade pelos distintos atores sociais envolvidos. A vivência pela população nos e dos espaços da cidade, também em momentos de lazer, permite que, ocupando-a, reivindiquem por melhorias. A cidadania plena se dá quando as pessoas têm voz ativa para dizer que cidade almejam, reivindicando por ela e auxiliando na sua construção e manutenção, reafirmando seus direitos à cidade.

Referências

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 9050** – Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 3. ed. Rio de Janeiro, 2015.

AICE – Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Carta das cidades educadoras**. Disponível em: <<http://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/>>. Acesso em: 13 abr. 2019.

AIETA, V. S.; ZUIN, A. L. A. Princípios Norteadores da Cidade Educadora. **Revista de Direito da Cidade**, v. 4, n. 2, p. 193-232, 2012.

ALMEIDA, A. A. **Belford Roxo**: perspectivas e limites do desenvolvimento econômico de uma periferia metropolitana. Dissertação (Mestrado em Administração). UFF/PPGA. Volta Redonda: UFF, 2018.

ATLAS BRASIL. **Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil**, 2013. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/>>. Acesso em: 19 maio 2020.

CAMBIAGHI, S. **Desenho Universal**: métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas. São Paulo: SENAC, 2007.

- DOMINGUES, J.; ALBINATI, M. Direitos culturais: diversidade e conflito produzindo a cidade. In: SANTOS JUNIOR, O. A. et al. (Orgs.). **Políticas públicas e direito à cidade**: programa interdisciplinar de formação de agentes sociais. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.
- DORNELES, P. S.; CARVALHO, C. R. A.; SILVA, A. C. C.; MEFANO, V. Do direito cultural das pessoas com deficiência. **Revista de Políticas Públicas**, v. 22, n. 1, p. 138-153, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, M. A escola na cidade que educa. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n. 1, p. 133-139, 2006.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2000**: mapa da pobreza e desigualdade. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.
- IIDA, I. **Ergonomia**: projeto e produção. 2. ed. Rev. e ampl. São Paulo: Edgard Blücher, 2005.
- LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. 5. ed. 2. reimpr. São Paulo: Centauro Editora, 2010.
- MAPA DE CULTURA RJ. Disponível em: <<http://mapadecultura.rj.gov.br/home>>. Acesso em: 11 abr. 2019.
- MOLL, J.; DAYRELL, J. T. **Cidade e territórios educativos**: elementos para pensar a educação na contemporaneidade. Trabalho encomendado para a 37ª Reunião Nacional da Anped, Florianópolis, 2015.
- MORIGI, V. **Cidades educadoras**: possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia. Tese (Doutorado em Educação). PPGE/FE/UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2014.
- OLIVEIRA, R. M. C. **As novas geografias das culturas, conhecimentos e aprendizagens**: ampliando relações entre o território escolar, cidades e redes digitais de informação e comunicação. Tese (Doutorado em Educação). FE/UFBA. Salvador: UFBA, 2011.
- ONU BRASIL. **A ONU e as pessoas com deficiência**. 2020. Disponível em <<https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-com-deficiencia/>>. Acesso em: 26 jun. 2020.
- RIOS, G. A. As cidades como cenários de uma aprendizagem integradora. **Revista Em aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 163-174, jul./dez. 2012.
- SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. 5. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- SASSAKI, K. R. **Inclusão no lazer e no turismo**: em busca da qualidade de vida. São Paulo: Áurea, 2003.
- WHITE, L. A. **O conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

Intervenção urbana e revitalização da Praça Morada Da Serra I

Fabiane Krolow*

Fabiany Escames Garcia**

José Serafim Bertoloto***

Manoela Rondon Ourives Bastos****

Paula Roberta Ramos Libos*****

Introdução

Desde o início de formação das cidades as praças já se faziam existentes, desse modo, a praça está ligada historicamente e socialmente no contexto de surgimento das cidades, em seu conceito, função e uso variam de acordo com as condições sociais, políticas e econômicas vivenciadas por cada período de tempo, ou seja, “a praça pública representa o suporte ou padrão neutro que irá variar de acordo com as condições do local” (CULLEN, 1971, p. 104). As praças são espaços verdes que se conectam a malha urbana, tem como principal objetivo a preservação do meio ambiente e a melhoria dos espaços urbanos, além disso, outra importante função é a geração de lazer, de acordo com Cullen (1971), a praça é um espaço urbano sossegado e tranquilo, em que a escala humana é pontuada e que o vai e vem das ruas não é tão notado. Para a revitalização desses espaços nos municípios, surgiram os termos de cooperação trazendo oportunidades de intervenção e assim contribuindo para a valorização dos locais utilizados pela sociedade.

* Docente FTU/UNIC – Engenheira Civil, Designer de Interiores, Mestre em Estudos de Cultura Contemporânea.

E-mail: fabianekrolow@gmail.com

** Arquiteta e Urbanista.

E-mail: fabianyescames18@gmail.com

*** Docente FTU/UNIC – Historiador, Doutor em Semiótica.

E-mail: serafim.bertoloto@gmail.com

**** Docente FTU/UNIC – Arquiteta e Urbanista, Mestranda em Geografia.

E-mail: manoelaronon@gmail.com

***** Docente FTU/UNIC) – Arquiteta e Urbanista, Mestre em Física Ambiental, Doutoranda em Estudos de Cultura Contemporânea.

E-mail: paula.libos@kroton.com.br

Este artigo tem como objetivo, apresentar o projeto que propõem levar a devida infraestrutura e resgatar uma área em que o bairro Morada da Serra I, em Cuiabá - MT, fazia uso com intensidade. Uma das premissas para o desenvolvimento do projeto é fortalecer o senso de comunidade e gerar sociabilização. Algumas consequências positivas serão geradas, como: aumento da sensação de segurança através do uso contínuo da área, amplificação do sentimento de pertencimento por parte da comunidade e melhoria da infraestrutura incluindo, iluminação pública, arborização e estruturas adequadas. Desta forma as categorias de desenho adotadas na análise de intervenção foram às escalas e tipologias, atividades e conforto além do interesse visual. Com a grande importância dessas áreas no meio urbano, o programa de revitalização busca trazer a recuperação da simbiose entre o tecido central e as atividades públicas, voltado ao uso residencial nas áreas centrais do bairro.

Atividades sociais exigem a presença de outras pessoas e incluem todas as formas de comunicação entre as pessoas no espaço público. Se há vida e atividades no espaço urbano, então também existem muitas trocas sociais. Se o espaço da cidade for desolado e vazio, nada acontece. As atividades sociais incluem uma extensa gama de atividades diversas. Há muitos contatos passivos de ver e ouvir: observar as pessoas e o que está acontecendo. Essa modesta e despreziosa forma de contato é a atividade social urbana mais difundida em qualquer lugar. Há contatos mais ativos. As pessoas cumprimentam-se e conversam com os conhecidos. Há encontros casuais e bate-papos em mercados, bancos de praça e em todos os lugares onde as pessoas tenham que esperar algo (GEHL, 2014, p. 22).

A fundamentação da metodologia do projeto se deu tanto por aspectos sociais, por meio de pesquisas com os moradores e visitantes, além dos aspectos físicos e ambientais que foram observados durante as visitas ao local e através dos condicionantes do terreno.

O espaço das praças na cidade

As praças se conceituam no coração da vida urbana, que de acordo com Guimarães (2004, p. 95) “era onde se realizava atividades cívicas, além de toda festividade religiosa e/ou recreativa, servindo também aos mercados e feiras. Nelas se localizavam os edifícios principais, que mais enobreciam a cidade.” A Intervenção é um termo utilizado para designar mudanças relacionadas a espaços públicos, por si só esse termo tem o objetivo de resgatar a integração do cidadão com o espaço da sua cidade, reestabelecendo os padrões de conforto, segurança e disciplina dos usuários através da renovação e ordenação do mobiliário urbano, adaptação das calçadas para os

portadores de necessidades físicas, reformulação do sistema de iluminação e sinalização pública, além de soluções para os problemas como a falta de segurança para a comunidade.

A palavra “revitalização” advém de “preservação”, do latim preservar, a qual engloba e salvaguarda de bens culturais, protegidos e identificados (DELPHIM, 1999). De acordo com a Carta de Nairobi (1976), preservação significa a identificação, proteção, conservação, restauração, renovação, manutenção e revitalização, ou seja, todas as ações necessárias para a proteção dos bens culturais. O programa de intervenção e revitalização busca trazer a recuperação da simbiose entre o tecido central urbano e as atividades públicas que segundo Paulo Mendes da Rocha estabelece que se trate de “não simplesmente restaurar, também criar novos desenhos que abriguem, amparem e expressem hábitos, símbolos urbanos contemporâneos, do tempo em que vivemos” (ROCHA, 2002).

Este trabalho procura aplicar este programa em uma área predominantemente residencial, de forma que recupere não só a paisagem urbana, como também seja o pivô direto e indireto de uma ressocialização social, já que o projeto visa não só a intervenção de uma área pública, mas também a revitalização da praça, localizado na Morada da Serra I, e que proporcione a comunidade possibilidades de integração social, lazer e segurança.

Contextualização histórica

As primeiras praças no Brasil foram originadas pelas igrejas, tendo em vista que estas, a princípio, eram uma extensão dela (CRUZ, 2003). Para os romanos, as praças eram chamadas de fóruns. Era um local central, livre de edificações e acessível ao público, onde era possível exercitar a cidadania através de trocas comerciais, sociais e religiosas. Em cada sociedade um modelo de praça foi surgindo com mais características, ela se molda de acordo com a necessidade de cada população. Ao longo do tempo as praças foram recebendo definições, funções e concepções diferentes, sofrendo mudanças de acordo com os seus determinados aspectos. O primeiro espaço precursor das praças foi a *Ágora*, na Grécia. Segundo Macedo e Robba (2002) era um espaço aberto normalmente nos limites de um mercado, no qual o intuito era a prática de democracia direta, seja discussões e/ou debates dos cidadãos.

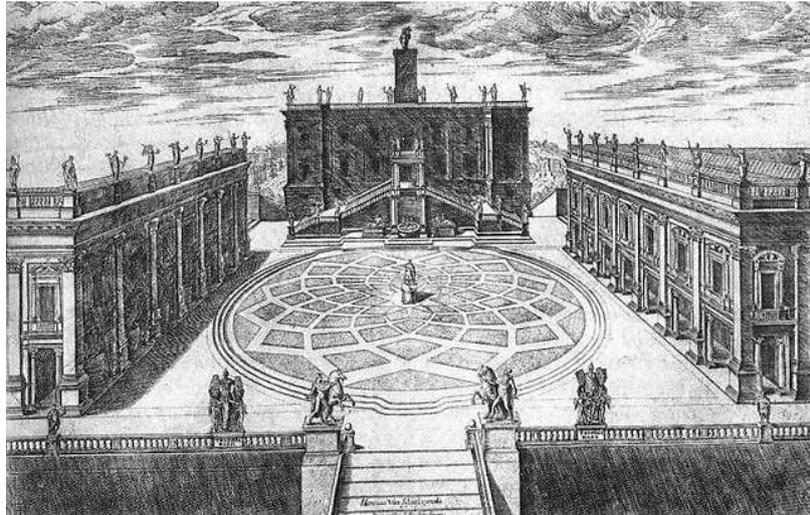


Figura 1 – Ágora da Grécia antiga

Fonte: Disponível em marmel-ton-marmel.blogspot.com.

A praça é um espaço dotado de símbolos utilizados por civilizações há muitas décadas e de diversas maneiras, mas sempre exercendo sua função de maior importância: integração e sociabilização. O projeto de praças se restringia ao entorno de palácios, sempre relacionados a aglomerações de pessoas pelo uso como mercados populares e ou entorno de igrejas e catedrais, arrastando-se até meados do século XVIII. A praça entrou em cena somente no século XIX com o projeto do Central Park em Nova Iorque pelo arquiteto paisagista Frederick Law Olmsted.

A revitalização Urbana surgiu em 1960 no âmbito progressista italiano, mas apenas em 1980 e 1990 deixou de se tratar de uma área social e passa a ser uma política pública. Sendo assim foi entendida como reabilitação de áreas urbanas degradadas. De acordo com Zanchetti (2000), no transcorrer do processo das áreas de revitalização, o espaço público ganha maior relevância, tais como áreas verdes de entretenimento, criando ambientes agradáveis a todos que por ali habitam e/ ou circulam, porém a influência do mercado imobiliário constituiu áreas que se modificaram em espaços edificadas de grande porte, como no caso de quarteis e prédios comerciais, perdendo assim seus valores característicos (ZANCHETTI, 2000).

No Brasil, a ideia de revitalização se confunde com outras atividades, como a de intervenção, preservação e remodelação, as quais, por sua vez, encontram-se diretamente ligadas a investidores privados, atuando como promotores de reabilitação com a finalidade de reconstruir ou reinventar o ambiente construído (VARGAS; CASTILHO, 2006, p. 33).

Já a intervenção urbana teve sua origem na segunda metade do século XX, como uma forma de arte. Esse momento ressaltou sua relevância na arte conceitual, a performance, a instalação, entre outras atividades artísticas como a IU (intervenção urbana), que apresentam características bem diversas, tendo concordância em algumas. O caráter originário dessas manifestações artísticas constitui-se em características como, um desejo de expressão individual ou coletiva, que tem como prioridade máxima o uso da criatividade na relação entre o sujeito e o coletivo, o livro *A Educação Pela Arte* afirma-se que

O homem como criador é uma figura solitária. Mesmo que suas criações sejam apreciadas por outros homens, ele permanece isolado. É só quando alguém o toma pela mão, não como “criador”, mas como camarada, amigo ou amante, que ele experimenta uma reciprocidade íntima (READ, 2001, p. 318).

As necessidades do local

O intuito desta intervenção surgiu pela constatação da realidade do local, o que um dia já foi uma área de convivência hoje se encontra degradada, abrigando usuários de drogas e oferecendo insegurança e desconforto a sociedade do entorno. A ideia basicamente visa proporcionar um local aprazível e de permanência não só aos residentes fixos como a população móvel.

A proposta busca utilizar equipamentos e mobiliários urbanos para revitalizar a antiga praça e criar um novo espaço de convivência. Dentro do programa de necessidade as atividades foram redefinidas de acordo com as necessidades do local. Para que o projeto atendesse as necessidades ao máximo possível, foram realizados estudos através de pesquisas quantitativas com os moradores, determinando assim os fatores dos quais os próprios usuários gostariam que houvesse. Através dessas pesquisas verificamos que alguns pontos seriam primordiais, já que ficou nítido que a maioria dos moradores (mais de 60%) possui filhos. Os gráficos a seguir foram elaborados de acordo com as entrevistas realizadas no local, as entrevistas foram realizadas para saber mais sobre os perfis familiares da população e que assim o projeto consiga atender a seu número maior de usuários. Com o Gráfico 1 a seguir podemos notar que nas entrevistas foi analisado que as pessoas que possuem filhos estão em quantidade maior das que não tem. Já o Gráfico 2, nos mostra a quantidade de filhos por casal, podemos notar que a maioria possui de 1 a 3 filhos.



Gráfico 1 - Quantidade de filhos

Fonte: Entrevista com a população do bairro.

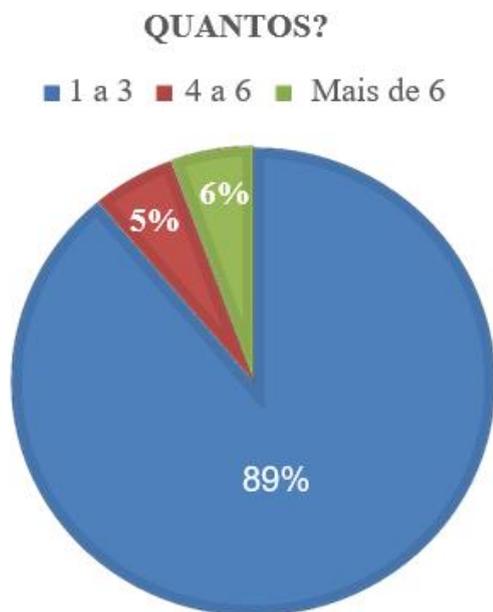


Gráfico 2 - Quantidade de filhos por casal

Fonte: Entrevista com a população do bairro.

No Gráfico 3 foi analisado as idades das pessoas por moradia, ou seja, as idades que predomina no bairro, sendo assim foi visto que somando as crianças com jovens e

adolescentes eles se tornam a maioria em relação aos outros. Pensando nisso foi proposto na praça áreas de entretenimento e esportes, sendo elas quadra para diversas atividades possuindo 380m², além de playgrounds com 134,8m² e parquinho com 63,60m² para lazer infantil, a tipologia foi adotada de acordo com as idades de maior incidência para a menor no bairro, para que não haja conflito entre as crianças e os adolescentes.

A MAIORIA DOS RESIDENTES EM SUA CASA POSSUI QUAL IDADE?

■ 1 a 4 ■ 5 a 9 ■ 10 a 16 ■ 16 a 25 ■ 25 a 35 ■ 35 a 50 ■ mais de 60

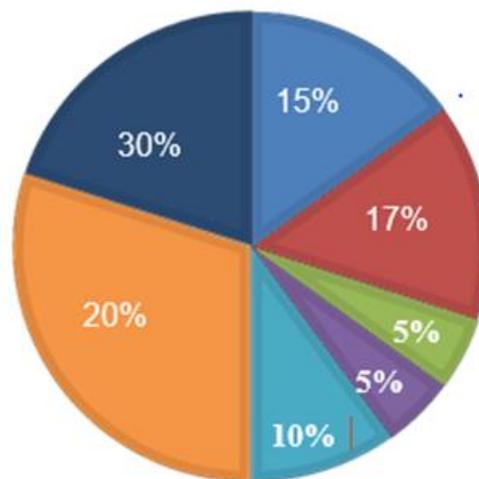


Gráfico 3 - Idades das pessoas por moradia

Fonte: Entrevista com a população do bairro.

A diretriz do projeto se dá a partir de um ideal, o objetivo é criar um espaço que possua um amplo senso de comunidade e que ao mesmo tempo seja confortável paisagisticamente, que abrigue atividades diurnas e noturnas ao maior número de pessoas para que o espaço se torne cada vez mais frequentado e que assim aumente a circulação de pessoas para que tenha constantes movimentações na área e a segurança das pessoas em transitar pelos arredores possa ser restabelecida.

Em geral, reforça-se o potencial para uma cidade segura quando mais pessoas se movimentam pela cidade permanecem nos espaços urbanos. Uma cidade que convida as pessoas a caminhar, por definição, deve ter uma estrutura razoavelmente coesa que permita curta distâncias a pé, espaços públicos

atrativos e uma variedade de funções urbanas. Esses elementos aumentam a atividade e o sentimento de segurança dentro e em volta dos espaços urbanos. Há mais olhos nas ruas e um incentivo maior para acompanhar os acontecimentos da cidade (GEHL, 2014, p. 06).

Muito mais do que suprir as necessidades da comunidade o intuito é fazer com que ela se desenvolva, para que isso fosse possível foi adotado o conceito de placemaking (criação de lugares ou espaços públicos que influencia a interação entre pessoas), que propõe a transformação dos pontos de encontro de uma comunidade em lugares mais atrativos e agradáveis, transformando a participação popular na metodologia mais importante, ou seja, o espaço é feito pelas pessoas que os frequenta. De acordo com Selaimen e Caiuby (2015, p. 10),

A palavra Placemaking pode ser traduzida para o português como "fazer lugares". Os "lugares" mencionados aqui são espaços públicos que estimulam interações entre as pessoas em si e entre as pessoas e a cidade, promovendo comunidades mais saudáveis e felizes. Placemaking é, ao mesmo tempo, um conceito amplo e uma ferramenta prática para melhorar um bairro, uma cidade ou uma região. Com suas raízes na participação comunitária, o Placemaking abrange o planejamento, o desenho, a gestão e a programação de espaços públicos. Mais do que apenas criar melhores desenhos urbanos para esses espaços, Placemaking facilita a criação de atividades e conexões (culturais, econômicas, sociais, ambientais) que definem um espaço e dão suporte para a sua evolução.

Estudo de Intervenção e Diagnóstico da Área

O local escolhido para proposta se localiza no bairro Morado da Serra I, foi fundado em 29 de agosto de 1979 através da imobiliária COHAB. Está situado na região norte, e fixado no ponto mais alto de Cuiabá a oito quilômetros da área central da cidade e possui mais ou menos 56.903 habitantes. No ano de 1979 a imobiliária inaugurou o núcleo habitacional CPA I, com 944 casas construídas.

Entretanto, o núcleo só tinha como estrutura as casas recém-construídas, não havia qualquer tipo de benefícios de infraestrutura como: energia elétrica, asfalto, água e possuía também glebas e terrenos vazios.

O local era usado de forma inadequada e irregular, foi observado o potencial do lugar e a necessidade da população por uma praça devidamente estruturada e adequada, por essas características da localização somando a necessidade social, o terreno foi selecionado para intervenção.

O terreno localiza-se no bairro Morada da Serra, CPA I e se encontra entre as ruas Apucarana e Ourinhos, com a testada para a Rua Guarulhos, que, no entanto, une-se a Av. Dep. Osvaldo Candido Pereira conforme Figura 2 que ilustra o abairramento.

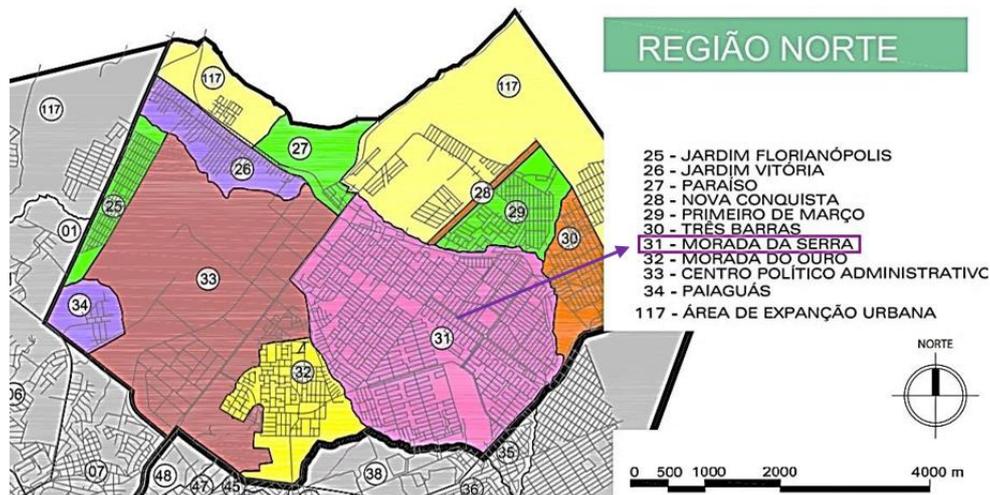


Figura 2 - Abairramento

Fonte: Google Maps, 2018. Editada pelo autor.

Com base no censo demográfico/2010 a população do bairro Morada da Serra I, possui uma renda médio-baixa. O que a classifica como periferia do norte de Cuiabá, que foi também uns dos determinantes para a escolha da área de intervenção. De acordo com a pesquisa realizada in loco em um raio de 1,5 km de distância verifica-se que o entorno total se dá de áreas residenciais, com apenas algumas edificações institucionais e comerciais. Logo abaixo na Figura 3, veremos um mapa de estudo de entorno para que possamos analisar o uso que mais abrange o local.

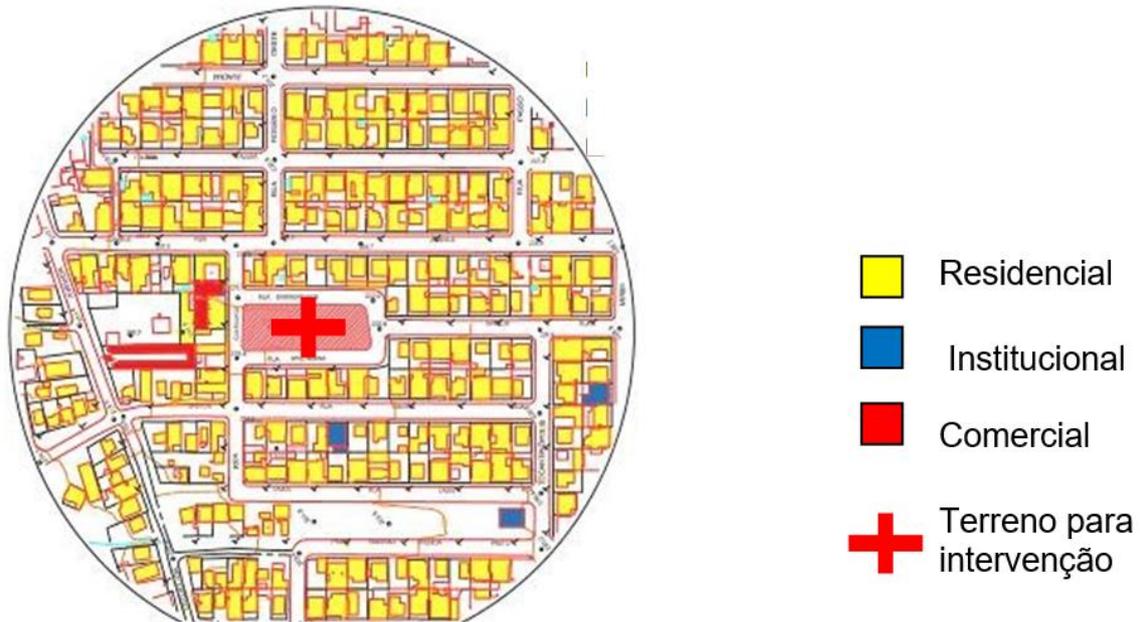


Figura 3 – Estudo do entorno

Fonte: Prefeitura de Cuiabá, 2015. Editado pelo autor

De acordo com a Figura 3, podemos ver que a área mais predominante é a residencial, sendo assim a praça poderá ser útil a várias famílias que lá residem, trazendo lazer e várias atividades novas, além da melhoria no aspecto visual do bairro, pois “o que nos parece muito importante, no entanto, é que o urbanista compreenda os mecanismos de encanto visual que espaços desta natureza são susceptíveis de exercer” (CULLEN, 1971, p. 104).

Quanto ao estudo de vegetação existente a quantidade de espécies é bem vasta, hoje no terreno abrigam mais de 3 espécies de arborização. Pelo fato dessas árvores proporcionarem odor agradável e serem frutíferas acabam virando atrativo para pássaros de pequeno porte. Sendo assim permanecerão no local, já que a ideia principal é trazer um novo frescor e atrair a população para “fora de casa”. A vegetação além do conforto ambiental ajuda no aspecto visual da praça, de acordo com Cullen (1971, p. 84)

Entre os elementos naturais que compõem a paisagem urbana, a árvore é, sem dúvida, o mais frequente, e a relação entre árvores e cidade tem uma longa e respeitável tradição. A ideia de que, tal como os edifícios, as árvores eram verdadeiras estruturas, levava a sua disposição segundo padrões arquitetônicos e a sua interpenetração com os elementos construídos; mas hoje em dia aceita-se a árvore por si mesma, considerando-a como uma presença viva que habita entre nós.

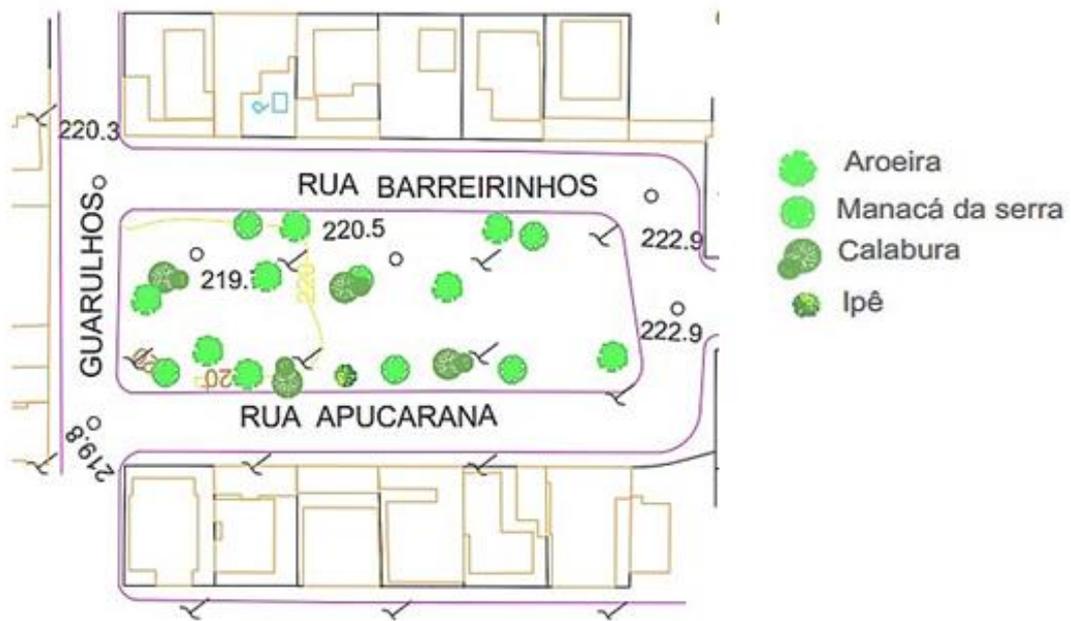


Figura 4 – Vegetação existente

Fonte: Prefeitura de Cuiabá, 2015. Editado pelo autor.

Na figura 4, são mostrados a vegetação existente que serão realocadas para melhor beneficiar o entorno, já que mais de uma atividade será ofertada na praça e para proporcionar melhor conforto térmico ao local serão plantadas outras espécies como: pata de vaca, resedá e mini flamboyán. O terreno em questão se encontra no bairro Morada da Serra I, mesmo sendo uma área que o uso residencial predomina a zona que aquela área pertence de acordo com a legislação é a ZUM – zona urbana de uso múltiplo, como vamos ver na Figura 5.

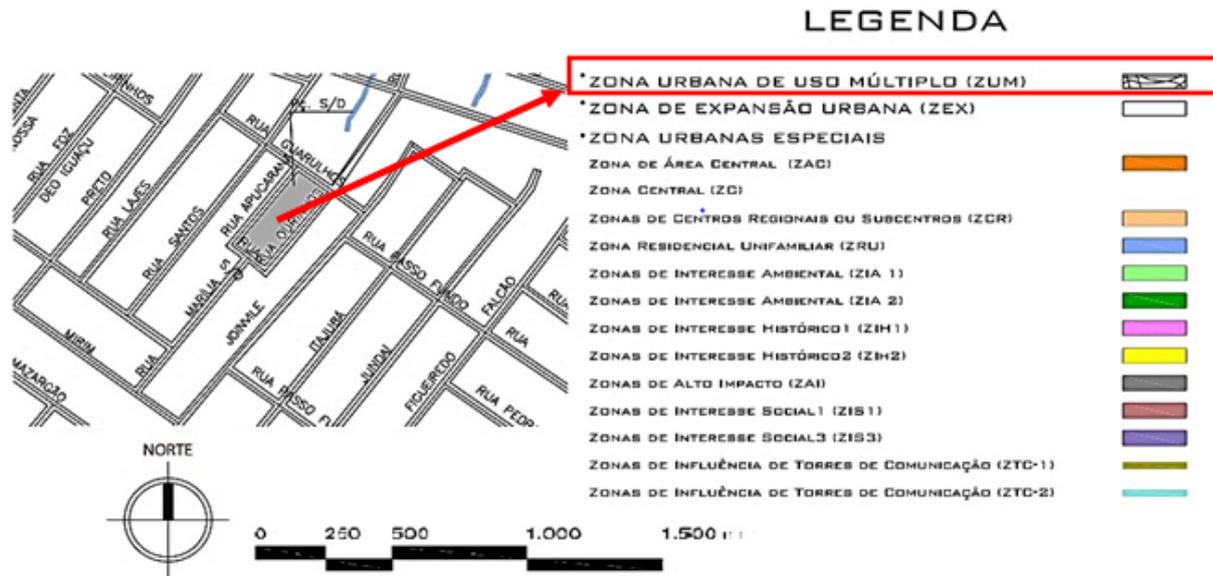


Figura 5 - Zoneamento

Fonte: Prefeitura de Cuiabá, 2015, editado pelo autor.

O terreno possui 2.138,47m² e mesmo que os índices construtivos sejam de certa forma elevados para o tamanho da área, não será de grande valia já que as praças se caracterizam pela falta de edificações e riqueza em áreas permeáveis e vegetação.

QUADRO DE ÍNDICES URBANÍSTICOS

ÍNDICES URBANÍSTICOS								
Zonas Urbanas	Coefficiente de Ocupação (CO)	Cobertura vegetal paisagística (CVP)	Cobertura Vegetal Arbórea (CVA)	Coefficiente de Permeabilidade (CP) [1]	Potencial Construtivo (PC)	Limite de Adensamento (LA)	Potencial Construtivo Excedente (PCE)	Gabarito de Altura
ZUM	0,50	0,20	0,05	0,25	1,00	3,00	2,00	-

Figura 6 - Índices Urbanísticos de Cuiabá

Fonte: Prefeitura de Cuiabá, 2015, editado pelo autor.

INDICES URBANISTICOS	M ²
Area de Ocupação (50%)	1289,34 m ²
Cobertura Vegetal Paisagistica (20%)	257,86m ²
Cobertura Vegetal Arbórea (5%)	64,46 m ²
Coefficiente de Permeabilidade (25%)	322,33 m ²
Potencial Construtivo	1
Limite de Adensamento	3
Potencial Construtivo Excedente	2

Figura 7 - Índices Urbanísticos do terreno

Fonte: Prefeitura de Cuiabá, 2015. Editado pelo autor.

O bairro Morada da serra é dividido por um pequeno polo central – Avenida Brasil- sendo uma via Principal, as vias coletoras passam por cada bairro de forma estratégica por se tratar de um bairro na sua maior parte residencial e as vias locais se encontram entre os lotes para locomoção dos residentes. No lote escolhido para intervenção todas as vias são locais. O Sistema Viário do bairro nas ruas locais possui uma discrepância muito grande, por serem vias pequenas a população não tem acesso ao sistema diretamente, é preciso estar em uma das vias principais para fazer uso dos transportes públicos, a movimentação gerada através da praça trará mais segurança a esses moradores durante os períodos menos movimentados.

A imagem a seguir refere-se ao terreno em vista 2D, onde pode se perceber que a área fica sem uso diante as residências.



Figura 8 - Vista do terreno

Fonte: Google Maps, 2011. Editado pelo autor.

As figuras a seguir são fotos tiradas nas visitas in loco, na vista 1 (figura 9), verifica-se a presença de boca de lobo da rede de drenagem pluvial a céu aberto estando essa recebendo resíduos de esgotamento sanitário, sem qualquer proteção ou saneamento devido, que além de mal cheiro pode transmitir doenças.



Figura 9 – Vista 1 do terreno

Fonte: Google Maps, 2011. Editado pelo autor.

Já na vista 2 (figura 10), constata-se a infraestrutura precária e sem acessibilidade das ruas e calçadas do entorno da praça. Na vista 3 (figura 11), a imagem relata a atual situação da praça referente à vegetação existente e a cobertura vegetal.



Figura 10 – Vista 2 do terreno

Fonte: Acervo do autor.



Figura 11 – Vista 3 do terreno

Fonte: Acervo do autor.

A inserção da praça no bairro

A integração da praça com a comunidade foi o primeiro pensamento associado ao projeto, o principal item a ser realizado parte de um pensamento de se criar um lugar não uma estrutura. O projeto se desenvolve de maneira que todo o perímetro e interior da praça possuam uso e que faça relação com o indivíduo e o lugar. As estratégias adotadas para o projeto foram pensadas de acordo com os resultados das pesquisas feitas em campo. Partindo disto surgiu a necessidade de intervenção e revitalização onde a materialização do partido vem desde a conexão do terreno com o projeto, o qual foi pensado em oferecer atividades distintas para diferentes perfis de usuários, e que se acabe criando uma identidade com o local e que atenda o intuito da demanda.

A intenção da proposta foi discutir juntamente com os moradores residuais do bairro a melhor forma de intervenção da praça para melhoria da qualidade de vida da população, pois “os elementos moveis de uma cidade, especialmente as pessoas e suas atividades, são tão importantes quanto a sua parte física e imóveis.” (LYNCH, 1982, p. 11).

A metodologia aplicada neste projeto foi uma pesquisa teórica e bibliográfica, seguido por uma análise experimental qualitativa e por meio de entrevistas, questionários feitos aos usuários e por meio de visitas feitas ao terreno. Como citado, foram agregadas informações extraoficiais à frente do trabalho, nas áreas estudadas, informações obtidas na comunidade, informações jornalísticas e ainda outras de monitoramento constante da cidade juntamente com IPDU.

Chegando assim à proposta final que resultou em ideias que teve a participação da população e todos os pontos listados e citados por cada um nas pesquisas tiveram grande valia pra implantação do presente projeto.

Peças Gráficas e Imagens

As imagens a seguir são resultantes do projeto realizado a partir de toda pesquisa, planejamento e desenvolvimento ao decorrer do programa de intervenção e revitalização.



Figura 12 – Planta de layout

Fonte: Acervo dos autores.



Figura 13 - Pergolados

Fonte: Acervo dos autores.



Figura 14 - Quadra

Fonte: Acervo dos autores.



Figura 15 - Playground

Fonte: Acervo dos autores.

Podemos ver na planta de layout acima e nas imagens, como a setorização dos espaços ficaram e suas respectivas interações e representações, em uma das

extremidades ficou uma área de sociabilização e contemplação do todo, nesse espaço ficaram mais árvores com alguns pergolados e mais bancos. Já no centro da praça ficou a quadra de esportes mais aberta e ampla. Na outra extremidade ficou o playground e alguns bancos em volta. Nos cortes representados na figura 16, podemos analisar as colocações dos mobiliários, árvores e os portes das vegetações e a situação das curvas de níveis.



Figura 16 – Cortes

Fonte: Acervo dos autores.

Logo abaixo (figura 17), está mostrando uma planta com as escolhas feitas pelos mobiliários que foram pensados para o projeto, segundo Gehl (2014)

Não é de estranhar que a estreita ligação entre uso do espaço público pelas pessoas, a qualidade desse espaço e o grau de preocupação com a dimensão humana seja um padrão geral que pode ser visto em todas as escalas. Assim como as cidades podem convidar as pessoas para uma vida na cidade, há muitos exemplos de como a renovação de um único espaço, ou mesmo a mudança no mobiliário urbano e outros detalhes podem convidar as pessoas a desenvolver um padrão de uso totalmente novo (GEHL, 2014, p. 16).

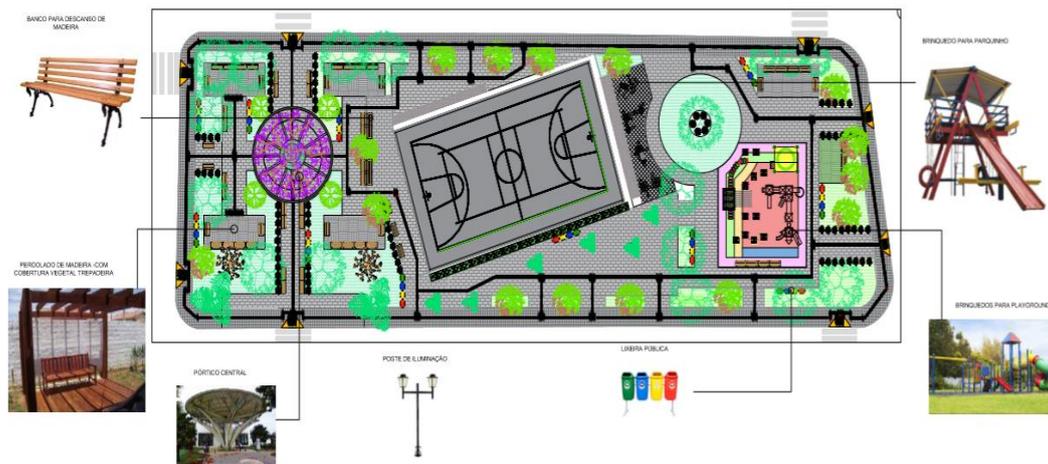


Figura 17 – Mobiliária

Fonte: Acervo dos autores.

Logo abaixo (figura 18), temos uma imagem da vista superior da praça, mostrando uma representação do resultado final, desde a escolha do mobiliário e da colocação ou escolhas dos setores criados nesse espaço, todos esses momentos foram trabalhados o placemaking, pois cada aspecto foi colocado de maneira a respeitar e presentear a comunidade com um ambiente favorável para suas novas atividades e segurança. Segundo Cullen (1971)

A paisagem urbana é vista aqui não como decoração, nem como estilo ou estalagem para preenchimento de espaços vazios com calçadas, é vista como a arte de utilizar materiais “em bruto” - casa, árvores e ruas - de modo a criar um ambiente vivo e humano (CULLEN, 1971, p. 169).



Figura 18 – Vista superior da praça

Fonte: Acervo dos autores.

Considerações Finais

Durante toda a pesquisa desenvolvida ao longo do projeto foi analisado que a falta de praças nos bairros residenciais tornou-se uma veracidade indiscutível, já que a massa arbórea para o meio urbano é de grande valia, tendo influência desde as memórias afetivas climatização do espaço e até ao desenvolvimento social.

Segundo a Organização Mundial da Saúde, Cuiabá possui um déficit de áreas arborizadas que são menos de 30% do recomendado. O presente trabalho aborda a preocupação e o interesse de manter vivos os espaços públicos, já que fica perceptível que esses locais vêm sendo desvalorizados.

Agregar ao projeto novos espaços para as atividades que fogem da rotina e normalidade é uma continuidade que compete ao urbanismo. A proposta de intervenção contou com diversas modificações a fim de alcançar alvos como cultura e lazer, forma, organização dentro da praça, o emprego correto da vegetação e da pavimentação.

Ao analisar a proposta fica explícito e de forma clara que nela será possível novamente obter lazer e entretenimento, atividades que foram segregadas e marginalizadas até mesmo extintas pela falta de segurança no local. O projeto de revitalização e reurbanização da praça Morada da Serra I tem como princípio abranger tanto o espaço físico como trabalhar os aspectos sociais.

Referências

ALEX, Sun. **Projeto da praça: convívio e exclusão no espaço público**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.

ASCHER, François, OS NOVOS PRINCIPIOS DO URBANISMO. RG bolso 4, 2001.

CPA FOI IDEALIZADO PARA SER A BRASÍLIA DE MATO GROSSO. Disponível em: <<http://circuitomt.com.br/editorias/cidades/126330--cpa-foi-idealizado-para-ser-a-brasilia-de-mato-grosso-.html>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

CRUZ, N. M. Resenha: Praças Brasileiras. **Public Squares in Brazil**, 2003. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/igce/grad/geografia/revista/numero%204/eg0102nc.pdf#search=%22%20pra%C3%A7as%20modernas%22%22>>. Acesso em: 20 set. 2018.

CULLEN, G. **Paisagem Urbana**. Lisboa: Edições 70, 1971.

DEL RIO, V. **Introdução ao Desenho Urbano no Processo de Planejamento**. São Paulo: Pini, 1990.

DELPHIM, C. F. M. **Manual de Intervenção em Jardins Históricos**. São Paulo: EDUSP, 1999.

GEHL, J. **Cidades para pessoas**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 2014.

GUIMARÃES, P. P. **Configuração Urbana**: Evolução, Avaliação, Planejamento e Urbanização. São Paulo: Pro Livros, 2004. 95. p.

HEEMANN, J.; CAIUBY, P. C. **Guia do espaço público**: Para inspirar e transformar. São Paulo: Edital Conexão Cultura Brasil Intercâmbios, 2015.

HIERARQUIA VIAS E VIAS VERDES. Disponível em:

<http://www.cuiaba.mt.gov.br/upload/arquivo/Hierarquia_Vias_e_Vias_Verdes.pdf> acessado em 28/11/2018

LEI COMPLEMENTAR Nº 389 DE 03/11/2015. Disponível em:

<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=320141> acessado em 20/10/2019

LYNCH, K. **A imagem da cidade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1982.

MACEDO, S. M. **Praças Brasileiras**. Editora da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

NAIROBI, C. **Pesquisa sobre “Carta de Nairobi”**. 1976. Disponível em:

<<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=249>>. Acesso em: 20 set. 2018.

PEGOLO, L.C.N.C & DEMATTÊ, M.E.S.P. Estudo sobre as principais praças de Jaboticabal e Taquaritinga (SP). **Holos Environment**, Rio Claro, v. 2, n. 1, 2002.

PLANTA ZONEAMENTO. Disponível em:

<http://www.cuiaba.mt.gov.br/upload/arquivo/Planta_Zoneamento.pdf> acessado em 28/11/2018

READ, H. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 318 p.

SEGAWA, H **Ao amor ao público**: jardins no Brasil. São Paulo: Fapesp. 1996).

VARGAS, H. C.; CASTILHO, A. L. H. de. **Intervenção em Centros Urbanos**: Objetivos, Estratégias e Resultados. São Paulo: Editora Manoele, 2006.

ZANCHETTI, S. M. **A Negação da Negociação da Revitalização Urbana**. 2000.

Revitalização e requalificação do Lago dos Sonhos, Juscimeira-MT: Espaço Público como agente influenciador do esporte e lazer

Fabiane Krolow*

Luiza de Lima Goi**

José Serafim Bertoloto***

Manoela Rondon Ourives Bastos****

Paula Roberta Ramos Libos*****

Introdução

O presente artigo apresenta a proposta de Revitalização e Requalificação do Lago dos Sonhos localizado na cidade de Juscimeira/MT, com soluções para a permeabilidade urbana, barreira acústica, espaços para socialização em grupo, áreas com equipamentos destinados às atividades física e lazer, e caminhabilidade, assim como a preservação das margens dos córregos que abastecem o lago.

A área foi escolhida por apresentar vários problemas de infraestrutura e para suprir a necessidade de áreas de convivência na cidade. Possui também edificações nas áreas de preservação permanente dos córregos que abastecem o lago, além do esgoto sanitário de alguns imóveis que são despejados no mesmo e conseqüentemente contaminam o lago.

* Docente FTU/UNIC – Engenheira Civil, Designer de Interiores, Mestre em Estudos de Cultura Contemporânea.

E-mail: fabianekrolow@gmail.com

** Arquiteta e Urbanista.

E-mail: luiza_limagoi@hotmail.com

*** Docente FTU/UNIC – Historiador, Doutor em Semiótica.

E-mail: serafim.bertoloto@gmail.com

**** Docente FTU/UNIC – Arquiteta e Urbanista, Mestranda em Geografia.

E-mail: manoelarondon@gmail.com

***** Docente FTU/UNIC) – Arquiteta e Urbanista, Mestre em Física Ambiental, Doutoranda em Estudos de Cultura Contemporânea.

E-mail: paula.libos@kroton.com.br

A intervenção urbana proposta, tem o objetivo de proporcionar interação social, revitalização e requalificação pensado para toda família, além de fomentar o mercado local com a atração de novos turistas que vão para Juscimeira conhecer as cachoeiras e *thermas* existentes, assim como aqueles que frequentam a cidade para as festividades tradicionais.

O trabalho possui método exploratório combinado com o descritivo, pesquisa bibliográfica e estudo de caso. Para aprofundar os conhecimentos do local e entender os problemas existentes, foi consultado o Plano Municipal de Saneamento Básico: Juscimeira – MT/2017, elaborado pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Foi aplicado um questionário online com abordagem quantitativa através da plataforma de formulário *Google Forms*, com intuito de adquirir informações sobre o que as pessoas desejam para o local. Além disso, foi realizada uma visita *in loco*, acompanhada pela funcionária da prefeitura que participou das coletas de dados para o Plano Municipal de Saneamento Básico. Durante a visita foi possível realizar o levantamento fotográfico, levantamento métrico e recolhimento de projetos existentes para que fosse possível realizar uma comparação do real e do projetado. As informações adquiridas foram resumidas e expostas em forma de texto e figuras no decorrer do trabalho.

Os Espaços Públicos e a vida na Cidade

As cidades possuem quatro funções básicas, que são habitar, recrear, trabalhar e circular (CIAM, 1933). Costumam focar em oferecer infraestrutura somente para o que vai gerar lucros financeiros diretos. Quando se trata da função de recrear, as cidades não possuem olhar cuidadoso, a procrastinação dessas atividades é evidente. Porém, nos últimos anos, isso vem sendo cobrado pela população e pelo poder público.

Antigamente os espaços com vegetação eram tidos como artigo de luxo, porém atualmente deixou de ser, e passou a ser necessário. Para Lima e Amorim (2006, p. 3) “[...] os problemas gerados pelas cidades modernas, elas e os parques e jardins são uma exigência não só para ornamentação urbana, mas também como necessidade higiênica, de recreação e principalmente de defesa do meio ambiente [...]”.

No Brasil, os parques não foram inseridos por causa dos períodos turbulentos. Durante o século XIX, o Brasil passou por uma estruturação, sendo alavancada em 1808 com a vinda da família real portuguesa (MACEDO; SAKATA, 2010).

Com a Proclamação da Independência do Brasil em 1822, o Rio de Janeiro passa a ser a capital da mais nova nação, e ter necessidade de alguns serviços. Os primeiros parques públicos criados no Brasil foram no Rio de Janeiro, são eles; Passeio Público em

1783 que, no entanto, foi antes mesmo da Proclamação da Independência, Jardim Botânico em 1825 e Campos de Santana em 1873 (MACEDO; SAKATA, 2010).

Após o êxodo rural no Brasil durante o século XX. O processo de urbanização não foi organizado, acarretando problemas socioeconômicos, e consequentemente causando necessidade de mais habitações, e mais áreas públicas para lazer dentro das cidades (MARTINS et al., 2015).

E com a alta taxa de solo impermeabilizado, os parques tornaram-se necessários, principalmente as margens dos córregos e rios, também para evitar a ocupação irregular dessas áreas (essa ocupação irregular é reflexo da falta de moradia digna para todos), assim surgiu a modalidade de parque linear.

Atualmente, existe a lei nº 6766, de 19 de dezembro de 1979, que determina a criação de espaços para lazer e esporte na criação de loteamentos, porém, as prefeituras municipais precisam cuidar dos espaços já consolidados. As exigências de espaços para a população usufruir é mais do que necessário, pois há uma grande quantidade de pessoas que utilizam esses espaços para aliviar as tensões ocasionadas pelo dia a dia.

Os espaços públicos são importantes para convivência em sociedade, nele as pessoas se conhecem e mantem relações. Por isso, revitalizar e requalificar faz parte do urbanismo, está associado às ações feitas em determinado local para melhorar a qualidade de vida das pessoas ao entorno.

A cidade é um organismo vivo no qual está em constante transformação, o ato de revitalizar é visualizar melhorias para o ambiente e entorno (GASPAR et al., 2017), proporcionando novos espaços para a convivência das pessoas, a atribuição de novos usos proporciona vida ao local de intervenção, sendo feito através de recuperação ou construção de espaço, esse processo é conhecido como revitalização urbana.

O termo requalificação está expandindo, pois busca melhorar o que já existe, dando novas qualidades ao local. Para Moura et al. (2006, p. 6): “A requalificação urbana é sobretudo um instrumento para melhoria das condições de vida das populações, promovendo a construção e recuperação de equipamentos de infraestruturas e a valorização do espaço público [...]”.

A revitalização e requalificação visa o conforto, sociabilidade e funcionalidade, tornando-se um ponto referencial do esporte e lazer. Com base nisso, pode-se seguir alguns caminhos, por exemplo, projetos arquitetônicos para novos

empreendimentos, reforma de espaço e criação de espaços de lazer e envolvimento de questões políticas (LIMA, 2017).

O Lago dos Sonhos é um forte candidato para se tornar um local para lazer e prática de esportes, pois está no “centro da cidade”, de fácil acesso pela população. Segundo Le Corbusier (2009) “A prática de esporte deve ser acessível a todos os habitantes da cidade. O esporte deve ser praticado bem ao lado de casa. [...]”. Ou seja, esporte não é somente ligado às práticas profissionais, o esporte pode ser feito por qualquer pessoa, por questões de saúde e diversão, e para isso acontecer é necessária uma infraestrutura próxima de casa, que atraia crianças, adultos e idosos, proporcionando multifuncionalidade e diversificação de horário de funcionamento.

Após a revitalização e requalificação proposta, a área funcionará como um parque, pois parques urbanos possuem funções muito importantes quanto ao escoamento de águas pluviais, atuando como jardim de chuva, local definido como escape para a água pluvial. Mantendo assim o uso desse espaço por mais tempo, com as atividades que podem ser feitas nos 3 períodos.

Segundo o Ministério do Meio Ambiente “Parque urbano é uma área verde com função ecológica, estética e de lazer, no entanto, com uma extensão maior que as praças e jardins públicos”.

As contribuições dos parques na cidade são importantes para o microclima urbano, funcionam como zonas de amortecimento, espaço com atividades recreativas e culturais, além da conservação e preservação do meio ambiente em que está inserido (MARTINS et al., 2015).

As ações propostas com a inserção do parque urbano, tem o objetivo de conservar e preservar recursos naturais, juntamente com a valorização da área e criação de um cartão postal para a cidade.

Histórico Municipal

Com abertura da rodovia BR – 364 a região começou a se desenvolver, tendo como forma de economia a Agropecuária, Parque Industrial e Turismo. No âmbito do turismo, a cidade recebe vários visitantes, principalmente nos períodos de férias, para hospedar-se nas pousadas e hotéis, para usufruir das águas termais, e conhecer as cachoeiras que existem em Juscimeira, além disso, a BR – 364 que corta a cidade, faz com que ela seja um local de passagem para quem vai de Cuiabá a Rondonópolis, dando

maior visibilidade para o município. Na Figura 1, mostra Juscimeira que está localizada à 139 km da capital mato-grossense e a 57 km de Rondonópolis e as cidades vizinhas. Os limites demarcados são referentes ao domínio do município.

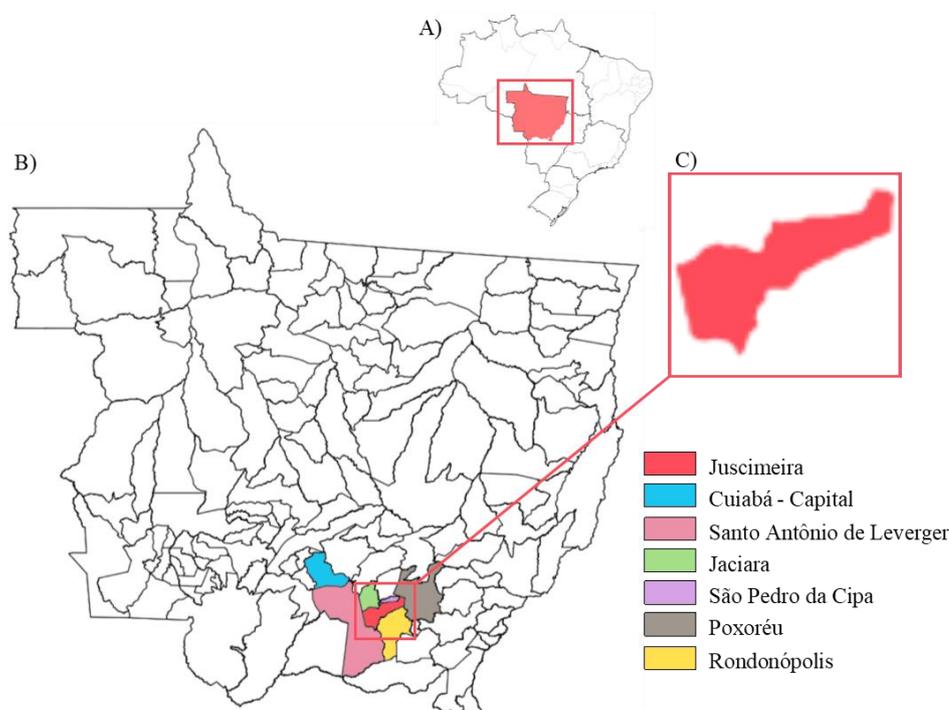


Figura 1 - Juscimeira, municípios vizinhos e Cuiabá

Fonte: A) IBGE, editado pela autora. B) e C) Nerdprofessor, base IBGE, editado pela autora.

Em 1954, Juscimeira começou a ser povoada pela família de João Matheus Barbosa, que assim como o surgimento da maioria das cidades, tem seu marco às margens de rios, e com Juscimeira não foi diferente, se estabeleceu às margens do Rio Areia, mais adiante em 1957, aproximadamente um quilômetro local onde estava a família de João Matheus Barbosa, a família de José Candido de Lima se instalou (FERREIRA, 2017).

O Lago dos Sonhos é importante para Juscimeira, pois está localizado na região central, é rota para vários locais de uso público oferecido pela cidade, e junção de dois córregos que corta a cidade. Isso acarreta em alguns pontos negativos, pois o local possui muitos problemas, como ocupação irregular, esgoto sanitário dessas ocupações despejado dentro do lado, tornando-se um problema de saúde pública. Um município que é visitado por várias de pessoas todos anos por causa das águas termais e cachoeiras, ter um lago de grande de extensão sem o devido cuidado, é irônico, pois

passa a impressão de que a cidade não se importa com os recursos hídricos da região, que tem contribuído com o Vale do Rio São Lourenço.

Com 11.430 habitantes (IBGE, 2010), a revitalização e requalificação do local irá gerar benefícios para a melhoria da qualidade de vida da população, proporcionando esporte e lazer, fomentando o turismo na região e a oportunidade de movimentação no comércio local. Além disso a área será uma barreira para os ruídos causados pelas carretas e melhoria no microclima do entorno.

A revitalização e requalificação das áreas de preservação permanente, comumente são necessárias ações de desapropriação, de imediato pode parecer ser expulsório, mas a realidade é outra, sendo fundamental para a inicialização da recuperação dos recursos naturais presentes no lago. A população necessita de motivação para ter área do lago como um espaço de uso público, se apropriando do local recreativo, a revitalização e requalificação busca levar os benefícios e mostrar os ganhos a curto e longo prazo dessas ações.

Aspectos do lugar

A escolha do local se deu através de análises, e principalmente, a degradação que o espaço tem sofrido nos últimos anos. O Lago dos Sonhos possui vários problemas de infraestrutura, manutenção, ocupação irregular e usos indevidos, como consumo de entorpecentes e a prática de atentado ao pudor. O mesmo é abastecido pelos Córregos das Lavadeiras e Águas Claras. Na Figura 2, mostra como está atualmente os córregos, parte deles são canalizados, encontrando-se no seu curso natural dentro da área de intervenção. Após desaguar dentro do lago, os córregos se unem e continua com o nome de Águas Claras.



Figura 2 - Localização dos córregos

Fonte: Google Maps, editado pela autora.

Às margens do Lago dos Sonhos, possui residências de forma ilegal. Na Figura 3, apresenta os imóveis que necessitam ser desapropriados, pois os mesmos estão próximos do final da canalização dos córregos que alimentam o lago. As áreas de desapropriação são correspondentes as delimitações de Área de Preservação Permanente para leitos d'água com menos de 10 metros de largura, possuindo 30 metros de área de preservação, apresentadas na Cartilha do Código Florestal, no qual, a prefeitura delimitou a região entre os dois córregos como área de preservação, para que não ocorra riscos de novas invasões na área de preservação ambiental.

Às margens do Lago dos Sonhos, possui residências de forma ilegal. Na Figura 3, apresenta os imóveis que necessitam ser desapropriados, pois os mesmos estão próximos do final da canalização dos córregos que alimentam o lago. As áreas de desapropriação são correspondentes as delimitações de Área de Preservação Permanente para leitos d'água com menos de 10 metros de largura, possuindo 30 metros de área de preservação, apresentadas na Cartilha do Código Florestal, no qual, a prefeitura delimitou a região entre os dois córregos como área de preservação, para que não ocorra riscos de novas invasões na área de preservação ambiental.

Às margens do Lago dos Sonhos, possui residências de forma ilegal. Na Figura 3, apresenta os imóveis que necessitam ser desapropriados, pois os mesmos estão

próximos do final da canalização dos córregos que alimentam o lago. As áreas de desapropriação são correspondentes as delimitações de Área de Preservação Permanente para leitos d'água com menos de 10 metros de largura, possuindo 30 metros de área de preservação, apresentadas na Cartilha do Código Florestal, no qual, a prefeitura delimitou a região entre os dois córregos como área de preservação, para que não ocorra riscos de novas invasões na área de preservação ambiental.

Na grande maioria das ruas do município possuem asfalto com e sem rede de águas pluviais, mas nas áreas periféricas ainda não existe o asfaltamento, porém a Prefeitura de Juscimeira não possui informações de quantas e quais são as ruas que já possuem esse tipo de infraestrutura. A maior parte da infraestrutura está localizada na região central (LIMA; FILHO; MOURA, 2017).

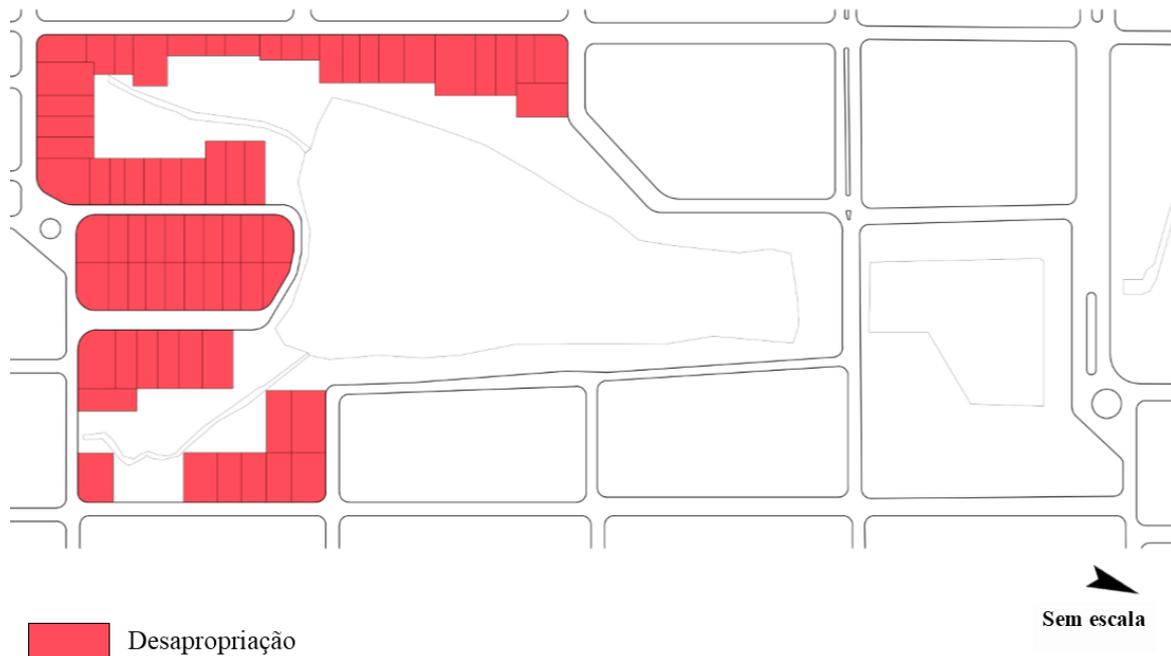


Figura 3 - Mapa de desapropriação

Fonte: Google Maps, editado pela autora.



Figura 4 - Localização dos pontos problemáticos

Fonte: Google Maps, editado pela autora.

Em períodos de chuva o lago juntamente com os córregos que o alimentam, funcionam como válvula de escape para as águas pluviais, o volume passou a ser maior com o crescimento da cidade e conseqüentemente o aumento de área impermeável, tornando-se, mais um motivo para que se tenha mais atenção com o local. As águas são direcionadas para o Rio Areia através do Córrego Águas Claras que possui maior vazão de água.

Com a definição do que é revitalização e requalificação apresentada anteriormente, é possível conceituar a Revitalização e Requalificação do Lagos dos Sonhos, Juscimeira – MT: Espaço Público como agente influenciador de esporte e lazer. A requalificação será proposta, porque há residências com poucos metros de distância do final da canalização dos Córregos Águas Claras e das Lavadeiras. Já a revitalização será proposta para dar melhores condições de uso ao local e atribuir alguns serviços úteis para as pessoas.

Intervenção Urbanística no Lago dos Sonhos em Juscimeira

O partido urbanístico leva em consideração as diretrizes de projeto, são elas: Criação e valorização de espaços de uso público para o esporte e lazer; Dar identidade

ao local; Permeabilidade; Renovação das áreas de APPs; Recuperação das águas do lago; Circulação das pessoas; Segurança.

A proposta de intervenção urbana tem como conceito a integração da área com a cidade, e a missão de despertar o sentimento de pertencimento das pessoas ao local. Isso faz com que as pessoas utilizem e valorizem o lago como se fosse a sua própria casa, se apropriando e fazendo uso regularmente, e principalmente cuidem desse espaço para que não seja degradado pelo mal-uso.

Para que isso seja atingido, foi adotado como partido urbanístico a demolição das residências irregulares, devolvendo a permeabilidade e integrando a área com a cidade. A criação de acessos/passarelas proporciona liberdade para as pessoas circularem, sem precisar dar voltas em quarteirões para chegar a um determinado local. Segundo Gehl (2014, p. 19) “Caminhar é o início, ponto de partida. O homem foi criado para caminhar e todos os eventos da vida – grandes e pequenos – ocorrem quando caminhamos entre outras pessoas”. De acordo com Pacheco (2017): “Um bom espaço público é aquele que reflete a diversidade e estimula a convivência entre pessoas sem esforço, que cria as condições necessárias para a permanência, que convida as pessoas estarem na rua”.

A falta de identificação com o espaço nas condições atuais, tornou-o pouco habitado até mesmo durante o dia, ficando em situação de abandono no período noturno. A proposta visa conectar o vazio urbano com a cidade, como premissa que as pessoas possam utilizar o espaço de diversas maneiras em todos os turnos, possibilitando um local seguro e atrativo.

Para estimular a convivência das pessoas, foi proposto ao longo do parque, edificações que fornecem atendimento ao público, playground, academias públicas, quadra poliesportiva, quadra de areia com a finalidade de atender perfis diferentes e fomentar a atividade turística da região.

Por tratar-se de um parque urbano, o uso de vegetação é abundante, para que as edificações não fossem o destaque, foram utilizados elementos que possuem texturas orgânicas, tornando-o um espaço rústico. Primeiro foi definido o tipo de arquitetura orgânica seria protagonista na tipologia dos blocos de apoio, a partir disso, foram utilizados materiais que se complementasse a forma. A madeira, o cimento queimado e metal preto são elementos com aspecto natural que combina entre si, não foge da linguagem adotada no parque, onde todos os elementos foram pensados para complementar um ao outro. A baixo na Figura 5 está apresentado o primeiro esboço do arquitetônico, e o resultado após os estudos de fachada.

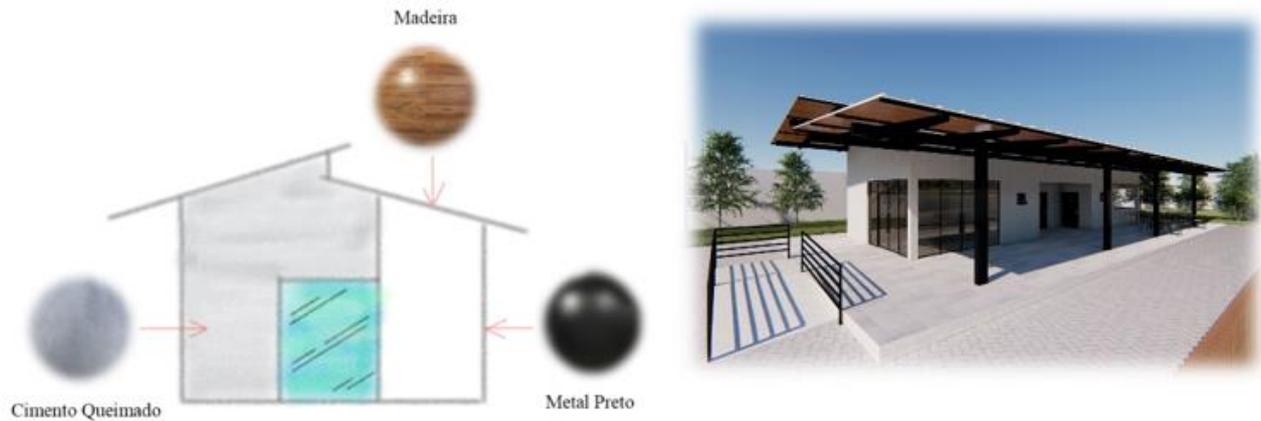


Figura 5 - Mood board arquitetônico com arquitetura concebido

Fonte: Acervo dos autores.

A madeira representada no mood board, é um tipo de textura para substituir a madeira, foi usado forro PVC com textura que é similar a madeira. A estrutura da cobertura é metálica preto e para dar acabamento nos pilares aparentes que são de concreto armado, receberam pintura preto, dando continuidade na estrutura. Já nos mobiliários urbanos foram empregados metal preto e madeira plástica, porque é resistente quando exposto ao sol. Os decks também foram colocados a madeira plástica. Os materiais foram escolhidos com o intuito de reduzir a quantidade de manutenção dos mobiliários urbanos e decks, assim como o forro de PVC das edificações.

Considerações sobre a proposta de intervenção

A revitalização e requalificação proposta no Lago dos Sonhos, foi desafiador por possuir área extensa a ser trabalhada e questão social quanto a desapropriação de várias residências que foram construídas de maneira irregular. A infraestrutura implantada considerou o setor turístico, sendo criado um Centro de Atendimento ao Turista. A estimulação da cultura e do conhecimento através da proposta de uma pequena biblioteca para funcionar de forma gratuita.

Já no setor de comércio, o único trabalhado dentro do parque foi o alimentício, para dar opções de usos em diferentes turnos, pois localidades com usos durante todos os períodos proporcionam segurança para a população, principalmente quando trata-se de uma grande área. Desse modo a revitalização e requalificação foi desenvolvida de maneira para levar benefícios a cidade.

Conclui-se que a Revitalização e Requalificação do Lago dos Sonhos, Juscimeira – MT: Espaço público com agente influenciador do esporte e lazer, supre grande parte das necessidades local referente a esporte e lazer possibilitando diversos usos. A criação dos elementos que compõe o projeto foram todos pensados para transmitir aconchego e a tranquilidade para seus usuários.

Referências

BEZERRA, Juliana. **Idade Média**. Toda Matéria. Disponível em:

<<https://www.todamateria.com.br/idade-media/>>. Acesso em 02 de abril de 2019, às 10h35.

CARDOSO, Luisa Rita. **Segunda Guerra Mundial**. Info Escola. Disponível em:

<<https://www.infoescola.com/historia/segunda-guerra-mundial/>>. Acesso em 02 de abril de 2019, às 23h32.

CARTILHA DO CÓDIGO FLORESTAL. **Áreas de Preservação Permanente**. Disponível em:

<http://www.ciflorestas.com.br/cartilha/APP-localizacao-e-limites_protectao-conservacao-dos-recursos-hidricos-dos-ecossistemas-aquaticos.html>. Acesso em: 29 maio 2019.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE ARQUITETURA MODERNA. **Carta de Atenas**. Disponível em:

<<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Atenas%201933.pdf>>. Acesso em 03 de abril de 2019, às 11h30.

FERREIRA, J. C. V. História de Juscimeira. **Portal Mato Grosso**. 2017. Disponível em:

<<http://www.portalmatogrosso.com.br/municipios/juscimeira/dados-gerais/historia-de-juscimeira/482>>. Acesso em: 16 abr. 2019.

FREITAS, Eduardo de. **Primeira Revolução Industrial**. Brasil Escola. Disponível em:

<<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/primeira-revolucao-industrial.htm>>. Acesso em 02 de abril de 2019, às 22h57.

GASPAR, J. V.; MENEGAZZO, C; FIATES, J. E.; TEIXEIRA, C. S.; GOMES, L. S. R. A revitalização de espaços urbanos: o case do centro sapiens em Florianópolis. **Revista Livre de Sustentabilidade e Empreendedorismo**, Curitiba, v. 2, n. 4, p. 183-205, out./dez. 2017. Disponível em:

<<https://www.relise.eco.br/index.php/relise/article/view/104/102>>. Acesso em: 24 mar. 2019.

GEHL, J. **Cidades Para Pessoas**. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2014.

GOMES, Cristiana. **Primeira Guerra Mundial**. Info Escola. Disponível em:

<<https://www.infoescola.com/historia/primeira-guerra-mundial/>>. Acesso em 02 de abril de 2019, às 23h08.

HISTÓRIA DO MUNDO. **Nomadismo**. Disponível em: <<https://m.historiadomundo.com.br/pre-historia/nomadismo.htm>>. Acesso em 01 de abril de 2019, às 11h29.

JANUZZI, Denise de Cássia Rossetto; RAZENTE, Nestor. **Intervenções urbanas em áreas deterioradas**.

Disponível em: <<https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/3734/3000>>. Acesso em 24 de março de 2019, às 16h31.

LE CORBUSIER. **Urbanismo**. 3. ed. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: WNF Martins Fontes, 2009.

LIMA, A. **Renovação, revitalização ou requalificação urbana?** Disponível em: <<https://projetobatente.com.br/renovacao-revitalizacao-ou-requalificacao-urbana/>>. Acesso em: 24 mar. 2019.

LIMA, V.; AMORIM, M. C. de C. T. A importância das áreas verdes para a qualidade ambiental das cidades. **Revista Formação**, São Paulo, n. 13, p. 69-82, 2016. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/viewFile/835/849>> Acesso em: 27 mar. 2019.

LIMA, E. B. N. R.; FILHO, P. M.; MOURA, R. M. P. **Plano Municipal de Saneamento Básico: Juscimeira – MT**. EDUFMT: Cuiabá, 2017.

MACEDO, S. S.; SAKATA, F. G. **Parques Urbanos no Brasil**. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2010.

MARTINS, J. R. S.; CASTRO, A. C.; MONTEIRO, C. P.; FORTES, L. M.; CAMPOS, R. V. **Parques lineares**. 2015. Disponível em: <http://www.pha.poli.usp.br/LeArq.aspx?id_arq=14203>. Acesso em: 27 mar. 2019.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Parques e Áreas Verdes**. Disponível em: <<https://www.mma.gov.br/cidades-sustentaveis/areas-verdes-urbanas/item/8051.html>>. Acesso em 28 de novembro de 2019, às 19h31.

MOURA, D.; GUERRA, I.; SEIXAS, J.; FREITAS, M. J. **A Revitalização Urbana: Contributos para a Definição de um conceito Operativo**. Cidades – Comunidades e Territórios, Portugal, n. 12/13, p. 15-34, dez. 2006. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/3428/1/Cidades2006-12-13_Moura_al.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2019.

NEVES, Laert Pedreira. **Adoção do Partido na Arquitetura**. Centro Editorial e Didático da UFBA, Salvador, 1989.

PACHECO, P. Espaços Públicos: 10 princípios para conectar as pessoas e a rua. **ArchDaily**. 2017. Disponível em: <<https://www.archdaily.com.br/br/873962/espacos-publicos-10-principios-para-conectar-as-pessoas-e-a-rua>>. Acesso em: 09 jun. 2019.

PENA, R. F. A. Terceira Revolução Industrial. **Brasil Escola**. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/terceira-revolucao-industrial.htm>>. Acesso em 02 de abril de 2019, às 20h40.

PINTO, Tales dos Santos. **Idade Antiga**. Mundo Educação. Disponível em: <<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiageral/idade-antiga.htm>>. Acesso em 02 de abril de 2019, às 09h35.

PINTO, Tales dos Santos. **Idade Moderna**. Mundo Educação. Disponível em: <<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiageral/idade-moderna.htm>>. Acesso em 02 de abril de 2019, às 11h02.

PINTO, Tales dos Santos. **O que é Idade Contemporânea?** Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-e-idade-contemporanea.htm>>. Acesso em 02 de abril de 2019, 11h07.

PISSURNO, Fernanda Paixão. **Queda da Bastilha**. Info Escola. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/historia/queda-da-bastilha/>>. Acesso em 02 de abril de 2019, às 11h16.

PRESIDENCIAL DA REPÚBLICA. **Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12651.htm>. Acesso 29 de maio de 2019, às 12h05.

SOTRATTI, Marcelo Antônio. **Revitalização**. In: REZENDE, Maria; GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analucia (Orgs.). Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2015.

SOUSA, Rainer Gonçalves. **Nomadismo**; Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/historiag/nomadismo.htm>>. Acesso em: 01 abr. 2019.

SOUSA, Rainer Gonçalves. **Segunda Revolução Industrial**. Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/historiag/segunda-revolucao-industrial.htm>>. Acesso em: 02 abr. 2019.

TODA MATÉRIA. **Antiguidade**. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/antiguidade/>>. Acesso em: 02 abr. 2019.

VARGAS, Heliana Comin; CASTILHO, Ana Luisa Howaerd. **Intervenções em Centros Urbanos: objetivos, estratégias e resultados**. 3. ed. Barueri: Editora Manole Ltda, 2015.

Imagens

Figura 1: A) IBGE. **Mapas Escolares – Mapas Mudos**. Disponível em: <<https://mapas.ibge.gov.br/escolares/mapas-mudos.html>>. Acesso em 24 de abril de 2019, às 10h09.

B) e C) NERDPROFESSOR. **Mapas do Mato Grosso**. Disponível em: <<https://www.nerdprofessor.com.br/mapas-de-mato-grosso/>>. Acesso 24 de abril de 2019, às 09h34.

Figura 2: GOOGLE MAPS. **Juscimeira**. Disponível em: <<https://www.google.com/maps/place/Juscimeira+-+MT,+78810-000/@-16.1997285,-54.8528853,9z/data=!3m1!1e3!4m2!3m1!1s0x937784acce0799db:0xc184623cd9d2441c>>. Acesso em 22 de maio de 2019, às 14h30.

Figura 3: GOOGLE MAPS. **Juscimeira**. Disponível em: <<https://www.google.com/maps/place/Juscimeira+-+MT,+78810-000/@-16.1997285,-54.8528853,9z/data=!3m1!1e3!4m2!3m1!1s0x937784acce0799db:0xc184623cd9d2441c>>. Acesso em 01 de maio de 2019, às 09h52.

Figura 4: GOOGLE MAPS. **Juscimeira**. Disponível em: <<https://www.google.com/maps/place/Juscimeira+-+MT,+78810-000/@-16.1997285,-54.8528853,9z/data=!3m1!1e3!4m2!3m1!1s0x937784acce0799db:0xc184623cd9d2441c>>. Acesso em 22 de maio de 2019, às 09h52.

Figura 5: GOOGLE MAPS. **Juscimeira**. Disponível em: <<https://www.google.com/maps/place/Juscimeira+-+MT,+78810-000/@-16.1997285,-54.8528853,9z/data=!3m1!1e3!4m2!3m1!1s0x937784acce0799db:0xc184623cd9d2441c>>. Acesso em 22 de maio de 2019, às 09h52.

Figura 6: GOOGLE MAPS. **Juscimeira**. Disponível em:

<<https://www.google.com/maps/place/Juscimeira+-+MT,+78810-000/@-16.1997285,-54.8528853,9z/data=!3m1!1e3!4m2!3m1!1s0x937784acce0799db:0xc184623cd9d2441c>>. Acesso em 22 de maio de 2019, às 14h30.

Figura 7: GOOGLE MAPS. **Juscimeira**. Disponível em:

<<https://www.google.com/maps/place/Juscimeira+-+MT,+78810-000/@-16.1997285,-54.8528853,9z/data=!3m1!1e3!4m2!3m1!1s0x937784acce0799db:0xc184623cd9d2441c>>. Acesso em 22 de maio de 2019, às 09h52

Ponderações acerca da adesão de São Paulo à Agenda 2030 e a implementação de seu currículo próprio

Fellipe Eloy Teixeira Albuquerque*

São Paulo: cidade-mundo

Os Estados-membros da Organização das Nações Unidas reconhecem por meio da Agenda 2030 (2015) que não existem modelos seguros para garantir o modo que cidades devem lidar e sanar seus problemas decorrentes da educação de seus munícipes. Sequer há uma referência inquestionável que possamos usar e seguir, que permita-nos dizer no final do processo que tudo ficou bem. Os problemas da educação, embora, sejam de interesse global, só podem ser resolvidos por meio de ações específicas e locais. Em sua maioria, são caracterizadas muito mais por conta de questões territoriais acarretadas pela localidade ou pela identidade cultural, a acessibilidade, a leitura e compreensão de mundo que seus membros fazem do que por causa da capacidade e viabilidade da implementação de políticas públicas efetivas.

É de comum saber que na implementação de política públicas alguém sempre fica de fora. Por conta disso um dos lemas que regem a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas é: “*não deixar ninguém para trás*”¹ (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015. p. 01). Para que isso hipoteticamente aconteça foram cunhados os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, dentre quais, um refere-se diretamente à educação.

O 4^a Objetivo de Desenvolvimento Sustentável é transcrito: “*Educação de Qualidade: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover*

* Pesquisador associado do CLAEC; Mestre em História da Arte pelo PPGHA- UNIFESP Campus Guarulhos; Especialista em Comunicação Social pelo SEPAC em convênio com a PUCSP-COGEAE; Licenciado em Educação Artística pelo CEUNSP; Professor de Educação Fundamental II e Médio- Arte, pela Secretaria Municipal da Educação de São Paulo; Graduando em Pedagogia pela Faculdade Unyleya (desde 2020).

E-mail: fellipe.eloy@gmail.com

¹ A premissa é usada em vários documentos da Organização das Nações Unidas, mas é um dos temas específicos do Módulo II do curso: Integrando a Agenda 2030 para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (2019) desenvolvido pelo PNUD em parceria com a Petrobras.

oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 15), e, assim como vários os demais 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, o 4º está associado com um dos 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ver Quadro 1), versão anterior de tentativa de consolidação dos esforços globais para reduzir a pobreza no mundo.

Relação entre ODM e ODS	
ODM (2000-2015)	ODS (2015-2030)
1. Erradicar a <u>pobreza extrema</u> e a <u>fome</u> ;	1. Erradicação da pobreza 2. Fome zero e agricultura sustentável
2. Alcançar o <u>ensino primário</u> universal;	4. Educação de qualidade
3. Promover a <u>igualdade de gênero</u> e empoderar as mulheres;	5. Igualdade de gênero
4. Reduzir a <u>mortalidade infantil</u> ;	3. Saúde e bem estar (Meta 3.2)
5. Melhorar a saúde materna;	3. Saúde e bem estar (Meta 3.1, Meta 3.7)
6. Combater o <u>HIV/AIDS</u> , a <u>malária</u> e outras doenças;	3. Saúde e bem estar (Meta 3.3)
7. Garantir a sustentabilidade ambiental;	11. Cidades e comunidades sustentáveis 12. Consumo e produção responsáveis
8. Desenvolver uma parceria global para o desenvolvimento	17. Parcerias e implementação

Quadro 1 - Tabela comparativa da transcrição dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Brasil teve um bom desempenho na implementação dos ODM e acumulou resultados em alguns critérios. Quando se converteu o quadro de ODM (2000-2015) para ODS (2015-2030), o quesito Educação (ODM 2, agora ODS 4) ainda acumulava alguns déficits, por exemplo, “entre 1995 e 2012, a taxa de escolarização na faixa etária de 0 a 6 anos cresceu cerca de 20 pontos percentuais, atingindo 51,4%” (IPEA, 2014, p. 45), ou seja, quase a metade ainda não estava escolarizada. O ponto relevante para entender esse cenário é que segundo o Art. 205 da Constituição Federal (1988), a Educação é responsabilidade de todos os poderes e atores sociais, e não apenas do Governo Federal, em suma, isso significa que todos têm sua parcela de responsabilidade, incluindo as famílias e principalmente os Estados e Municípios. Assim se, porventura, o Governo

Federal se esforçou para atingir as Metas e os outros atores sociais não, considerar os déficits é inevitável.

Evolução de alguns indicadores dos ODM (fonte: 5º RNA/2014)	1990	2013
População com renda menor que 1US\$ PPC/dia	25,5%	3,7%
Coeficiente de Gini	0,61	0,52
Parcela da renda nacional detida pelos 20% mais pobres	2,1%	3,3%
Parcela da renda nacional detida pelos 20% mais ricos	65,2%	57%
Escolarização líquida no Ens. Fundamental (7 a 14 anos)	81,2%	97,7%
Taxa de ocupação das mulheres (15 anos ou mais)	48,4 (1992)	51,2%(2014)
Mortalidade infantil por mil nascidos vivos (0 a 1 ano)	45,1	14,5
Mortalidade infantil por mil nascidos vivos (0 a 5 ano)	53,7	16,8
Mortalidade materna por 100.000 nascimentos	141	64
Acesso à água de rede geral de distribuição	70,1%	85%
População urbana residindo em moradias inadequadas	54,4% (1995)	37,9%
População com escoamento adequado de esgoto	53%	75,5%
Acesso a telefone fixo ou móvel	60% (2002)	94%
Acesso à internet por computador no domicílio	10% (2002)	45%

Quadro 2 - Tabela adaptada da evolução de alguns indicadores dos ODM.

Fonte: IPEA (2014).

Quando São Paulo adere, pouco tempo depois da publicação dos resultados finais das ODM, ao comprometimento da cidade de São Paulo de atender os ODS não apenas demonstra o seu enquadramento no conceito de “cidade-mundo”, cunhado por Marc Augé (2010, p. 09), mas legitima sua posição como referencial no Brasil e na América Latina e salvaguarda qualquer possibilidade de ser deixada para trás/de fora. Isso traz à tona mais um princípio fomentado pela Agenda 2030, o clássico do pensamento sustentável: “*pensar globalmente, agir localmente*” (NAÇÕES UNIDAS - BRASIL, 2016)².

² A frase relacionada à Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – Rio 92 e norteou o Art. 28 da Agenda 21 (BRASIL, 1994), não tem autoria confiável, por isso recorri ao sítio eletrônico: Nações Unidas – Brasil (2016), que a mencionou em uma reportagem, feita durante a 3ª Conferência Nacional da Juventude, sobre o posicionamento de jovens diante a Agenda 2030.

Por outro lado, a urbanização das cidades e sua conversão em “cidades-mundo”, segundo Marc Augé empilha e expõe todas as “contradições e tensões históricas engendradas por esse sistema” idealizado da globalização (AUGÉ, 2010, p. 44). As cidades-mundos, como São Paulo, funcionam como uma versão sintética da dinâmica mundial, empurrando para suas *ditas periferias*³ “*todos os problemas da cidade: pobreza, desemprego, sub-habitação, delinquência, violência*” (AUGÉ, 2010, p. 31). Há, portanto, uma utopia na Agenda 2030, herdada dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, seus promotores usam como publicidade a premissa de “*ser a primeira geração a obter êxito em acabar com a pobreza*” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 12), mas, tudo indica que as desigualdades só aumentam.

A utopia tem um lugar privilegiado no pensamento de Marc Augé, ocupa um Capítulo do seu pequeno, mas não singelo livro: *Por uma antropologia da mobilidade* (2010). O foco da discussão do referido Capítulo: *O deslocamento da utopia* (p. 85-94) é mostrar como o próprio conceito de cidade é utópico. Augé argumenta que tanto as concepções imaginárias sobre as cidades do velho oeste no Cinema ou das cidades planejadas pelo Urbanismo são “*ao mesmo tempo uma ilusão e uma alusão*” (AUGÉ, 2010, p. 90). Na cidade a prospecção espacial do tempo (presente, passado e futuro) denota de forma sideral, tanto a lembrança quanto à expectativa do que está por vir.

Desse ponto de vista, a cidade é, então uma ilusão. Como utopia realizada, ela não existe em parte alguma. Mas os termos dessa ilusão (transparência, luz, circulação) fazem alusão ao que poderia, talvez existir um dia (um mundo unificado e plural, transparente a ele mesmo, que evidentemente não existe, não é nem mesmo concebível hoje, mas cuja hipótese dá um sentido ou ilusão à nossa história) (AUGÉ, 2010, p. 93-94).

Por conta dessa característica dupla: ilusão/alusão o que logo depois Augé afirma parece óbvio: “*nós precisamos da utopia, não para sonhar realizá-la, mas para tê-la conosco e nos dar assim os meios de reinventar o cotidiano*” (AUGÉ, 2010 p. 108-109). A utopia, portanto, é o elemento fundamental para a cidade, mas não se aplica apenas à cidade, a própria concepção de um currículo pressupõe uma carga utópica—retomaremos essa questão adiante.

³ Marc Augé (2010, p. 31-32) reforça em seu texto o fato de que por questões estruturais da cidade, hoje a palavra periferia não carrega o sentido original, pois, por definição estaria associada com o “centro”. Em São Paulo e outras cidades-mundos, o Centro se tornou periferia e o número crescente de bairros particulares (condomínios fechados) que se acumulam nas bordas/periferia das cidades reforça a complexidade do emprego do termo, a palavra e o sentido de periferia foram deslocados.

Esse conjunto de considerações se torna relevante por que a cidade de São Paulo aderiu oficialmente, por meio de suas instituições públicas — principalmente a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a Coordenadoria Pedagógica e o Núcleo Técnico de Currículo —, ao compromisso global da Agenda 2030 e ter reformulado seu pensamento cosmopolita, como suposta “cidade-mundo”, de tal forma que seus documentos oficiais — em especial, o Currículo da Cidade (2019) — evidenciam tal compromisso. É uma “cidade-mundo” por que não se limita ao discurso.

Por reconhecer a relevância a importância da Educação para as “cidades-mundo” e dialogar com o 4º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável e com a temática geral desse livro, o referencial do Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019b), é o documento oficial formulado pela Prefeitura de São Paulo mais relevante para entendermos o compromisso firmado pela Prefeitura.

Currículo da Cidade

O Currículo da Cidade (2019) norteia a atuação docente e discente na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, assim como a BNCC- *Base Curricular Comum* (2019) pretende fazer para com todo o país. Desconsiderando as questões controversas que as ambições de ambos os documentos trazem, e apenas focando em seus pontos positivos, é possível identificar algumas particularidades que os aproximam, dando-lhes certa carga de coerência conceitual.

Coerentes também são a política pública da Secretaria de Educação de São Paulo que regulamenta a Educação de Jovens e Adultos⁴ (as metas 4.4 e 4.6, tratam diretamente dessa modalidade de ensino) e o seu programa de formação em nível SME e/ou de Parceiros — tema da próxima seção —, relacionado à Meta 4.c diz que para alcançar o ODS 4 é preciso desenvolver meios para que:

Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países de menor desenvolvimento relativo e pequenos Estados insulares (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 19).

⁴ Para saber mais sobre as formas de atendimento da modalidade EJA, consultar: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-de-jovens-e-adultos/formas-de-atendimento/>>.

As parcerias firmadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para o fortalecimento e qualificação profissional – tema da próxima seção –, embora, sejam majoritariamente acordadas entre instituições regionais e nacionais, em alguns casos também conta com parceiros internacionais. O “*Programa de Desenvolvimento Linguístico para Professores de Inglês da Rede Municipal de Ensino*” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2019) é uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e a Associação Alumni (Instituição internacional com filial em São Paulo) que acontece desde 2018. Há, no entanto outra parceria mais antiga do tipo, com uma instituição nacional: “*o acordo de cooperação da Prefeitura com a Cultura Inglesa acontece desde 2015, os beneficiados podem cursar 9 semestres de cursos com carga horária total de 468 horas, que vão desde o nível básico até o avançado*” (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, 2019). Isso demonstra que não existe hierarquia para firmar as parcerias.

De acordo com a “*Apresentação do Currículo da Cidade*” (SÃO PAULO, 2019, p. 10-13), além de o documento tentar se alinhar com a BNCC (BRASIL, 2019), foi precedido por “*um processo de atualização curricular em março de 2017, com a realização de um seminário municipal, que reuniu diretores e coordenadores pedagógicos de todas as escolas de Ensino Fundamental da Rede*” (SÃO PAULO, 2019, p. 10), acrescido de um grupo descrito como “*professores de referência, além de gestores e técnicos das Diretorias Regionais de Educação*” (SÃO PAULO, 2019, p. 10). Essa característica, somada com o fato do documento consultado dizer que: “*de abril a junho, professores e estudantes da Rede foram consultados por meio de amplo processo de escuta*” (SÃO PAULO, 2019, p. 10), aproxima o Currículo da Cidade (2019), não apenas com as orientações curriculares da BNCC, mas com seu modo oficial de se instituir. A BNCC, também contou com a participação popular em sua implementação e ambas são estruturadas de forma parecida: BNCC: Competências e Habilidades x Currículo da Cidade: Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento⁵.

Esse ponto de discordância nos documentos bases leva-nos a uma dentre tantas considerações feitas no curso: *Integrando a Agenda 2030 para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* (PNUD; PETROBRÁS, 2019), há a possibilidade de que nem todas as Metas e Objetivos da Agenda 2030 – assim como para as Competências e Habilidades/Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento em referência a essa ou aquela comunidade escolar – serem adequadas/recomendadas para todos os Estados

⁵ Usar o termo “Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento” é uma evidência do alinhamento com a Agenda 2030 e o documento: “*Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de Aprendizagem*” (UNESCO, 2017).

e Governos aderentes. Nem tudo do que foi previsto e consta como parte das estratégias adotadas pela Organização das Nações Unidas para promover a Agenda 2030 dever ser aplicado de forma generalizada e irrefletida nos Estados Membros. A Universalidade, esse caso, não corresponde à Uniformidade.

Assim, se ocasionalmente a Meta “4.1 Até 2030, *garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes*” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 18-19) já está atendida em determinado país ou região não há justificativa para se investir mais do que o necessário para sua manutenção, enquanto que para alcançar a Meta “4.4 Até 2030, *aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo*” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 19), será precioso muito mais esforço, como no caso do Brasil. Esse quadro exemplifica a recomendação clássica: “*agir localmente, pensar globalmente*” (NAÇÕES UNIDAS— BRASIL, 2016). Nesse sentido, estabelecer e implementar um Currículo próprio foi o modo que a cidade de São Paulo encontrou para fazer isso, o que não significa que a todos estão isentos de esforços.

Essa acepção de Universidade em detrimento à Uniformidade também é relevante para entender o modelo de ensino baseado em currículo. Em nenhum dos documentos base (BNCC e Currículo da Cidade) é listado com valor ou prelúdio de padronização dos processos, ao contrário, há uma preocupação em Integralização (SÃO PAULO, 2019, p. 22; BRASIL, 2019, p. 14) e da necessária territorialização do currículo (SÃO PAULO, 2019, p. 67), que remete a outras características: os currículos são plurais e orientadores, são processos permanentes e centrados nos estudantes, porém, não são lineares e tampouco um produto acabado (SÃO PAULO, 2019, p. 17-19), ou seja, o currículo deve ser constantemente adaptado.

Os estudiosos do Currículo e de sua implementação defendem que “*o currículo é reconhecido no processo de seu desenvolvimento*” (SACRISTÁN, 2013, p. 25), ou seja, se existe um currículo constituído por regimentos normas reguladoras denominado por José Gimeno Sacristán (2000) como currículo prescrito, ao mesmo tempo há outro que se manifesta na prática, denominado como currículo real. Assim, o currículo pleno⁶ se manifesta na administração dialógica entre teoria (currículo prescrito) e prática (currículo real), o que acarreta recepção, aceitação e/ou tradução por parte de seus executores. Segundo Sacristán,

⁶ Grifo nosso.

o currículo deixa de ser um plano proposto quando é interpretado e adotado pelos professores, o que também ocorre com os materiais curriculares (textos, documentos, etc.), autênticos tradutores do currículo como projeto e texto expresso por práticas concretas (SACRISTÁN, 2013, p. 26).

Para exemplificar a dinâmica do currículo, citaremos como dois projetos desenvolvidos na EMEF Pe. Leonel Franca e destinados ao Ensino de Jovens e Adultos traduziram as orientações do *Currículo da Cidade* (2019). Ambos os projetos envolveram o Componente Curricular Arte, sendo que um deles considerou explicitamente a Agenda 2030. Veja a apresentação resumida⁷:

- **1ª exemplo: Ingredientes d'África e alimentação saudável**

O projeto: *Ingredientes d'África e alimentação saudável*, foi desenvolvido junto com a professora de Ciências, teve como prioridade aproximar a Lei nº. 11.947/2009 a questão da Alimentação Saudável com a Lei nº. 10.639/2003 e assim contar a história e cultura da África e dos Afrodescendentes no Brasil a partir da herança gastronômica que enriquece nossa cozinha. Foi uma forma de estudar a riqueza gastronômica brasileira, com exemplos, específicos de pratos e ingredientes que se tornaram comuns em nosso cotidiano graças às contribuições dos povos originários da África. Essas contribuições foram classificadas tanto como a origem dos alimentos, como no caso do quiabo, a tilápia e do café, ou mesmo do cultivo e proliferação da adoção de tal alimento na culinária, como por exemplo, a banana e o inhame, ambos de origem asiática.

⁷ Para saber mais sobre os projetos acessar: <<http://fellipeeoy.wixsite.com/palavraschave/blog/>>.



Figura 1 - Estudantes realizando avaliação de pratos; Estudantes degustando; Imagem de um dos pratos dos amigos (moqueca de tilápia).

Fonte: Arquivo pessoal.

Os estudantes foram orientados a desenvolver pratos para degustação como recurso de uma investigação sensorial, assim como fica explícito na recomendação do Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos – Arte (2019), em que é dito ser possível dentre as Situações de Aprendizagem que sejam feitas investigações sensoriais, pois essas “envolvem canais sensoriais, como tato, visão, olfato, audição, paladar” (SÃO PAULO, 2019a, p. 144). Sendo responsabilidade do professor de Arte mediar o “objeto artístico na promoção da situação de aprendizagem que envolva as investigações sensoriais” (SÃO PAULO, 2019a, p. 144). Já nas aulas de Ciências as preocupações foram diferentes, não se limitando ao caráter cultural da boa alimentação. O cerne da discussão seguiu a Lei de Alimentação Escolar, mas com uma ampliação na discussão que vai para além do tópico II do “Art. 2º. Questões podem ser levantadas a partir da menção dos gêneros alimentícios básicos no § 1º do Art. 12 para enriquecer a discussão sobre a origem de tais “gêneros alimentícios” e seus valores calóricos e nutricionais” (BRASIL, 2009).

No momento culminante da ação, os estudantes, além de apresentar seus próprios pratos, experimentaram e julgaram os pratos dos colegas, a partir de

uma lista pré-estabelecida de critérios. Além do envolvimento da devolutiva dos professores de Arte e Ciências, professores e membros da Gestão Escolar (Diretora e Coordenadora Pedagógica) acompanharam a ação, fazendo suas considerações junto com os demais e a Nutricionista responsável pela escola⁸.

Componente Curricular	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	
	Código	Descrição curta (recorte de interesse)
Arte	EFEJAEFA07	Desenvolver conexões com suas próprias origens e a formação da brasilidade.
	EFEJAEFA18	Conhecer características e propriedades de materiais que conversem com sua própria história de vida.
	EFEJAEFA23	Aproximar-se dos saberes e fazeres do si e do outro
	EFEJAEFA104	Compartilhar vivências e relacionar-se com diferentes matrizes culturais.
	EFEJAEFA116	Aprender e desenvolver projetos em que possa experimentar, atuarem uma ou mais profissões correlatas.
	EFEJAEFA123	Aprender a compartilhar seus projetos e a compreender/acolher os de seus pares.
Ciências	EFEJAEBC05	Relacionar a alimentação à obtenção de energia nos seres vivos.
	EFEJAEBC12	Identificar os principais nutrientes e entender a distribuição de nutrientes pelo organismo
	EFEJAEBC13	Valorizar a leitura de rótulos de alimentos
	EFEJAEBC14	Conhecer e aplicar de formas de conservar alimentos
	EFEJAECC01	Relacionar transferência de energia e ciclo de matéria a diferentes processos metabólicos (alimentação)
	EFEJAECC09	Analisar e propor diferentes dietas, considerando aspectos sociais na alimentação humana
	EFEJAECC15	Classificar a biodiversidade em diferentes locais

Quadro 3 - Disposição dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento alcançados com o projeto *Ingredientes d'África e alimentação saudável*.

Fonte: Elaborado pelo autor.

- **2º exemplo: Memória, identidades e patrimônio**

Após decisões acordadas em Reunião Pedagógica entre a equipe da Gestão Escolar os professores atuantes na modalidade EJA- Educação de Jovens e Adultos, decidiu-se que as aulas deveriam concentrar-se em discutir ao menos um dos 5 P's que norteiam a Agenda 2030, em especial o "P" de Pessoa. O projeto "Memória, identidades e patrimônio" apresentado como sequência didática para

⁸ A Nutricionista Aurenny Cristina Rocha participou da ação e avaliou os pratos dos estudantes.

ser desenvolvida com a turma do 3º Termo B, teve como foco estudar os lugares, as coisas e as pessoas envolvidas na constituição de história de vida, transformando um dos espaços da escola e na montagem de uma mostra sobre artistas mulheres com histórias de superação.



Figura 2 - Interação durante abertura da Mostra e uma das obras

Fonte: Arquivo pessoal.

A proposta foi possível graças às provocações trazidas pela equipe gestora da EMEF Pe. Leonel Franca que reforçaram a importância do Currículo para as aulas. Desse modo fica evidente que o elo entre o currículo prescrito e o currículo real depende da aceitação e recepção dos atores sociais que estão incumbidos de assimilá-lo: professores/educadores e estudantes.

Componente Curricular	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	
	Código	Descrição curta (recorte de interesse)
Arte	EFEJAECA18	Conhecer, interagir e relacionar-se com patrimônio cultural visual
	EFEJAECA19	Reconhecer-se como ser de cultura e produtor de patrimônio
	EFEJAECA21	Conhecer, fruir, e analisar processos e poéticas de artistas visuais em diferentes tempos históricos, regiões contextos culturais e correntes estilísticas

	EFEJAECA22	Usar diferentes materialidades, ampliando repertórios visuais na experiência poética da ação criadora
	EFEJAECA23	Investigar processos a partir da leitura do mundo, explorando repertórios imagéticos na análise e criação pessoal
	EFEJAECA99	Pesquisar e compartilhar vivências e experiências como também relacionar-se com diferentes matrizes culturais.
	EFEJAECA109	Conhecer artistas que atuam na criação e divulgação de linguagens artísticas contemporâneas e híbridas
	EFEJAECA110	Conhecer e identificar acervos públicos e privados

Quadro 4 - Disposição dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento alcançados com o projeto *Memória, identidades e patrimônio*.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O projeto 1 e o projeto 2 ilustram como a questão utópica acontece no currículo. Ao transformar o espaço escolar em um festival gastronômico ou em uma galeria de arte fugiu-se do pré-estabelecido e tradicional uso do espaço, as propostas não apenas se apropriaram e traduziram o currículo, mas projetaram uma nova concepção de espaço escolar. Essa possibilidade de lugares idealizados e transformados graças à carga utópica que circunda o currículo e está intrinsecamente relacionada com a aprendizagem baseada em projetos, já era previsto por Gimeno Sacristán em *Compreender e transformar o Ensino* (1998), segundo qual, “as escolas ou as salas de aulas não são entidades isoladas de uma realidade mais ampla que é o contexto do sistema educativo em seu conjunto” (SACRISTÁN, 1998, p. 130), isso significa que os lugares reservados tradicionalmente para o ensino-aprendizagem não são mais suficientes para atender todas as orientações curriculares.

Se “os professores/as e alunos/as não são os únicos agentes da configuração e do desenvolvimento curriculares” (SACRISTÁN, 1998, p. 131), porque os espaços tradicionais seriam?

Já não o são e o atendimento educacional remoto está aí para comprovar. O advento da quarentena resultante do combate à crise causada pela pandemia do COVID-19 demonstra que o *Currículo da Cidade*, estabelecido oficialmente em 2019, não estava preparado para tudo, portanto, não pode ser considerado como um documento definitivo. Por outro lado, o mesmo advento, reforça as últimas palavras de *Por uma antropologia da mobilidade* (2010) de Marc Augé:

A educação deve inicialmente ensinar a todos a mudar o tempo para sair do eterno presente fixado pelas imagens em círculo, e fazer mudar o espaço, isto é, a mudar no espaço, a sempre ir ver mais de perto e não nutrir exclusivamente de imagens e mensagens. É preciso aprender a sair de si, a sair de seu entorno,

a compreender que é a exigência do universal que relativiza as culturas e não o inverso. É preciso sair do cerco culturalista e promover o indivíduo transcultural, aquele que, adquirindo o interesse por todas as culturas do mundo, não se aliena em relação a nenhuma delas. É chegado o tempo da nova mobilidade planetária e de uma nova utopia da educação. Mas só estamos no começo dessa nova história que será longa e, como sempre, dolorosa (AUGÉ, 2010, p. 109).

A chegada da “nova utopia da educação” que Augé, profetiza como “dolorosa”, dialoga com o atendimento remoto resultante da quarentena causada pelo COVID-19, soando apocalíptico e assustadoramente urgente. No entanto, se há alguma lição “nova” aprendida com essa demanda de atendimento remoto, videoaulas improvisadas e/ou acompanhamento via redes sociais, é a necessidade de naturalizar o planejamento alinhado com o currículo. Isso por sua vez, denota o caráter utópico do ato de planejar, que assim como o currículo, necessita de atenção constante, afinal, na aplicação dos planos acontecem imprevistos para se contornar.

No caso do advento do COVID-19, esse arranjo/contorno foi feito pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo por meio dos Cadernos *Trilhas de Aprendizagem*⁹ (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, 2020), que precisou da parceria entre Prefeitura e Google para disponibilizar um ambiente virtual para os estudantes e os professores complementarem e acompanharem o desenvolvimento dos conteúdos (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2020) e da cooperação de 140 voluntários junto a Secretaria Municipal dos Direitos Humanos e Cidadania para traduzir os Cadernos para famílias que não falam Língua Portuguesa (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, s/d). Esses Cadernos *Trilhas de Aprendizagem* foram publicados de forma livre, para que outras Secretarias do Brasil e do mundo pudessem fazer uso do material, o que demonstra abertura para novas parceria, mesmo que não oficiais.

Nesse sentido, a “nova utopia da educação” que testemunhamos e vivenciamos no ano de 2020 é uma educação gerida por parcerias, que não tem nada de novo, visto que a Constituição (1988) já previa algum tipo de parceria entre as instituições (Estado, Família e Comunidade, principalmente). De fato, se era previsto pela Constituição e não vinha sendo cumprida ou percebida, agora com a quarentena do COVID-19, a

⁹ A cidade de São Paulo, embora, tenha encabeçado uma reação rápida ao COVID-19 e disponibilizado o material educativo *Trilhas de Aprendizagem* para nortear o ensino remoto, não foi igualmente eficiente nas orientações e garantias à saúde dos profissionais de Educação (inicialmente apenas os professores ficaram isolados e os demais profissionais estavam nas escolas cuidando de tarefas administrativas). Equívoco minimizado pelo ineditismo dos meios de combate à gravidade da pandemia e compensado pela manutenção dos salários dos servidores, fato que outras cidades da região não se preocuparam em manter.

participação da Família escancarou-se e com ela a responsabilidade de arcar com a parte dolorosa do processo.

É contraprodutivo saber se nesse momento de incertezas, estamos no começo de uma nova história, como sugere Augé, ou se finalmente cumprimos o que prega a Constituição. O que interessa, no âmbito dessa publicação, é que, a educação gerida por parcerias é imprescindível assim como a Constituição preconiza e a Agenda 2030 defende. A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em caráter local, reconhece isso.

Sistema de Parcerias: o 17º ODS

O 17º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável ocupa um lugar privilegiado na Agenda 2030, ele abrange sozinho um dos 5 “P” norteadores da agenda 2030, o referente às Parcerias. O documento diz que os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e suas 169 metas associadas são integradas e indivisíveis (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 05), portanto, não há hierarquia. Não obstante, o “P” de Parcerias é tão relevante para a Agenda 2030, que foi tema de um único Módulo do curso: *Integrando a Agenda 2030 para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (2020¹⁰)* desenvolvido pelo PNUD em parceria com a Petrobras. Segundo a descrição da notícia de divulgação da chamada para a candidatura, o 4º e último Módulo do curso apresenta “*informações sobre o processo de formação de parcerias para o alcance do desenvolvimento sustentável nos próximos anos*” (PNUD, 2020).

A descrição das Metas do ODS 17 é a única que apresenta tópicos, a saber: Finanças, Tecnologia, Desenvolvimento de Capacidades, Comércio, Questões sistêmicas, As parcerias multissetoriais, Dados de monitoramento e prestação de contas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 30-32). Essa subdivisão reforça a complexidade da proposta de Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável, que dentre suas estratégias, se propõe a mobilizar a transferência de tecnologias, o compartilhamento de Dados e o fortalecimento da Cooperação Sul-Sul e triangular. Um conjunto de utopias que é necessária para “transformar nosso mundo”.

A menção do curso: *Integrando a Agenda 2030 para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (2020)* é uma forma de embasar nossa argumentação derradeira: Se até as Organizações ligadas com o desenvolvimento das políticas

¹⁰ A segunda edição do curso formada para o ano de 2020 (PNUD, 2020), aconteceu entre os dias 15 de junho e 16 de agosto de 2020, enquanto esse texto estava sendo produzido.

públicas (PNUD) necessitam de apoio (Petrobras) para difundir e espalhar seus ideais, então por que a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo não faz o igual com seu Currículo?

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo fomenta seu currículo com parcerias questionáveis¹¹ e outras legítimas, por meio do Núcleo Técnico de Formação¹², que mantém regularmente uma chamada pública¹³ para que profissionais e entidades credenciadas possam “cadastrar propostas de formação continuada (cursos livres e eventos formativos)”, esse mesmo documento apresenta “os procedimentos para o credenciamento de instituições parceiras” (NÚCLEO TÉCNICO DE FORMAÇÃO, 2020). Após credenciada, as instituições parceiras podem propor formações¹⁴ que certifiquem os participante com validação aceitas, inclusive para evolução funcional.

Há ainda o compromisso dos Sindicatos (considerados parceiros) em incentivar e fortalecer a formação de seus representados. No dia 26 de fevereiro de 2020, por exemplo, houve dispensa de ponto para todos os associados dos Sindicatos – principais: SINPEEM e do APROFEEM (ao menos, que tomei conhecimento) –, participarem de uma formação centrada no Currículo. Houve outras propostas de formação. No sítio eletrônico do APROFEM (SINDICATO DE PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS MUNICIPAIS DE SÃO PAULO) – preferido dos professores no quesito cursos – foram listados 6 cursos sobre o Currículo apenas no mês de junho, a saber: O Currículo das Tecnologias Para Aprendizagem – 2020/T1; Currículo da Cidade de Matemática – 2020/T1; O Currículo das Tecnologias para Aprendizagem Ed. de Jovens e Adultos – 2020/T1; Currículo da Cidade – Povos Indígenas: Orientações Pedagógicas - 2020/T1; O Currículo das Tecnologias Para Aprendizagem – 2020/T2 e O Currículo das Tecnologias para Aprendizagem Ed. de Jovens e Adultos – 2020/T2 (PORTAL APROFEM, s/d). Nos outros meses anteriores somados, houve no mínimo o mesmo número de propostas de formação envolvendo o *Currículo da Cidade*, o que chega numa média de aproximadamente duas propostas mensais.

¹¹ Há muitas críticas sobre o modo que a Prefeitura transfere suas responsabilidades para as Creches Credenciadas, mas como esse assunto é muito extenso para ser tratado aqui, me atentarei ao nosso foco, que é o *Currículo da cidade* (2019).

¹² Há outras formas de contratos que assim como o caso das Creches Credenciadas são irrelevantes para nossa discussão (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2020b).

¹³ A chamada fundamentada na Portaria 4.290/14 e no Decreto 58.154/18 (NÚCLEO TÉCNICO DE FORMAÇÃO, 2020) foi apresentada aos interessados pelo atalho externo: <<https://bitly.com/1Sb18>>.

¹⁴ A apresentação de proposta, por sua vez, são feitas no formulário externo: <<https://bitly.com/6Vl6I>>.

Considerações Finais

O conjunto de ponderações que fizemos até aqui demonstram, sobretudo, que a cidade de São Paulo, por meio de alguns de suas instituições públicas, em particular a sua Secretaria Municipal de Educação, não apenas aderiram ao compromisso global da Agenda 2030 de forma ativa e oficial, mas já vinham cumprindo algumas de suas 166 Metas e 17 Objetivos há algum tempo. A política de atendimento ao Ensino de Jovens e Adultos, as estratégias posicionamento (consciente ou inconscientemente) para ser reconhecido “cidade-mundo” e referencial para outras cidades, a abertura para firmar diferentes formas de parcerias e principalmente pela criação e implementação de um currículo próprio são o ônus decorrente do protagonismo regional e do ideal sustentável: “*pensar globalmente, agir localmente*” (NAÇÕES UNIDAS – BRASIL, 2016) trarão resultados que não podemos mensurar seguramente, mas idealizar por meio da utopia.

A utopia, que pode ser considerada negativa para algumas situações, é fundamental para o planejamento coletivo de um mundo melhor, tanto para a implementação de um currículo escolar. Esperar que as coisas aconteçam de forma satisfatória, mesmo que desordenada ou não linear faz parte de qualquer projeto, que precisa ser constantemente monitorado e (re)adaptado: Os ODS e a Agenda 2030 contam com o Acompanhamento da Agenda 2030 (PNUD, 2015) e a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo com a adesão e tradução do currículo pelos atores sociais da educação (sejam lugares, pessoas, meios ou métodos) e parceiros que fomentam a compreensão do Currículo da Cidade (APROFEM, 2020).

Assim, por ora, cabe-nos aguardar o tratamento dos dados atuais para em um futuro próximo, saber se a “*nova utopia da educação*” que supostamente estamos vivenciando é inicial (afinal a BNCC e o Currículo da cidade foram consolidados no ano passado: 2019) ou apenas dolorosa (como o exemplo do atendimento remoto).

Referências

AUGÉ, M. **Por uma antropologia da mobilidade**. Maceió: EDUFAL, 2010.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento**: Agenda 21. Brasília: Diário Oficial da União, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2019.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso Futuro Comum**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS – CNM. **Guia para Integração dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável nos Municípios Brasileiros**: Gestão 2017-2020. Brasília: CNM, 2017.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS – CNM. **Guia para Localização dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável nos Municípios Brasileiros**: o que os gestores municipais precisam saber. Brasília: CNM, 2016.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA E ACOMPANHAMENTO – IPEA; SECRETARIA DE PLANEJAMENTO E INVESTIMENTOS ESTRATÉGICOS – SPI. **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio**: 5º Relatório Nacional de Acompanhamento. Brasília: Ipea: MP, SPI, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Transformando Nosso Mundo**: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Rio de Janeiro: Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio), 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Glossário de termos do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5**: Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas. Brasília: ONU, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**: objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2017.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD. **Acompanhando a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**: subsídios iniciais do Sistema das Nações Unidas no Brasil sobre a identificação de indicadores nacionais referentes aos objetivos de desenvolvimento sustentável. Brasília: PNUD, 2015.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Plano Municipal de Educação**. São Paulo: SME, 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Trilhas de aprendizagens**: Ensino Fundamental – 5º ano. São Paulo: SME/COPED, 2020.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Educação de Jovens e Adultos – Arte. São Paulo: SME/ COPED, 2019a.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Ensino Fundamental– Arte. São Paulo: SME/ COPED, 2019b.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Educação de Jovens e Adultos – Ciências Naturais. São Paulo: SME/ COPED, 2019c.

Webgrafia

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. **Indicadores Brasileiros para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável:** Plataforma Digital ODS do IBGE. Disponível em:

<<https://odsbrasil.gov.br/>>. Acesso em: 30 maio 2020.

NAÇÕES UNIDAS— BRASIL. **Desenvolvimento Sustentável:** UNFPA: Participação é fator decisivo para sucesso dos ODS, afirmam jovens. Publicado em 01/02/2016/Atualizado em 02/02/2016. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/unfpa-participacao-e-fator-decisivo-para-sucesso-dos-ods-afirmam-jovens/>>. Acesso em 30 mai. 2020.

NÚCLEO TÉCNICO DE FORMAÇÃO (SME). **Cadastro de propostas de formação.** Edital publicado em 01 fev. 2020. Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/nucleo-tecnico-de-formacao/cadastro-de-propostas-de-formacao/>>. Acesso em 27 jun. 2020.

PORTAL APROFEM (SINDICATO DE PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS MUNICIPAIS DE SÃO PAULO). **Cursos.** s/d. Disponível em: <<http://cursos.aprofem.com.br/>>. Acesso em 25 jun. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. **Notícias:** Trilhas de Aprendizagem. Publicado em 28 abr. 2020. Disponível em:

<<https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/noticias/?p=27790>>. Acesso em: 24 jun. 2020.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO-PNUD. **Notícias:** Petrobras e PNUD oferecem curso online sobre a territorialização da Agenda 2030. Publicado em 21 mai. 2020. Disponível em: <<https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/presscenter/articles/2020/petrobras-e-pnud-oferecem-curso-online-sobre-a-territorializacao.html>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO-PNUD. **Plataforma Agenda 2030.** Brasília: PNUD, 2015. Disponível em <<http://www.agenda2030.org.br/>>. Acesso em: 30 maio 2020.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO-PNUD; PETROBRAS. **Programa Virtual de Capacitação do Projeto Territorialização e Aceleração dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável:** Integrando a Agenda 2030 para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (curso). 2. ed. Brasília: PNUD, 2020. Disponível em: <<https://ods.raeduc.com.br/course/>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO-PNUD; PETROBRAS. **Notícias:** Secretaria oferece bolsas de estudos para educadores da rede municipal de ensino. Publicado em: 22 nov. 2019. Disponível em <<http://www.capital.sp.gov.br/noticia/secretaria-oferece-bolsas-de-estudo-para-educadores-da-rede-municipal-de-ensino>>. Acesso em: 21 jun. 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Notícias:** Covid- 19: Estudantes e educadores poderão contar com tecnologias do Google e ForEducation. Publicado em 23 abr. 2020[a]. Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/covid-19-estudantes-e-educadores-poderao-contar-com-tecnologias-do-google-e-foreducation/>>. Acesso 24 jun. 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Contratos, convênios e parcerias.** Atualizado em 16 mar. 2020b. Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/card/contratos-convenios-e-parcerias/>>. Acesso em 27 jun. 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Notícias:** Programa oferece aulas de aprimoramento linguístico para professores de Inglês. Publicado em: 10 dez. 2019. Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/programa-oferece-aulas-de-aprimoramento-linguistico-para-professores-de-ingles/>>. Acesso 21 jun. 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Trilhas de Aprendizagem**. s/d. Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/trilhas-de-aprendizagens/>>. Acesso em 24 jun. 2020.

SINDICATO DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO NO ENSINO MUNICIPAL DE SÃO PAULO— SINPEEM. **Cursos e Seminários 2020**. Disponível em: <https://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=12511&friurl=-CURSOS-E-SEMINAARIOS-2020->. Acesso em 25 jun. 2020.

Cidades educadoras e o desafio da gentrificação no turismo: um debate que não pode ser ignorado

Ronnie Reus Schroeder*

Luciana Scherer**

Louise de Lira Roedel Botelho***

Serli Genz Bölter****

Introdução

A construção dos ideais que compõem o que hoje se conhece como Cidades Educadoras, iniciou como um movimento nos anos 90, a partir do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona (Espanha). Neste evento, pactuou-se entre os governos o objetivo comum de trabalharem juntos no desenvolvimento de projetos e atividades que visassem melhorar e estimular a qualidade de vida dos habitantes. Desta forma, como documento central obteve-se a carta das Cidades Educadoras. Tal carta tem como princípios: Direito a uma cidade educadora; O compromisso da cidade e; Compromisso ao serviço integral das pessoas. Neste sentido, as cidades educadoras possuem como desafios a promoção ao equilíbrio e a harmonia entre identidade e diversidade, salvaguardando as contribuições das

* Administrador (UFRGS), Especialista em Recursos Humanos (PUC-RS), Mestre em Desenvolvimento e Políticas Públicas (UFFS).

E-mail: ronniers1@yahoo.com.br

** Docente na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Graduada em Administração (UFRGS) e em Turismo (PUC-RS), Mestra em Ciências Sociais pela PUCRS-RS e Doutora em Desenvolvimento Regional pela UNIJUÍ.

E-mail: lucianascherer@yahoo.com.br

*** Docente na Universidade Federal da Fronteira Sul. Graduada em Administração (UNIVALI), Mestra, Doutora e Pós-Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento da UFSC.

E-mail: louisebotelho@gmail.com

**** Docente na Universidade Federal da Fronteira Sul. Graduada em Direito (UNIJUÍ), Mestra em Educação nas Ciências Área Direito (UNIJUI), Doutora em Sociologia (UFRGS), Pós-doutora em Direito (UFSC).

E-mail: serli.bolter@uffs.edu.br

comunidades que a integram e o direito de todos aqueles que a habitam, sentindo-se reconhecidos a partir de sua identidade cultural.

A gênese de Cidade Educadora remete a compreensão de que uma cidade é um território educativo, desta forma, os diferentes espaços, atores, tempos, movimentos, estruturas, cultura, história podem assumir o papel de disseminadores de conhecimento. Nas palavras de Saramago (2009) “[...] que sabemos dos lugares é coincidirmos com eles durante um certo tempo no espaço que são. O lugar estava ali, a pessoa apareceu, depois a pessoa partiu, o lugar continuou, o lugar tinha feito a pessoa, a pessoa havia transformado o lugar”.

Se as Cidades Educadoras são um território para disseminação e promoção do conhecimento entre os agentes da comunidade e do espaço, o turismo como um fenômeno de busca pelo conhecimento a outros locais tem seu lugar neste debate. O Turismo vem conquistando espaço como campo de estudo em diversas áreas, porém muito ainda está por ser feito no sentido de produzir um conhecimento que possa revelar todas as dimensões desse fenômeno que vem crescendo em importância no mundo. Turismo é formado por um amplo e diversificado conjunto de atividades econômicas, que englobam todos os setores da economia.

O Turismo como fenômeno busca levar os atores a conhecer novas formas de vida e locais, ou seja, o turismo não é apenas lazer e sim, uma forma que construir conhecimento e desenvolver novas formas de entendimento sobre a vida e o cotidiano de diferentes localidades. Nesse contexto, vislumbra-se a conjunção entre turismo e os ideais das Cidades Educadoras. Para Bernet (2012) tais cidades possuem três dimensões: na primeira as pessoas podem aprender a partir do entorno, contexto ou ações educativas; na segunda, a cidade é vista como um agente que pode proporcionar o desenvolvimento de conhecimento e, na terceira, a cidade em si é tida como objeto do conhecimento. No caso do presente estudo, adotaremos a terceira visão de Bernet (2012), compreendendo que a cidade em si já é o objeto de conhecimento, desta forma o turismo como um fenômeno, leva diferentes atores a buscar conhecer e construir conhecimento sobre tal questão é também uma tentativa de contribuir, através da produção de conhecimento, para a mudança do quadro social no qual estamos inseridos.

No contexto desse trabalho, a discussão será centrada no *locus* do turismo, a cidade, a partir da perspectiva de que essa é uma construção humana que não está livre de intencionalidades, lutas de interesse, tensões político-sócio-culturais, e interesses econômicos.

O presente trabalho constitui-se em um estudo no campo das ciências sociais aplicadas, com discussões acerca do turismo, das cidades e de um fenômeno que segundo Gastal (1998) é recorrente, mas pouco abordado na relação entre turismo e cidade, a gentrificação.

O objetivo principal deste trabalho é realizar uma discussão acerca desses temas a partir dos pressupostos de diversos autores que trabalham a perspectiva das relações do turismo com impactos na cidade (FUSTER, 1978; MOESCH, 2002; DIAS, 2002; LEMOS, 2010) e sobre gentrificação (GASTAL, 1999; 2006; SMITH, 2006, PAES, 2012; 2016).

Os percursos metodológicos seguem a linha de uma pesquisa de caráter exploratório (VERGARA, 2007) a partir de recursos como a pesquisa bibliográfica e documental (GIL, 2010). As questões teórico-metodológicas pautam-se, principalmente, no seguinte pressuposto: uma pesquisa epistemológica no sentido de tentar entender as relações entre turismo, cidades e gentrificação nas teorias e estudos publicados sobre o tema.

O presente trabalho está estruturado em 3 partes principais, além dessa introdução e das considerações finais. A primeira traz a perspectiva do Turismo, entendimentos sobre o fenômeno e o posicionamento de autores que o tratam a partir do entendimento de que esse não é livre de impactos, positivos e negativos. A segunda traz a perspectiva da gentrificação, as origens desse termo e suas definições no contexto das cidades. A terceira parte discute a relação entre o *locus* do turismo, aqui entendido como a cidade e o fenômeno da gentrificação.

Turismo

O Turismo vem conquistando espaço como campo de estudo em diversas áreas, porém muito ainda está por ser feito no sentido de produzir um conhecimento que possa revelar todas as dimensões e as contribuições sociais, culturais e econômicas desse fenômeno que vem crescendo em importância no mundo. Embora seja um fenômeno muito frequente na sociedade, ainda é pouco estudado, sendo difícil, inclusive, encontrar em toda a bibliografia pesquisada uma definição coerente e que abarque todas as suas esferas. O conceito de Turismo é bastante controverso, e as dificuldades nas concepções e conceituações são fruto da natureza peculiar do Turismo, pois é um setor fragmentado que envolve muitos segmentos e negócios, ou seja, é plurissetorial (envolve desde a agricultura, indústria, comércio e serviços). Muitos dos benefícios atribuídos ao Turismo, como sua participação na geração de divisas, no equilíbrio das contas externas, na transferência de renda entre regiões, na criação de

empregos para as populações residentes, na atração de investimentos em infraestruturas, na preservação do meio ambiente, na valorização das identidades locais e especificidades culturais, explicam a crescente relevância que lhe vem sendo dada atualmente na esfera das políticas voltadas ao desenvolvimento econômico e social em vários países.

A Organização Mundial do Turismo (OMT) define Turismo como “o deslocamento para fora do local de residência por período superior a 24 horas e inferior a 60 dias, motivado por razões não-econômicas” (referência). Essa definição serve para padronizar o conceito nos países associados à organização, porém apresenta um grau de simplicidade e deixa de lado muitos aspectos do fenômeno. Embora o Turismo possa ser aceito como a indústria de viagens de lazer, é um fenômeno que ultrapassa as questões comerciais e a questão dos dias de permanência ou motivo da viagem. As palavras de Moesch (2002 p. 133) sobre a definição endossam a despreocupação do órgão mundial com a complexidade do turismo: “Parece demasiado simplificado este entendimento sobre um fenômeno que levou 667 milhões de pessoas a viajarem em 1999”. Os dados atualizados, de quase 1,2 bilhões de pessoas realizando viagens internacionais em 2015 (WTTC, 2014) combinado ainda com os fluxos domésticos e regionais demonstram ainda mais a complexidade que envolve o tema.

Definir, ou até mesmo, escolher a melhor definição é tarefa desafiadora, já que muitas definições são complementares entre si. Para Moesch (2002, p. 11)

Turismo é uma combinação complexa de inter-relacionamentos entre produção e serviços, em cuja composição inteiram-se uma prática social com base cultural, com herança histórica, a um meio ambiente diverso, cartografia natural, relações sociais de hospitalidade, troca de informações interculturais. O somatório desta dinâmica sociocultural gera um fenômeno, recheado de objetividade/subjetividade, consumido por milhões de pessoas, como síntese: o produto turístico.

Uma definição clara e completa não abarca somente a viagem, dias de permanência e motivações. Considera também as relações e as possíveis consequências do fluxo tanto para turistas como para as localidades receptoras; a multiplicidade de agentes institucionais e empresariais envolvidos para que o fenômeno possa se manifestar; as implicações, não só econômicas, mas também as sociais e culturais, conforme Fuster (1978, p. 35):

Turismo é, de um lado, conjunto de turistas, de outro, os fenômenos e as relações que esta massa produz em consequência de suas viagens. Turismo é

todo o equipamento receptivo de hotéis, agências de viagens, transportes, espetáculos, guias que o núcleo receptor deve habilitar para atender às correntes turísticas. Turismo é o conjunto de organizações privadas ou públicas que surgem para fomentar a infraestrutura e a expansão do núcleo receptor [...]. Também são os efeitos negativos ou positivos que se produzem nas regiões receptoras.

O Turismo surge nas margens de bens naturais, culturais paisagísticos e arquitetônicos preservados, e acaba ordenando a criação de mais paisagens, de mais exotismos, modificando cenários e lugares (LE MOS, 2010). Em uma dialética com o padrão capitalista está fortemente entronizada a comercialização da cultura, que passa a ser vista e explorada pelas indústrias cultural e do turismo, como instrumento para a obtenção de lucro, ou o uso da cultura e dos lugares “como conveniência” (YÚDICE, 2004), o que se traduz em impactos negativos, esses entendidos como impactos sociais e culturais, considera-se que alguma sociedade – local, regional, nacional, comunidade, grupo étnico ou determinada cultura – está sendo atingida por uma força externa poderosa – o turismo (DIAS, 2003).

A partir das ideias de Fuster (1978), Dias (2003), Moesch (2002), Yúdice (2004), Lemos (2010) e tem-se claramente a noção de que o turismo, embora possa ser considerado como uma força positiva de desenvolvimento nas cidades, o fenômeno não está livre de situações que trazem alguns impactos negativos, um deles, a gentrificação nas cidades.

Gentrificação

O termo *gentrification* deriva de *gentry* que, por sua vez, deriva do francês arcaico *genterise* que significa "de origem gentil, nobre". A expressão *gentrification* surge com os estudos de Ruth Glass, em 1964 que propôs-se analisar as transformações imobiliárias em determinados distritos londrinos, mas foi com Neil Smith que o fenômeno passou a ser amplamente conhecido a partir de seus estudos sobre a cidade de Nova Iorque, entre as décadas de 1980 e 1990 (SANTOS, 2014). Ainda nesse rol de teóricos, destaca-se Sharon Zukin. Os três – Glass, Smith e Zukin – são apontados como os maiores estudiosos – e críticos – sobre os processos de gentrificação urbana como um fenômeno pós-moderno corriqueiro em muitas cidades ao redor do mundo (RANGEL, 2015).

Para Zukin (2000), o termo gentrificação pode ser traduzido como intervenções urbanas como empreendimentos que elegem certos espaços da cidade considerados centralidades e os transformam em áreas de investimentos públicos e privados, cujas

mudanças nos significados de uma localidade histórica faz do patrimônio um segmento do mercado. Os processos de gentrificação culminam na valorização imobiliária, implicando na instalação de comércios com mercadorias acessíveis às classes sociais mais altas e na impossibilidade de permanência de moradores com menores recursos financeiros, sendo assim substituídos por moradores com maior poder aquisitivo, elitizando o local. A Figura 1 demonstra, através de um desenho simples, porém bastante didático o processo de gentrificação, a partir de uma ótica positiva, de valorização do lugar, de melhoramento e embelezamento.

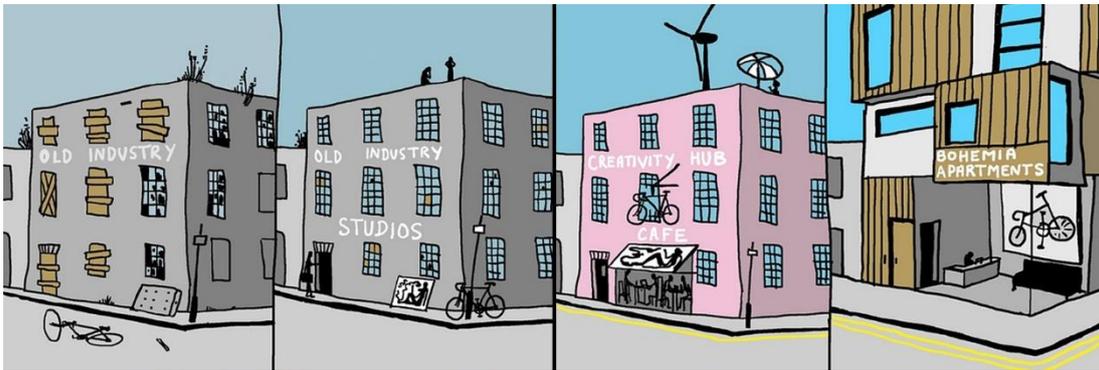


Figura 1 – Gentrificação – A Transformação do Lugar

Fonte: <www.courb.org>.

O processo de gentrificação é característico por alterar as configurações do lugar, geralmente bairros abandonados ou devastados que passam a contar com novos empreendimentos, prédios revitalizados, pontos comerciais ou construção de novos edifícios, valorizando a região e afetando a população de baixa renda local, que via de regra não tem condições de arcar com os custos de vida surgidos a partir dessa valorização do lugar, já que ali não se tem mais moradias por um preço condizente com aquele que as classes mais baixas tem condições de arcar (SMITH, 2006). Quando se tem, então, uma alteração dessa dinâmica, onde a valorização expulsa as classes mais baixas de seus lugares.

Para Smith (2007), embora a mídia tenha tratado a gentrificação como um processo de renovação urbana, esse deve ser visto como um abuso cultural, que serve muito mais aos bancos, imobiliárias, governos e empreiteiros do que as pessoas em si. Autores como Frúgoli Júnior (2000); Vainer (2000) e Nobre (2003) corroboram essa posição ao tratarem a gentrificação como marcada por processos de práticas excludentes, já que essas intervenções estão norteadas pelo mercado, tendo como

público preferencial as classes médias e altas. Esse argumento é ilustrado nas Figuras 2 e 3, a qual apresenta a ideia de gentrificação a partir da ótica da expulsão e da exclusão, o contrário demonstrado na Figura 1.



Figura 2 – Gentrificação – O processo de exclusão

Fonte: <www.courb.org>.

Nas cidades: turismo e gentrificação

Para Santos (2009) o espaço nada mais é do que a soma dos resultados da intervenção humana sobre a terra. Sob esse argumento, afirma-se que cidade é uma construção humana, cheia de intencionalidades, tensões e disputas sócio-econômico-culturais.

O estatuto das cidades foi instituído oficialmente através da Lei N° 10.257, de 10 de julho de 2001, regulamentando os artigos 182 e 183 da Constituição Federal, onde busca estabelecer diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências (BRASIL, 2001), com o intuito de organizar e qualificar a vida nas cidades, especialmente porque este instrumento jurídico referencia a dimensão de participação dos cidadãos no planejamento da vida nas cidades. Outro documento norteador que merece destaque no que tange a temática das cidades é a Carta das Cidades Educadoras (2004), que discute as adaptações, desafios e novas abordagens e necessidades sociais nas cidades. A Carta das Cidades Educadoras resultou do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, ocorrido em Barcelona em Novembro de 1990, no qual as cidades representadas reuniram na Carta inicial os princípios básicos para o impulso educador da cidade. Elas partiam do princípio de que o desenvolvimento de seus habitantes não pode ser deixado ao acaso. Esta Carta foi revista no III Congresso Internacional de Cidades Educadoras (BOLONHA, 1994) e no de Génova (2004) a fim de adaptar suas

propostas aos novos desafios e necessidades sociais. Esta Carta fundamenta-se na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948); no Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966); na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990); na Convenção nascida da Cúpula Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001).

Quando se analisa a Carta das Cidades Educadoras em seu preâmbulo, observa-se de forma clara quão nocivo pode ser o processo de gentrificação, uma vez que o mesmo traz em seu “DNA” o processo de exclusão de diversas comunidades, sobretudo as mais pobres. Em uma cidade educadora o componente de inclusão e apropriação do espaço se transforma em uma força motriz, onde questões como processo de aprendizado permanente, aceitação da pluralidade de ideias e opiniões, da diversidade e da integração, com conseqüente enriquecimento da vida das pessoas, são elementos centrais.

Autores que se dedicam ao fenômeno do turismo nas cidades, e mesmo da cidade como *locus* fundamental do turismo, que e posteriormente voltaram seus olhares para a relação entre o turismo e gentrificação (GASTAL, 2006; GRAVARI-BARBAS, 2014; PAES, 2017) tendem a afirmar que esse processo também está intimamente ligado as questões das valorizações patrimoniais nas cidades. Para Paes (2016), a patrimonialização de sítios históricos urbanos encontrou no atual uso turístico a contraditória e inevitável renovação das cidades, e com essa renovação surge a possibilidade de algumas distorções, ou aquilo que Dias (2003) coloca como impactos sócio-econômico-culturais negativos do turismo.

Segundo Paes (2012), desde os anos 1990, a preservação de sítios histórico-culturais urbanos brasileiros serviu de âncora para a uma nova funcionalidade turística e a ascensão econômica de inúmeras cidades. Tal processo articulou-se às estratégias políticas e econômicas de renovação urbana, ganhando inúmeras denominações a partir de visões teóricas ou técnicas, interesses políticos ou escalas diferenciadas, como: enobrecimento, requalificação, reabilitação, revitalização e, o mais emblemático, controverso e duradouro: gentrificação. Ao longo das últimas décadas, tal processo articulou patrimônio cultural, turismo e renovação urbana, tema abordado aqui a partir de apontamentos de pesquisa teórico-conceitual e argumentos empíricos de centros históricos brasileiros. As mais conhecidas são destacadas por Botelho (2005), a partir de sua relação com o processo de gentrificação: Salvador (BA), Recife (PE), São Paulo (SP) - essa destacada ainda por Rolnik (2009) - e Rio de Janeiro (RJ), e ainda, alguns menos estudados como Vitória (ES), Fortaleza (CE) e São Luís (MA).

Todos esses locais podem ser relacionados com algum contexto importante no mercado do turismo e do patrimônio, ora por sua importância na estrutura e nos fluxos de turismo de lazer, negócios e eventos (SCHULER, 2016), ora pelo reconhecimento como patrimônios, ou até mesmo pela recepção de megaeventos como Copa do Mundo de 2014 e Jogos Olímpicos de 2016. Para Luchiari (2000), Yázigi (2001) e Paes (2012) a preservação patrimonial, o desenvolvimento turístico e a renovação urbana ou natural não devem ser consideradas de forma isolada, mas sim, como partes interligadas de um mesmo fenômeno.

Ao se tratar da valorização do lugar – nesse contexto entendido como algum lugar na cidade, ou a própria cidade – a partir do turismo, do patrimônio ou da necessidade da infraestrutura para recepção de fluxos turísticos, de eventos ou de negócios, alguns autores críticos, como Harvey (2005) e Smith (2006) chamam isso de "privatização de lucros e socialização de custos", pois é a lógica empresarial e especulativa que orienta a realização de empreendimentos nas cidades, através de novos produtos imobiliários pontuais e de caráter excepcional. Para eles, o estado intermedia, por meio de investimentos públicos a fim de que o lugar melhore, qualifique-se, torne-se atrativo para moradores e turistas, mas o resultado final é que os investidores imobiliários privados colham os lucros, e muitas vezes sob um grande custo social: de exclusão dos moradores que acabam movendo-se para locais menos atrativos e mais baratos. Isso acaba sendo uma disfunção grave, que vai de encontro ao conceito de direito à cidade (LEFEBVRE *apud* TRINDADE, 2012), o qual embora utópico, é uma luta contra a lógica capitalista de produção da cidade, que mercantiliza o espaço urbano e o transforma em uma engrenagem a serviço do capital.

Enfim, recorre-se aos argumentos de Raquel Rolnik, que discute o Estatuto das Cidades e relaciona-se com as configurações das cidades para a recepção do Megaevento Copa do Mundo de 2010, onde ela aborda a necessidade da discussão da “mais valia” (ROLNIK, 2012 p. 96) imobiliária e fundiária, o que pode ser origem da gentrificação para exploração dos lugares nas cidades. Para a autora “operações urbanas e obras de preparação das cidades para Copa do Mundo e Olimpíada – abrem espaços ‘sem norma nem lei’”, (ROLNIK, 2012 p. 101), Ainda, há que se evitar, para pensar em qualidade nas cidades, no enfrentamento

[...] à quebra do controle excludente do acesso à riqueza, à renda e às oportunidades geradas no (e pelo) uso e ocupação do solo urbano, assegurando a todos o direito à cidade como riqueza social em contraposição a sua mercantilização (RIBEIRO; SANTOS JR *apud* ROLNIK, 2012, p. 101).

Isso posto, tem-se o argumento de que o grande desafio de gestão das cidades de tornar as cidades educadoras, integradoras e democráticas, utilizando o turismo, os grandes fluxos e os Megaeventos mundiais como possibilidade de qualificação e não de exclusão dos moradores.

Considerações finais

O Objetivo desse trabalho foi realizar uma discussão acerca de temas como turismo, cidades e gentrificação, a partir dos pressupostos de diversos autores que trabalham a perspectiva das relações do turismo com impactos na cidade. Sabe-se nas perspectivas modernas de discussão do turismo, que essa é uma atividade que pode contribuir positivamente para o desenvolvimento das cidades.

Ocorre que o Turismo não deve ser entendido somente como um fenômeno ligado a viagens, pois tem impactos econômicos, sociais e culturais relacionados tanto com os turistas, como com os residentes da localidade receptora, e à relação turista-residente. Organização Mundial do Turismo diz que no atual processo de globalização, o Turismo tem-se revelado como uma força-motriz, contribuindo para disseminar valores, novos hábitos, costumes e para aumentar a tolerância com as diferenças, para o aumento da compreensão mundial e da paz. Os impactos econômicos estão mais claros, são mais perceptíveis que os socioculturais. Os econômicos são aqueles ligados à geração de riqueza, empregos, renda, impostos. São também os mais fáceis de quantificar, e os mais usados para expor os benefícios do Turismo e os motivos pelos quais o Estado deve intervir e investir na atividade.

Para Pereira (1999), o Turismo é uma atividade formada por dois “braços”: o da iniciativa privada e o do setor público. Para ele, é inconcebível que o setor privado não participe do processo de política pública, que tradicionalmente é considerado um papel do Estado. E é nesse argumento que pode-se ancorar a necessidade de o Estado, por meio do Estatuto da Cidade e a sociedade por meio da Carta das Cidades Educadoras acompanharem os acontecimentos das cidades em relação a gentrificação.

As limitações desse estudo, é própria dos estudos qualitativos baseados nas técnicas de pesquisa bibliográficas e documental. As possibilidades estão nos dados divulgados e discutidos por demais autores. Portanto, posiciona-se aqui como um estudo incipiente que serve como ideia inicial para um maior aprofundamento da interrelação da temática das cidades, do turismo, da gentrificação e até mesmo dos impactos dos grandes eventos e da valorização patrimonial nessas cidades.

Como sugestão de estudos futuros, aponta-se a análise aprofundada, em um delineamento de pesquisa baseado em multicase, em que se investigue as relações entre turismo e gentrificação nas cidades de Salvador (BA), Recife (PE), São Paulo (SP) e Rio de Janeiro (RJ), Vitória (ES), Fortaleza (CE) e São Luís (MA), apontadas por Botelho (2005) como as de maior evidência de gentrificação pelo turismo no Brasil.

Referências

- BERNET, J. T. Introdução. In: E. A. **Educadores, La Ciudad Educadora** = La Ville Éducatrice Barcelona, Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1990 (pp. 6-21). Carta das cidades Educadoras. Acesso em: 24 abr. 2012.
- BRASIL. **Lei Nº10.257** – Estatuto da Cidade, de 10 de Julho de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10257.htm>. Acesso em: 14 nov. 2018.
- BOTELHO, T. R. Revitalização de centros urbanos no Brasil: uma análise comparativa das experiências de Vitória, Fortaleza e São Luís. **Revista Eure**. Santiago do Chile, v. XXXI, n. 93, 2005.
- COURB. Instituto de Urbanismo Colaborativo. **O que é Gentrificação e por que você deveria se preocupar com isso**. Disponível em <<http://www.courb.org/pt/o-que-e-gentrificacao-e-por-que-voce-deveria-se-preocupar-com-isso>>. Acesso em: 12 nov. 2018.
- DIAS, R. **Sociologia do turismo**. São Paulo: Atlas, 2003.
- FÚSTER, F. **Teoría y técnica del turismo**. Tomo I. Madrid: Editora Nacional, 1978.
- GASTAL, S. **Turismo Urbano – Cidades, Sites de Excitação Turística**. Porto Alegre: Edição dos Autores, 1998.
- GASTAL, S. **Alegorias urbanas: o passado como subterfúgio: tempo, espaço e visualidade na pós-modernidade**. Campinas: Papirus, 2006.
- GRAVARI-BARBAS, M. **Word Heritage, Tourism and Identity (Heritage, Culture and Identity)**. New York: Ashgate, 2015.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- HARVEY, D. O “novo imperialismo”: ajustes espaço-temporais e acumulação por desapossamento. **Lutas Sociais**, São Paulo, v.13/14, p. 9-21, 2005.
- LEMOS, A. Celulares, funções pós-midiáticas, cidade e mobilidade. **URBE – Revista Brasileira de Gestão Urbana**, Curitiba, v. 2, n. 2, jul./dez., 2010, p. 155-166.
- LUCHIARI, M. T. Turismo e meio ambiente na modificação dos lugares. **Turismo em análise**, São Paulo, v. II, n. 1, maio 2000.
- MOESCH, M. **A produção do saber turístico**. São Paulo: Contexto, 2002.

- PAES, M. T. D. Refuncionalização turística de sítios urbanos históricos no Brasil: das heranças simbólicas à reprodução de signos culturais. **Geografia**, Rio Claro, v. 37, n. 2, p. 319-334, 2012.
- PAES, M. T. D. Gentrificação, preservação patrimonial e turismo: os novos sentidos da paisagem urbana na renovação das cidades. **GEOUSP – Espaço e Tempo** (Online), v. 21, n. 3, dez. 2017.
- RANGEL, N. O Esvaziamento do Conceito de Gentrificação como Estratégia Política. **Caderno Nauí**. Florianópolis, v. 4, n. 7, jul./dez. 2015.
- ROLNIK, R. Dez Anos do Estatuto da Cidade. In: RIBEIRO, A. C. T; VAZ, L. F. SILVA, M. L (org.). **Leituras da Cidade**. Rio de Janeiro: Letra Capital: ANPUR, 2012.
- SANTOS, M. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo: Edusp, 2009.
- SANTOS, A. Revitalização para quem? Política urbana e gentrificação no Centro de Santos. **Cad. Metrop.**, São Paulo, v. 16, n. 32, p. 587-607, nov. 2010.
- SARAMAGO, J. **O Caderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- SCHULER, V.; PADOIM, G. **Marketing de Destinos**. Porto Alegre: Asé, 2016.
- SMITH, N. Gentrificação, a fronteira e a reestruturação do espaço urbano. **GEOUSP – Espaço e Tempo**. São Paulo, n. 21, 2007.
- TRINDADE, T. A. Direitos e Cidadania: Reflexões sobre o direito à Cidade. **Lua Nova**, São Paulo, 87, 2012.
- VERGARA, S. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2007.
- ZUKIN, S. Paisagens urbanas pós-modernas: mapeando cultura e poder. In: ARANTES, A. A. (Org.). **O espaço da diferença**. São Paulo: Papirus, 2000.
- YÚDICE, G. **A conveniência da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.
- YÁZIGI, E. **A Alma do Lugar**: Turismo, Planejamento e Cotidiano. São Paulo: Contexto, 2001.

A importância das mídias audiovisuais na educação patrimonial em escolas públicas estaduais de tempo integral em Belo Horizonte, Minas Gerais

Márcio Mota Pereira*

Tecnologias e Educação Básica: novas possibilidades

Este estudo busca analisar a importância da utilização das mídias visuais, como filmes e documentários, por parte de professores do macrocampo “Educação Patrimonial”, em escolas de tempo integral da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, no município de Belo Horizonte.

Considerando que as tecnologias e as mídias estão cada vez mais presentes na vida das pessoas, é essencial que os processos educacionais as incluam, cada vez mais, no ambiente escolar, e considerando ainda que destarte o processo de informatização que vêm sendo imputado às escolas, adequando-as para os contextos tecnológicos contemporâneo e futuro, as disciplinas e os conteúdos ditos “básicos” continuam sendo de fundamental importância para a formação cultural e educacional, ainda que projetos ou propostas desconsiderem-nas face à possibilidade de supressão ou junção de conteúdos¹.

Tais leituras inexatas ou descontextualizadas realizadas quase sempre por intermédio de propostas ou interesses políticos são responsáveis, inclusive, por subjugar a importância de parte do que é transmitido no ambiente escolar, a exemplo de considerações e abordagens simplistas que tem sido dadas à disciplina História que, para muitos, serviria apenas para oferecer um superficial “verniz cultural” aos alunos, refletindo pouco uso futuro do conteúdo adquirido, o qual seria logo esquecido, teoria que infelizmente é refletida em alguns estudantes que consideram os assuntos relacionados ao conhecimento histórico pouco capazes de despertar maiores

* Bacharel e licenciado em História, Universidade Federal de São João del-Rei; Mestre em Bens Culturais e Projetos Sociais, Fundação Getúlio Vargas; Doutor em História, Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: drmmota@yahoo.com.br

¹ Ver, por exemplo, Simões (2017).

interesses, sendo a própria disciplina História considerada responsável por “decorar datas”, não compreendendo, contudo, a importância de sua compreensão, reflexão e crítica².

Em meio a esse universo que considera o material didático como fundamental no processo de ensino e aprendizagem, corroborando autoras como Rosilene Fiscarelli (2007) e Circe Bittencourt (2008), entre outros(as), o presente estudo se justifica pelo interesse em verificar o uso dos recursos tecnológicos audiovisuais enquanto materiais didáticos, considerando que os mesmos “possibilitam a adequação do contexto e as situações do processo de aprendizagem às diversidades em sala de aula”, e que “fornecem recursos didáticos adequados às diferenças e necessidades de cada aluno”, oportunizando que o professor apresente, de forma diferenciada, um conjunto de informações (SOUSA; OLIVEIRA; MOURA, 2015, p. 78).

Cabe ressaltar, nesse ínterim, a importância das Tecnologias da Informação e comunicação, doravante TIC's, onde se enquadram as audiovisuais. Segundo Edinaldo Sousa et al. (2015), as TIC's enquanto recursos

são utilizadas em diversas maneiras e em vários ramos de atividades, podendo se destacar nas indústrias no processo de automação, no comércio em gerenciamentos e publicidades, no setor de investimentos com informações simultâneas e comunicação imediata, e na educação no processo de ensino aprendizagem e Educação a Distância. Pode-se dizer que a principal responsável pelo crescimento e potencialização da utilização das TIC em diversos campos foi à popularização da *Internet* (SOUSA; OLIVEIRA; MOURA, 2015, p. 78).

Considerando o método enquanto um “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos, utilizado para atingir determinado objetivo”, aquele que se pretendeu utilizar na presente pesquisa apresenta-se como “dedutivo”, ou seja, que “parte do geral para o particular”, e que “decorre de princípios evidentes e irrecusáveis” (FRANCO, 2017, p. 252), no caso, a evidência de que os vídeos enquanto recursos tecnológicos “permitem a formação de uma rede de conhecimentos que, interligados em diversos sentidos, unem-se em uma estrutura que propicia a expansão da criatividade, da

² Sobre esse assunto, Carlos Ferreira (1999) afirma que “o ensino de História ainda é predominantemente factual, trabalhando com as tendências narrativas e positivistas, tornando-se, dessa forma, para os alunos um ensino desinteressante, confuso, anacrônico, burocratizado e repetitivo”, alegando que os motivos para tal panorama são os conhecimentos recebidos nas universidades “por futuros professores de História, que é repassado como pronto e acabado aos alunos do ensino básico, negando-se a estas atitudes questionadoras, colocando-os passivos diante dos conteúdos transmitidos”.

imaginação, da memória e conseqüentemente dos sentidos” (ROSA; MALTEMPI, 2006, p. 61).

Quanto aos fins, essa pesquisa apresenta-se com fins exploratórios, ou seja, trata-se de uma proposta de investigação “em área onde há pouco conhecimento sistematizado, acumulado”, “e que por sua natureza de sondagem não comporta hipóteses prévias que, todavia, poderão surgir durante ou ao final da pesquisa” (VERGARA, 1990, p. 4).

Além da pesquisa bibliográfica e da revisão da literatura, com o objetivo de compreender o atual panorama do uso de mídias na educação, buscou-se verificar a existência de resultados considerados positivos no processo de ensino e aprendizagem relacionado do conteúdo “Educação Patrimonial”. Para tanto, utilizou-se o método de pesquisa qualitativo, face à sua capacidade de inserir o “pesquisador na realidade” (BIROCHI, 2015, apud DENZIN; LINCOLN, 1994, p. 3), ou seja, de proporcionar ao pesquisador ser “parte integrante do contexto de sua pesquisa”, utilizando, para tanto, “instrumentos ou técnicas de coletas de dados tais como anotações em seu diário de campo, fotografias, entrevistas, etc.”, sendo o uso do formulário de pesquisa a técnica de coleta de dados proposta e preterida para o levantamento das informações necessárias. Convém ressaltar que o formulário de pesquisa é considerado “um dos instrumentos mais ricos e utilizados para a coleta de dados empíricos”, como afirmou Renê Birochi (2015, p. 105-106).

Para o levantamento dos dados efetuou-se a aplicação do questionário em duas escolas públicas estaduais em Belo Horizonte, que possuem a disciplina “Educação Patrimonial” na Educação Integral, pelo que consideramos que as informações coletadas são suficientes para proporcionar à pesquisa os índices necessários para verificar se os docentes da disciplina em questão verificam um melhor aprendizado por parte de seus alunos quando utilizam as mídias audiovisuais, bem como se estes se sentem mais estimulados para a absorção do conhecimento.

O processo de implementação da Educação Integral na Rede Pública Estadual de Educação, em Minas Gerais

A Educação Integral da Rede Pública em Minas Gerais é considerado um programa educacional recente, que começou a ser gestado no âmbito da educação pública no estado de Minas Gerais a partir do ano de 2005. Data, desse recorte histórico, o Projeto Aluno de Tempo Integral, primeiramente em quatorze municípios mineiros, compreendidos por Belo Horizonte e a região metropolitana.

Segundo Jacqueline Figueiredo (2018, p. 24), propostas relacionadas à educação em tempo integral continuaram sendo realizadas ao longo dos anos. Em 2009, por exemplo, “foi instituída a proposta de ampliação da jornada educativa com o Projeto Escola de Tempo Integral para as escolas da rede estadual”, e no ano de 2012, foi ampliada “as oportunidades educacionais de alunos em vulnerabilidade social e implantou, aliado ao Programa Mais Educação, o Projeto Educação em Tempo Integral para todo o Estado”. No entanto, apenas no ano de 2015, a Secretaria Estadual de Educação institucionou a Educação Integral como uma política educacional.

Tais avanços também podem ser definidos em números. Desde o ano de 2015, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais ampliou a oferta da Educação Integral na rede estadual. Segundo dados oficiais, no ano de 2014 foram atendidos 101.687 mil estudantes nessa modalidade educacional, em 1.777 escolas em todo o estado, passando a 148.439 estudantes no ano de 2017, em 2.158 escolas, conforme pode ser visualizado no gráfico abaixo (MINAS GERAIS, 2018, p. 3).

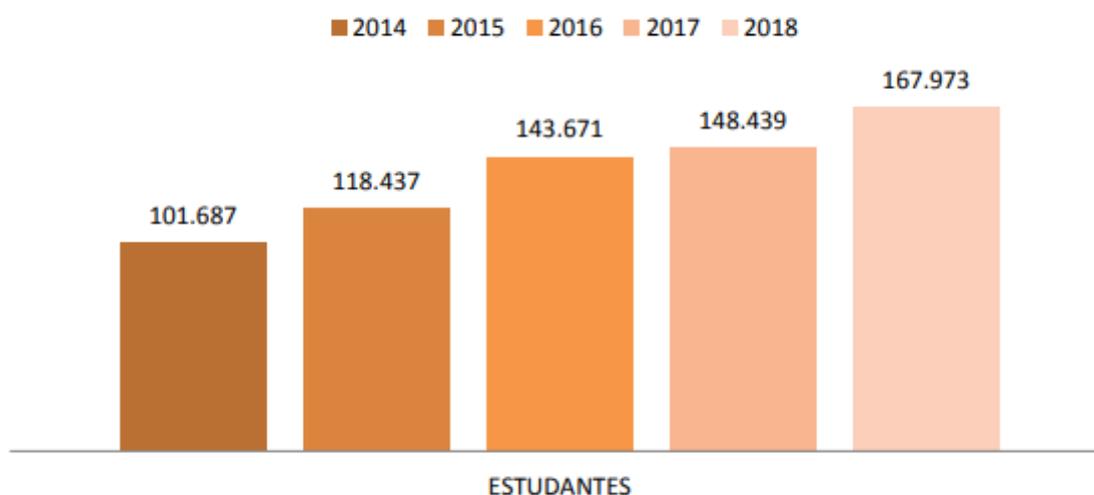


Gráfico 1 – Número de alunos matriculados na Educação Integral em escolas públicas estaduais de Minas Gerais

Fonte: MINAS GERAIS (2018, p. 4).

A oferta da Educação Integral vai ao encontro das metas do Plano Nacional de Educação – PNE, estabelecidas para serem formuladas, reformuladas e implementadas de forma decenal, a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, sendo o último PNE aquele elaborado no ano de 2014. Em uma de suas metas, especificamente na de número 6, prevê-se a oferta da “educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta

por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 28).

Além da definição da ampliação da jornada escolar, o decreto em questão trata ainda da ampliação da jornada escolar diária, que deve acontecer privilegiando o:

[...] desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades (BRASIL, 2014, p. 28).

Essas atividades podem se dar:

[...] dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele, sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais (BRASIL, 2014, p. 28).

Para que se torne concreto o que se prevê na Meta 6, ou seja, a efetivação do público discente previsto devidamente matriculado na Educação Integral, o próprio PNE assegura que são necessárias maiores ações à título de investimentos públicos orientados especificamente para a educação, como a promoção da:

[...] educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (BRASIL, 2014, p. 29).

Conceitualmente, a Educação Integral “não pode ser compreendida apenas como a ampliação da jornada de carga horária dos estudantes diariamente, e sim como a garantia de direitos de aprendizagem em todos os campos cognitivos, sociais e emocionais”, sendo a finalidade do aumento da jornada proporcionar a integração entre a formação básica e outros conteúdos e conhecimentos, possibilitando aos alunos o avanço e o incremento da aprendizagem em todas as áreas do saber, mas também “a construção e ocupação da cidade como território educativo e a possibilidade de exercício da cidadania e da intervenção social na comunidade”, com a “promoção e o desenvolvimento de habilidades que ampliem o letramento em Matemática e Língua

Portuguesa abordando de forma interdisciplinar e que tenha significado com vistas à aplicação cotidiana dos saberes” (MINAS GERAIS, 2018, p. 7).

Sendo a Educação Integral destinada a atender a um público específico do ambiente escolar e na “impossibilidade da escola atender a todos os estudantes da Educação Integral”, devem ser adotados alguns critérios para a seleção dos estudantes participantes, como por exemplo dar preferência “àqueles que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência”; “àqueles cujas famílias são beneficiárias no Programa Bolsa Família”; “àqueles em defasagem idade/ano de escolaridade” ou, ainda, “àqueles que estimulam seus colegas”, sendo considerados “incentivadores e líderes positivos” (MINAS GERAIS, 2018, p. 20).

As mídias e a educação – breves fundamentos e importância

O conceito “mídias” comumente abrange um conjunto de organizações, instituições e negócios relacionados à produção e transmissão de informações para diversos públicos, desde veículos impressos passando por outros, audiovisuais, *online* ou não, com a função da transmissão de entretenimento; comerciais, como propagandas, e de informações (ANTUNES, 2014). Seu significado, no entanto, vai além deste e faz referência, também, aos meios como um todo, isto é, “suportes materiais, canais físicos, nos quais as linguagens se corporificam e através dos quais transitam”, e por isso “o veículo, meio ou mídia de comunicação, é o componente mais superficial, no sentido de ser aquele que primeiro aparece no processo comunicativo” (SANTAELLA, 2003, p. 25).

Em relação à função das mídias na sociedade e, especificamente, no âmbito da educação, sabe-se que este é um *locus* de discussão acadêmica recente, “com dificuldades para se consolidar, entre as quais a mais importante é, sem dúvida, sua pouca importância na formação inicial e continuada de profissionais da educação” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1082), conquanto sua relação possa ser verificada “paralelamente à formação da indústria cultural ao longo das primeiras décadas do século XX”, como um confronto à visão de que as “mídias eram vistas como um ‘mal’ que a educação deveria combater, pois sendo veículos de uma anticultura, as mídias eram objeto de diversas reações por parte dos professores”, e apenas mais recentemente as escolas passaram a adotar um “papel ativo de resistência cultural às vazias reações emotivas que a mídia parecia encorajar” (FANTIN, 2011, p. 31).

Desde esse momento de “tomada de consciência”, cada vez mais as mídias como recursos são responsáveis por despertar o interesse de teóricos da educação, de

professores, pais de alunos e dos próprios alunos, haja vista serem recursos que contribuem para uma nova compreensão educacional.

Conforme afirmou Guilhermina Miranda (2007, p. 48), o uso de recursos tecnológicos na educação possibilita oferecer uma “maior literacia tecnológica de estudantes e docentes, a motivação que geram, as redes de relações que criam, etc.”, conquanto a simples introdução desses recursos no ambiente escolar por si só não é suficiente para proporcionar alguma transformação educacional, sendo “apenas mais meio necessário para que qualquer modificação nessa seara seja proporcionada”, como assegurou José Manuel Moran (2001, p. 28).

Segundo Maria Elizabeth Almeida (2007, p. 159),

a incorporação de uma tecnologia aos processos educacionais passa pela compreensão das características constitutivas desse novo meio, de suas potencialidades e limitações em relação às formas de interação e construção de significados. Assim, torna-se necessário que o professor utilize a tecnologia na condição de sujeito ativo, protagonista da ação, de modo que possa analisar a efetividade das contribuições desse suporte para a criação de experiências educativas significantes e relevantes para os aprendizes.

Atualmente, e diante do fenômeno globalizante, o professor é possuidor de um grande desafio; superar sua formação, comumente desassociada de recursos tecnológicos, sobretudo para aqueles que lecionam conteúdos de Ciências Humanas, assim como a antítese desse panorama, a inclusão, em seu cotidiano, das mídias em sala de aula. Segundo Dulce Cruz (s./d., p. 55), “a utilização da maioria destas mídias, geralmente, necessita de uma capacitação de professores e alunos, para que todos se ‘alfabetizem’ neste tipo de linguagem audiovisual”, algo que efetivamente deveria ser planejado e efetivado ainda no ambiente universitário, com a oferta de conteúdos que fosse capazes “de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação”, incluindo “saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias”, como assegura José Carlos Libâneo (2014).

Destarte os caminhos que podem ser traçados por meio do uso dessa qualidade de mídia no âmbito escolar, faz-se necessário que o professor tenha consciência de que este instrumento é eficaz enquanto possibilidade para que as aulas sejam dinamizadas, e não para que sua responsabilidade docente seja para ele transmitido. Tampouco os professores devem, ao ter contato com tal possibilidade, encarar as mídias como concorrentes, mas tratá-lo como aliado, motivando o aluno a pensar a partir de novas

perspectivas e, sobretudo, de instrumentos que já fazem parte de seu repertório tecnológico.

A partir das mídias e, sobretudo, dos vídeos enquanto exemplos, tornou-se possível destacar que este recurso não deve ser associado à possibilidade de resolução de problemas, como se por meio dele a trajetória da aprendizagem escolar do aluno fosse facilitada e, por conseguinte, a responsabilidade do professor. Ao tratar do uso de mídias no ambiente escolar, Paulo Barbosa (2001) afirma que o professor deve realizar uma análise criteriosa do conteúdo disponibilizado no material pelo professor selecionado, para que o teor não seja prejudicial à sua aula e à condução da classe, para além de ser essencial se fazer uma prévia apresentação do conteúdo a ser reproduzido, em consonância com o conteúdo da aula propriamente dito. Segundo Jose de Pablos (1994, apud BARBOSA, 2001, p. 15), ao selecionar um recurso midiático, o professor deve se atentar “se são adequadas as metodologias escolhidas; analisar se são adequados aos objetivos que pretende alcançar; verificar se conhece e se sabe usar o recurso; testá-los para ver se estão em condições de funcionamento; certificar-se de que nada falta para o seu uso, e planejar devidamente todas as etapas do seu uso para evitar surpresas, imprevistos e eventuais falhas”.

O uso de mídias audiovisuais na Educação Integral em belo horizonte: diagnóstico dos dados

Para que pudéssemos constatar o uso das mídias em questão e se as mesmas são responsáveis por potencializar ou não o aprendizado dos alunos, realizou-se a aplicação de um questionário composto por perguntas abertas e de múltipla escolha. Estes questionários foram respondidos por alunos regularmente matriculados na Educação Integral em duas instituições de ensino públicas em Belo Horizonte: a Escola Estadual Lar dos Meninos, situada no bairro Olhos D'Água, e a Escola Estadual Amélia Josefina Keesen, situada no bairro Nova Suíssa.

Em ambas as escolas foram aplicados 59 questionários, sendo trinta e nove na Escola Estadual Lar dos Meninos e vinte questionários na Escola Estadual Amélia Josefina Keesen. Tal disparidade pode ser explicada pelo fato de que na primeira instituição existem três turmas distintas na Educação Integral, enquanto na segunda instituição apenas uma turma. Em Ambas as escolas o conteúdo Educação Patrimonial é parte integrante da Educação Integral.

Passaremos, pois, à análise dos resultados dos questionários.

Como dito, na Escola Estadual Lar dos Meninos os questionários foram aplicados às três turmas que integram a Educação Integral.

Na turma correspondente aos alunos do 6º ano foram respondidos 16 questionários. Em relação à faixa etária desses alunos, 12 alunos possuem 11 anos e 4 alunos possuem 12 anos. Quando perguntados quantas vezes por semana o professor da disciplina Educação Patrimonial apresenta filmes e documentários sobre os temas “Patrimônio Cultural e História”, 5 alunos responderam que geralmente 1 vez na semana, e 11 alunos responderam que geralmente duas vezes na semana.

Quando perguntados como são avaliados esses materiais, 10 alunos responderam que “são bons porque facilitem a compreensão do tema”; três alunos responderam que “são bons porque faz a aula passar mais rápido”; dois alunos responderam que “são ruins porque dão sono”, e um aluno respondeu “não sei”.

Ao serem questionados se após assistir os filmes e documentários, é realizada alguma atividade avaliativa, como exercícios escritos ou rodas de conversa, treze alunos responderam que sim, enquanto três alunos responderam que não. Por fim, ao serem perguntados se a Educação Integral, quando da disciplina Educação Patrimonial, utiliza a sala ou laboratório de informática da escola, 16 alunos responderam que não, enquanto nenhum aluno respondeu que sim.

Na turma correspondente aos alunos do 7º ano foram respondidos 10 questionários. Em relação à faixa etária desses alunos, oito alunos possuem 12 anos e dois alunos possuem 13 anos. Quando perguntados quantas vezes por semana o professor da disciplina Educação Patrimonial apresenta filmes e documentários sobre os temas “Patrimônio Cultural e História”, três alunos responderam que geralmente uma vez na semana, e sete alunos responderam que geralmente duas vezes na semana.

Quando perguntados como são avaliados esses materiais, a totalidade dos alunos respondeu que “são bons porque facilitem a compreensão do tema”. Nenhum aluno respondeu que “são bons porque faz a aula passar mais rápido”. Ao serem questionados se após assistir os filmes e documentários, é realizada alguma atividade avaliativa, como exercícios escritos ou rodas de conversa, nove alunos responderam que sim, enquanto apenas um aluno respondeu que não. Por fim, ao serem perguntados se a Educação Integral, quando da disciplina Educação Patrimonial, utiliza a sala ou laboratório de informática da escola, todos os 10 alunos responderam que não, e nenhum aluno respondeu que sim.

Na turma que reúne alunos do 8º ano foram respondidos 13 questionários. Em relação à faixa etária desses alunos, 9 alunos possuem 13 anos, 2 alunos possuem 14 anos

e 2 alunos possuem 15 anos. Quando perguntados quantas vezes por semana o professor da disciplina Educação Patrimonial apresenta filmes e documentários sobre os temas “Patrimônio Cultural e História”, apenas um aluno respondeu que geralmente uma vez na semana, e doze alunos responderam que geralmente duas vezes na semana.

Quando perguntados como são avaliados esses materiais, todos os treze alunos responderam que sim, que “são bons porque facilitem a compreensão do tema”. As outras opções não foram assinaladas. Ao serem questionados se após assistir os filmes e documentários, é realizada alguma atividade avaliativa, como exercícios escritos ou rodas de conversa, todos os treze alunos responderam que sim. Por fim, ao serem perguntados se a Educação Integral, quando da disciplina Educação Patrimonial, utiliza a sala ou laboratório de informática da escola, todos os 13 alunos responderam que não, e nenhum aluno respondeu que sim.

Em relação aos questionários aplicados aos alunos da Educação Integral na Escola Estadual Amélia Josefina Keesen, foram aplicados vinte questionários. Nesta escola, os alunos matriculados na Educação Integral são oriundos do 6º ano, 7º ano e 8º ano do Ensino Fundamental, e compõem uma mesma turma da Educação Integral.

Em relação à faixa etária desses alunos, dez alunos possuem 11 anos, sete alunos possuem 12 anos e três alunos possuem 13 anos. Em relação às suas idades, oito alunos possuem 11 anos; oito alunos possuem 12 anos e quatro alunos possuem 13 anos.

Quando perguntados quantas vezes por semana o professor da disciplina Educação Patrimonial apresenta filmes e documentários sobre os temas “Patrimônio Cultural e História”, cinco alunos responderam que geralmente uma vez na semana, e quinze alunos responderam que geralmente duas vezes na semana.

Quando perguntados como são avaliados esses recursos, quinze alunos responderam que “são bons porque facilitem a compreensão do tema”; dois alunos responderam que “são bons porque faz a aula passar mais rápido”; um aluno respondeu que “são ruins porque dão sono”, e dois não souberam responder.

Ao serem questionados se após assistir os filmes e documentários, é realizada alguma atividade avaliativa, como exercícios escritos ou rodas de conversa, dezoito alunos responderam que sim, enquanto dois alunos responderam que não. Por fim, ao serem perguntados se a Educação Integral, quando da disciplina Educação Patrimonial, utiliza a sala ou laboratório de informática da escola, todos os vinte alunos responderam que não; que não utilizam a sala ou laboratório de informática, enquanto nenhum aluno respondeu que sim.

Considerações Finais

Procurou-se, ao longo da presente pesquisa, analisar o uso e das implicações dos recursos tecnológicos áudios-visuais, como filmes e documentários, enquanto instrumentos ou ferramentas pedagógicas no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, para com os alunos da Educação Integral, em duas escolas de Ensino Fundamental públicas de Belo Horizonte.

Foi possível perceber, a partir dos dados levantados, que a maioria dos alunos, em ambas as escolas, assinalam a frequência do uso de vídeos e documentários em, pelo menos, duas oportunidades durante a semana, e da mesma forma grande parte dos questionários assinalam a importância do uso desses recursos como sendo “bons”, porque facilitam a compreensão do tema, ou seja, esta pesquisa conseguiu responder a principal indagação proposta, sendo possível constatar que os filmes e documentários apresentados são considerados pela maioria dos alunos como um instrumento responsável por complementar e dar novo significado às atividades realizadas pelo professor em sala de aula.

Ao serem questionados se após assistir os filmes e documentários é realizada alguma atividade avaliativa, como rodas de conversa e exercícios escritos, também a maioria dos alunos nas turmas em que foram aplicados os questionários assinalaram que sim; que são realizadas essas atividades.

Dado importante, no entanto, ressalta; o uso do laboratório ou sala de informática no âmbito da Educação Integral. Em ambas as escolas os alunos responderam que não utilizam essas instalações quando das atividades da disciplina Educação Patrimonial. Para além dos questionários, os alunos assinalaram verbalmente que em ambas as escolas existem laboratório ou sala de informática, mas que estes não são utilizados em momento algum. De fato, esse cenário pode ser justificado pela insuficiência dos recursos, pelo menos na Escola Estadual Amélia Josefina Keesen, que possui um laboratório de informática com apenas sete microcomputadores.

Destarte os resultados por ora apresentados, consideramos ser fundamental uma análise de maior vulto que compreenda também os professores, haja vista que a partir de suas reflexões e da análise de seus modelos metodológicos também é possível verificar o uso das mídias no âmbito das instituições escolares, sendo esta uma possibilidade de pesquisa que se projeta para futuras oportunidades.

Referências

- ALENCAR, G.; MOURA, M.; BITENCOURT, R. Facebook como Plataforma de Ensino/Aprendizagem: o que dizem os Professores e Alunos do IF Sertão, PE. In: **Revista Educação, Formação & Tecnologia**, v. 6, n. 1, jul. 2013, p. 86-93.
- ALMEIDA, M. E. Integração de tecnologias e educação: novas formas de expressão do pensamento, produção escrita e leitura. In: VALENTE, J.; ALMEIDA, M. E. (Org.). **Formação de educadores à distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, 2007.
- ANTUNES, E. A publicidade como tema para o ensino da leitura e produção de texto. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufpr_port_artigo_eliane_antunes_chipanski.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2018.
- BARBOSA, P. O. D. **Análise do uso dos métodos, das técnicas de ensino e recursos didáticos aplicados nos cursos de qualificação profissional**: um estudo de caso no CEFET-PR. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1082, set./dez. 2009.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história**: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década**. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2014. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 05 out. 2018.
- CRUZ, D. M. **As Mídias na Educação à Distância**. Módulo 3: Material do curso de graduação em Ciências Contábeis. Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, S/D. Disponível em <[http://www.ead.ufrpe.br/sites/www.ead.ufrpe.br/files/PDF/2014/MATERIAL%203\(1\).pdf](http://www.ead.ufrpe.br/sites/www.ead.ufrpe.br/files/PDF/2014/MATERIAL%203(1).pdf)>. Acesso em: 08 out. 2018.
- FANTIN, M. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2001.
- FERREIRA, C. A. L. Ensino de História e a incorporação das novas tecnologias da informação e comunicação: uma reflexão. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 4, n. 2, p. 140, inverno 1999.
- FIGUEIREDO, J. de S. B. **A educação em tempo integral no Estado de Minas Gerais**: análise da política e seus efeitos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2018.
- FISCARELLI, R. B. de O. Material didático e prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 2, n. 1, p. 31-39, dez. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/454>>. Acesso em: 04 out. 2018.
- FRANCO, A. P.; ARAÚJO, M. M. **Mídias na educação**. Uberlândia: UFU/CEaD, 2017.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento Digital e Formação de Professores. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, vol. 26, n.º. 3, p. 335-352, dez. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17>>. Acesso em: 01 Nov. 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez Editora, 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto incluir**: diretrizes da educação inclusiva. Belo Horizonte: SEEMG, 2006.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **A Educação Integral e Integrada no Ensino Fundamental de Minas Gerais**. Organização e Funcionamento em 2018. Belo Horizonte: SEEMG, 2018. Disponível em <<http://srebarbacena.educacao.mg.gov.br/images/DIPE/DIGEP/2018/Doc-Orientador-Educao-Integral-EF-2018-final-em-06.03.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2018.

MIRANDA, G. Limites e possibilidades das TIC na educação. **Sísifo** – Revista de Ciências da Educação, n. 3, maio/ago. 2007.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2001.

NÉRICI, I. **Introdução à didática geral**. São Paulo: Atlas, 1991.

ROMANÍ, Cristóbal Cobo. Explorando tendências para a educação no Século XXI. In: **Cadernos de Pesquisa**, vol. 42, n.º 147, p. 848-867, set.-dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/11.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

ROSA, M.; MALTEMPI, M. V. A avaliação vista sob o aspecto da educação à distância. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, 2006.

SANTAELLA, L. Das culturas das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 22, dez. 2003.

SILVA, Solimar Patriota. Letramento digital e formação de professores na era da web 2.0: O que, como e por que ensinar? **Hipertextus Revista Digital**, n. 8, jun. 2012. Disponível em <<http://www.hipertextus.net/volume8/01-Hipertextus-Vol8-Solimar-Patriota-Silva.pdf>>. Acesso em: 01 Nov 2018.

SIMÕES, W. O lugar das Ciências Humanas Na “reforma” do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-59, jan./jun. 2017.

SOUSA, E.; OLIVEIRA, C.; MOURA, S. TIC's na educação: a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação na aprendizagem do aluno. **Pedagogia em Ação**, Minas Gerais, v. 7, n. 1, dez. 2015. Disponível em: <<http://200.229.32.55/index.php/pedagogiacao/article/view/11019/8864>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

VERGARA, S. C. Tipos de pesquisa em administração. **Cadernos EBAP**, Rio de Janeiro, 1990.

Participação das Cidades na Atividade Suinícola da Região Noroeste do RS

Sendi Lauer*

Introdução

A cadeia da Suinocultura tem se mostrado indispensável para a economia nacional. Isso se deve ao aumento crescente na demanda por alimentos, bem como a capacidade que esta atividade possui em manter a balança comercial estável, gerar empregos, renda e conseqüentemente, proporcionar o desenvolvimento econômico das regiões e das cidades envolvidas no processo.

A atividade suinícola abrange desde o produtor de grãos, as indústrias de rações, os distribuidores, os produtores, os abatedouros e frigoríficos, empresas de equipamentos, de medicamentos e o consumidor final. Todos estes integrantes são importantes e indispensáveis para o funcionamento do ciclo produtivo, entretanto, pode-se dizer que o produtor é o componente principal no sistema, isto é, toda a cadeia depende de esforço primário deste.

Os produtores que normalmente são vinculados às indústrias da suinocultura desempenham uma atividade de importância social, e principalmente econômica para as regiões nas quais estão inseridos. Ocorre que, muitas vezes, a relevância deste setor passa despercebida aos nossos olhos e conseqüentemente não lhe atribuímos o devido reconhecimento.

Diante da premissa de que a suinocultura é crucial na colaboração econômica da Região Noroeste do RS, pretende-se responder o seguinte questionamento: Qual a participação das cidades da Região Noroeste na cadeia produtiva da suinocultura?

O presente estudo tem por objetivo, analisar a importância econômica da cadeia da suinocultura por meio da participação das Cidades que compõem a Região Noroeste do RS. Para que este objetivo fosse atingido buscou-se especificamente: Verificar as principais Cidades que integram a cadeia suinícola por meio da análise dos

* Mestranda em Desenvolvimento e Políticas Públicas na UFFS, Especialista em Gestão e Negócios pelo IFFAR e Bacharela em Administração pelo IFFAR.
E-mail: sendi.lauer@gmail.com

suinocultores integrados, e também, mensurar o percentual de participação que esta atividade tem na economia municipal destas cidades.

Para o desenvolvimento do embasamento teórico, foi realizada uma pesquisa sobre os principais assuntos relacionados à cadeia produtiva da suinocultura em nosso país e na região Noroeste do Rio Grande do Sul. Justifica-se o estudo pelo interesse em verificar a integração e participação das principais cidades na execução desta cadeia produtiva primordial, bem como enaltecer a importância que a atividade possui para a região abordada.

Nos próximos capítulos busca-se contextualizar sobre a composição da Região Noroeste do Rio Grande do Sul, a suinocultura no Brasil e a cadeia produtiva da suinocultura com base em autores e entidades importantes da área.

Caracterização da região noroeste do RS

A Mesorregião Noroeste do RS é composta por 216 Municípios, dos quais muitos dependem de alguma cadeia produtiva para a sustentabilidade econômica-social. De acordo com o Conselho Regional de Desenvolvimento – COREDE (2017), a região Fronteira Noroeste do estado é composta pelos seguintes municípios: Alecrim, Alegria, Boa Vista do Buricá, Campina das Missões, Cândido Godói, Doutor Maurício Cardoso, Horizontina, Independência, Nova Candelária, Novo Machado, Porto Lucena, Porto Mauá, Porto Vera Cruz, Santa Rosa, Santo Cristo, São José do Inhacorá, Senador Salgado Filho, Três de Maio, Tucunduva e Tuparendi. Portanto, conforme o Conselho, a Região Fronteira Noroeste Rio-Grandense é composta por 13 microrregiões e faz parte da 7ª Região Funcional de Planejamento (RFP7), a qual é composta pelos COREDEs Fronteira Noroeste, Missões, Noroeste Colonial e Celeiro.

Com base nestas classificações, a Secretaria do Planejamento, Mobilidade e Desenvolvimento Regional apresentou o mapa com os municípios citados anteriormente no perfil Socioeconômico do COREDE Fronteira Noroeste.

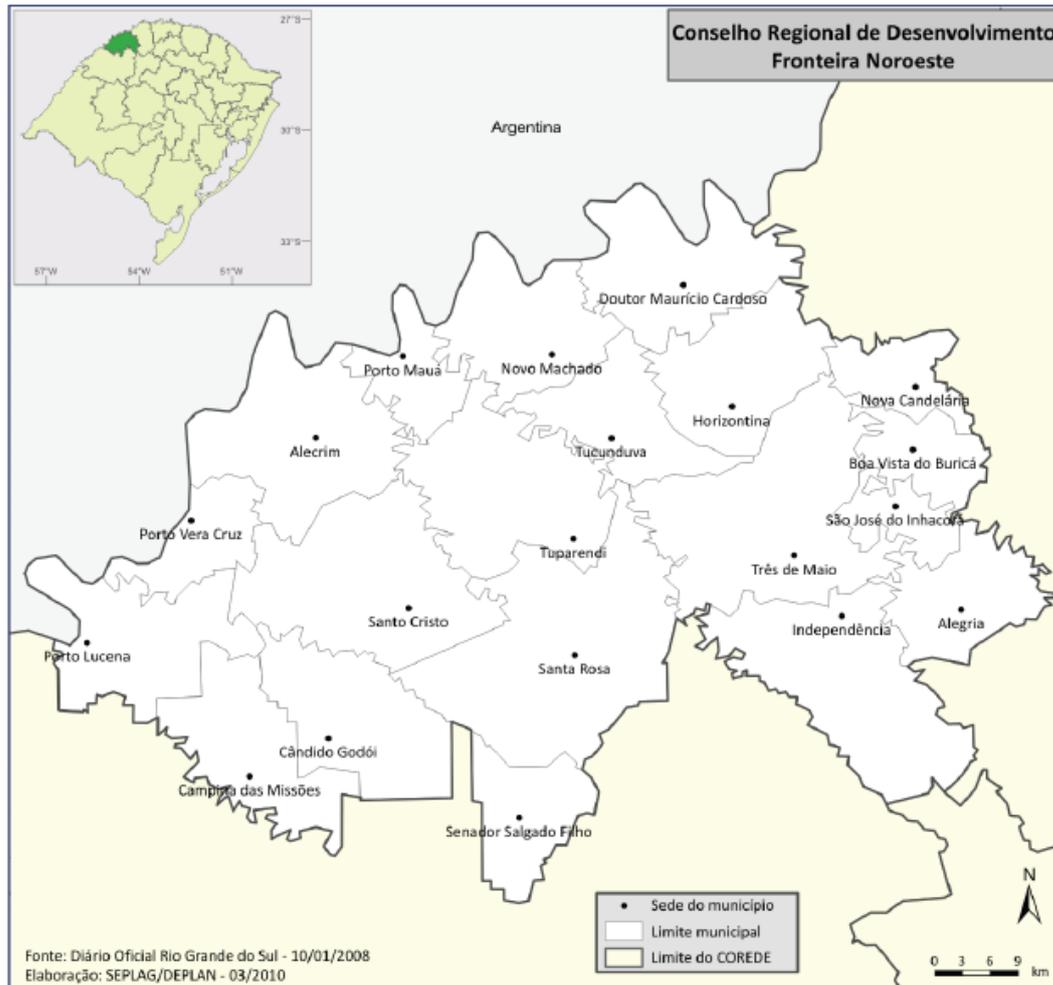


Figura 1 - Mapa da região Fronteira Noroeste

Fonte: Secretaria do Planejamento, Mobilidade e Desenvolvimento Regional (2015, p. 03).

A Região Noroeste foi colonizada por imigrantes alemães, italianos, poloneses e demais etnias, sendo que os povos iniciaram o cultivo e atividade de subsistência, ocasionando o crescimento local e regional. Conforme o COREDE, o processo de ocupação da região ocorreu por meio de três momentos distintos:

O primeiro deles foi a ocupação da região por imigração de europeus e/ou seus descendentes que migraram de outras regiões do Estado. A segunda foi o processo de modernização da agricultura, período em que se consolidou a agricultura mecanizada. O terceiro, e mais contemporâneo, a agropecuária de alta produtividade com uso intensivo de tecnologia (COREDE, 2017, p. 29).

A modernização do agronegócio, tanto nas atividades primárias como nas indústrias, proporcionou à região um expressivo crescimento da capacidade produtiva

frente ao mercado nacional e internacional. Na concepção de Dallabrida e Büttenbender:

A industrialização, tanto dos produtos gerados pela agricultura e pecuária, quanto da indústria metal-mecânica, permitiu um reposicionamento da região em relação ao mercado estadual, nacional e internacional. A sociedade regional assumiu, a partir dos modelos cooperativo e associativo, prevalecentes até então, feições tipicamente capitalistas e competitivas (DALLABRIDA; BUTTENBENDER, 2006, p. 16).

Entre as principais atividades da região, destaca-se a agricultura. A partir do segmento do agronegócio, as cadeias produtivas que mais se desenvolveram e ainda se destacam atualmente são: cadeia leiteira, cadeia da suinocultura, produção de commodities, principalmente milho, soja e trigo, e a atividade pesqueira nos municípios banhados pelo Rio Uruguai. Conforme a Secretaria de Planejamento do RS (2015, p. 08) “a economia regional, é representada principalmente pela agropecuária, com o cultivo de grãos e criação de bovinos e suínos, e pela indústria de transformação, constituída em sua maioria pelos produtos alimentícios e pelas máquinas e equipamentos”.

Outras atividades econômicas se desenvolveram conseqüentes às cadeias produtivas, entre elas, as indústrias, os comércios, as metalúrgicas e a prestação de uma grande variedade de serviços.

Entre as várias cadeias produtivas, existe uma que permite melhor entender o comportamento dos setores econômicos e das grandes tendências dos mercados, a do agronegócio, na medida em que descreve, com mais objetividade, as várias etapas do processo produtivo. Segundo os estudiosos, no capitalismo moderno, este é o segmento mais importante e se apresenta no mercado com maiores possibilidades de competitividade (GUIMARÃES, 2005, p. 135).

Desta forma, vemos que a região é economicamente promissora, considerando que está baseada principalmente no agronegócio e que possui atividades complementares, todas vitais para o desenvolvimento econômico das cidades.

A atividade suinícola no Brasil

A cadeia produtiva da suinocultura brasileira possui um elevado desempenho na economia nacional, sendo considerada uma das melhores em comparação aos demais países produtores. Segundo a Associação Brasileira de Proteína Animal, a cadeia

agroindustrial de exportação de suínos utiliza alta tecnologia e controle total de processos para ofertar um produto de alta qualidade. “Os animais são criados em confinamento, com pleno controle sanitário e respeito aos requisitos internacionais de bem-estar animal. A suinocultura brasileira adota como modelo produtivo, em sua maioria, a gestão de integração entre produtores e indústrias” (ABPA, 2019, p. 01).

Conforme a Associação de Criadores de Suínos do Rio Grande do Sul (2019) a suinocultura engloba a cadeia produtiva como um todo, desde a genética até a gestão dos negócios, fazendo parte deste processo a nutrição, a instalação, a sanidade e o manejo animal e as práticas ambientais corretas. Há uma sintonia entre criadores, indústrias, distribuidores e, até mesmo os consumidores. De acordo com a entidade, antigamente não havia esta sintonia na cadeia produtiva, pois os produtores eram independentes, com pequenos rebanhos e com poucos vínculos no mercado.

Com a utilização da tecnologia, genética avançada, sanidade e manejo adequado e principalmente, o bem-estar animal, o país vem apresentando um crescimento significativo na produção e exportação de carne suína. “O Brasil se consolidou como o quarto maior produtor de carne suína do mundo, com 3,3 milhões de toneladas produzidas anualmente. Deste total, 600 mil toneladas são exportadas para 70 países” (ABPA, 2019, p 01).

A EMATER publicou em sua série histórica de efetivos da pecuária e produção de origem animal a comparação da produção da carne suína no estado do Rio Grande do Sul e no Brasil, entre os anos de 1980 e 2017, demonstrando um aumento considerável na produção de suínos em 2017 em relação à 2016:

Anos	RIO GRANDE DO SUL		BRASIL	
	Suínos	Ovínos	Suínos	Ovínos
	Efetivos (cab)		Efetivos (cab)	
2010	5.729.710	3.979.258	38.956.758	17.380.581
2011	5.677.515	4.000.297	39.306.718	17.662.201
2012	6.213.316	4.095.648	38.795.902	16.789.492
2013	6.320.890	4.250.932	36.743.593	17.290.519
2014	6.108.876	4.223.266	37.930.307	17.614.454
2015	5.694.521	3.957.275	39.795.222	18.410.551
2016	5.527.862	3.496.904	39.893.073	18.403.947
2017	5.985.120	3.437.307	41.099.460	17.976.367

Tabela 1 - Efetivos da Pecuária Suínos e Ovínos Rio Grande do Sul

Fonte: Adaptado de EMATER (2019).

Já em relação à exportação brasileira, a Companhia Nacional de Abastecimento – CONAB publicou em sua revista a quantidade em toneladas exportadas de carne suína, nos últimos 5 anos, representando uma elevação na produção da carne e percentuais compatíveis de exportação, observando que os valores para 2019 foram previsões realizadas em maio/2019.

SUÍNOS					
ANO	2015	2016	2017	2018	2019*
REBANHO (1.000 cabeças)	39.795,2	39.893,1	41.099,5	42.512,3	43.679,6
PRODUÇÃO DE CARNE (1.000 t equiv. carcaça)	3.676,0	3.731,4	3.840,5	3.973,7	4.060,6
IMPORTAÇÃO (1.000 t equiv. carcaça)	10,3	13,8	15,2	16,8	24,4
EXPORTAÇÃO (1.000 t equiv. Carcaça)	499,2	735,9	699,8	650,7	634,3
DISPONIBILIDADE INTERNA (1.000 t equiv. carcaça)	3.187,1	3.009,3	3.155,9	3.339,8	3.450,7
POPULAÇÃO (milhões de habitantes)	204,45	206,08	207,66	209,19	210,66
DISPONIBILIDADE PER CAPITA (kg/hab./ano)	15,6	14,6	15,2	16,0	16,4

Nota Complementar: As exportações e as importações das carnes bovina e suína resultam dos dados da SECEX (em quilo líquido), convertidos para equivalente-carcaça.

(*) Estimativa da Conab.

ELAB.: Conab / Sugof / Gerpa - MAIO/2019

Tabela 2 - Exportação da carne suína brasileira

Fonte: Adaptado de CONAB (2019).

Complementando o exposto anteriormente, Mendes (2019) possui boas expectativas para a cadeia da suinocultura. O mesmo afirma que as exportações no mês de julho/2019 já marcaram uma alta significativa em relação ao mês de julho do ano passado.

A média diária de embarques registrou um aumento de 3,5% passando de 2,9 mil toneladas em junho para 3,0 mil toneladas na primeira semana de julho. Na comparação com julho de 2018 os embarques diários cresceram 16,9%, a média registrada no período foi de 2,6 mil toneladas por dia. Houve também valorização nos preços pagos por tonelada. Em junho a média de preço registrada foi de US\$ 2.301,8, passando a US\$ 2.321,70 nesta primeira semana do mês, registrando uma valorização de 0,9%. Com relação a julho de 2018 a valorização chega a 25,3%. [...] Na primeira semana de julho de 2019, a balança comercial registrou superávit de US\$ 1,187 bilhão, resultado de exportações no valor de US\$ 4,604 bilhões e importações de US\$ 3,416 bilhões. No ano, as exportações somam US\$ 114,446 bilhões e as importações, US\$ 87,183 bilhões, com saldo positivo de US\$ 27,263 bilhões (MENDES, 2019, p. 2).

As exportações da carne suína não só do estado do Rio Grande do Sul, mas também do Brasil, aumentaram nos últimos anos. Assim, com as expectativas de sustentar esta demanda de produção e exportação, também se mantém o fomento ao desenvolvimento dos Municípios e das regiões envolvidas na cadeia produtiva.

Cadeia produtiva da suinocultura

Por Sistema Agroindustrial, entende-se todo o conjunto das atividades produtivas integradas e interdependentes. No caso dos suínos, ele é composto por indústrias produtoras de insumos (ração, vacinas, medicamentos, equipamentos e genética), granjas (criação de animais), agroindústria (abatedouros/frigoríficos), indústria de alimentos, distribuidores (atacado e varejo) e consumidores finais (SANTINI; FILHO, 2004).

De acordo com Guimarães:

A cadeia produtiva, do ponto de vista conceitual, é o conjunto de atividades econômicas que se articulam progressivamente, desde o início da elaboração de um produto até sua elaboração final que se materializa no consumo. Isso inclui um processo que parte das matérias primas, passa pelo uso de máquinas e equipamentos, pela incorporação de produtos intermediários até o produto final que é distribuído por uma vasta rede de comercialização. São esses elos que formam, de maneira geral, uma cadeia produtiva (GUIMARÃES, 2005, p. 134).

A suinocultura é marcada pela evolução de processos de criação que visam principalmente a produtividade e a redução de custos. Toda cadeia produtiva possui um conjunto de matéria-prima, fornecedores, insumos e ainda máquinas e equipamentos, com o objetivo de resultar em produtos finais que sejam de qualidade.

Segundo o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas - SEBRAE (2019), o modelo de cadeia produtiva para a suinocultura desenvolvida pelo Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, possui cinco subsistemas:

- Apoio: o sistema de apoio é formado por fornecedores de insumos básicos e sistema de transporte e abastecimento;
- Produção da matéria-prima (produção agropecuária): empresas rurais que geram, criam e engordam os animais para o atendimento das necessidades das indústrias de primeira transformação; podem estar integradas em um único empreendimento ou divididas em diversos empreendimentos;

- Industrialização: a suinocultura pode ser indústria de primeira ou de segunda transformação. As indústrias de primeira transformação são aquelas que simplesmente abatem os animais e obtêm as peças de carne para comercialização e a segunda transformação são aquelas em que incorporam a carne a outros produtos como frios e embutidos, agregando valor aos produtos;

- Comercialização: atacadistas ou exportadores, varejistas (supermercados, açougues etc.); e empresas de alimentação coletiva/mercado institucional ou aquelas que utilizam a carne como produto facilitador (restaurantes, hotéis, hospitais, escolas, presídios e empresas de fast food e catering);

- Consumo: os consumidores intermediários são aqueles que consomem para revender ou agregar valor aos produtos e os consumidores finais são os que compram de supermercados.

Os processos descritos anteriormente podem ser visualizados na ilustração da cadeia produtiva a seguir.



Representação das principais etapas da cadeia produtiva da carne suína

Figura 2 - Cadeia produtiva da carne suína

Fonte: EMBRAPA (2019).

De acordo com Saab e Cláudio (2010) a produção agroindustrial brasileira passou por vários avanços nos últimos anos. Novas tecnologias incorporadas a suinocultura tem contribuído para o aumento do rebanho e da produtividade. Pode se dizer que

estamos diante de uma cadeia produtiva bem estruturada e organizada, a qual goza de boa coordenação das agroindústrias, que têm cada vez mais se desenvolvido e equiparando-se às dos países desenvolvidos.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa quanto à natureza é aplicada pois busca estudar e examinar a relevância que a cadeia produtiva da suinocultura tem para a região objeto de estudo, tendo como suporte o referencial teórico. Pesquisas aplicadas são “voltadas à aquisição de conhecimentos com vistas à aplicação numa situação específica” (GIL, 2010, p. 27).

No que se refere à forma de abordagem, a pesquisa é classificada como qualitativa no que tange ao levantamento de informações para entender a importância para a Região Noroeste e também quantitativo por meio da mensuração das principais cidades e suas composições econômicas. Gil (2002) declara que a toda análise depende de muitos fatores, como a natureza dos dados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e pressupostos teóricos que norteiam a investigação. Pode-se, desta forma, definir o processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização destes, sua interpretação e a redação de um relatório.

Em relação aos objetivos, a pesquisa se enquadra como exploratória devido à utilização de dados bibliográficos para o desenvolvimento dos assuntos e, da mesma forma, delimita-se como uma pesquisa descritiva por meio da realização do levantamento de dados. “A pesquisa exploratória busca levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (SEVERINO, 2007, p. 123).

Quanto aos procedimentos técnicos, classifica-se como documental, pelo fato de analisar documentos disponibilizados pelas principais Prefeituras das Cidades da região Noroeste, permitindo assim a percepção sobre a quantidade de produtores de suínos e a dimensão que suas atividades possuem no desenvolvimento econômico Municipal.

No caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (SEVERINO, 2007, p. 123).

Classifica-se também como estudo de caso, pois busca analisar propriamente a atividade de Suinocultura tendo como base informações sobre os produtores da Região Noroeste do RS e, desta forma, obter um conhecimento dimensionado sobre o tema. Gil (2010) afirma que o estudo de caso consiste na pesquisa profunda e exaustiva sobre um ou poucos objetos de estudo, com a finalidade de ampliar e detalhar seu conhecimento.

A unidade de estudo é a produção primária da cadeia da suinocultura, ou seja, a análise dos produtores primários desta região. Para coleta de dados o instrumento utilizado consistiu em uma pesquisa aplicada nas principais prefeituras da região, as quais proporcionaram as informações através de suas Secretarias específicas por meio de documentos sob a responsabilidade das mesmas.

Após a verificação dos dados coletados junto às Prefeituras Municipais sobre o número de produtores abrangidos por cada uma delas, foi realizada a análise da atividade nos municípios que mais se destacaram em relação à quantidade de produtores. Com base neste critério, os principais municípios são: Boa Vista do Buricá, Nova Candelária e Santo Cristo.

A análise e interpretação dos dados no estudo de caso é um processo que se dá simultaneamente a sua coleta. Como são várias as perspectivas que podem ser adotadas nos estudos de caso, é difícil definir a sequência de fases a serem seguidas no processo de análise e interpretação de dados. Mas é possível identificar algumas etapas que geralmente são seguidas na maioria dos estudos de casos, mesmo que não linearmente (GIL, 2010).

No que tange à análise e interpretação dos dados deste estudo, estas foram realizadas concomitantes com a coleta de dados e as informações repassadas pelas Prefeituras Municipais e suas Secretarias. Além da análise e interpretação dos dados, foi realizada uma análise sobre o assunto à nível estadual e nacional, e por fim, foi feito um diagnóstico da representatividade econômica da suinocultura nos três municípios com maior número de produtores.

Resultados e discussões

A cadeia da suinocultura é extremamente importante, sendo responsável por grande parte do desenvolvimento regional, estadual e nacional. A atividade é uma das mais avançadas do mundo, sendo que a cadeia agroindustrial brasileira adota alta tecnologia e alto controle de processos para produzir uma carne com elevados padrões de qualidade (ABPA, 2019).

Para validação da importância da suinocultura para o Estado do RS e no Brasil, pode-se verificar os dados disponibilizados no mês de julho/2019 pela Associação de Criadores de Suínos do Rio Grande do Sul – ACSURS.

MÊS	2018		2019		%	
	US\$	kg	US\$	kg	US\$	kg
JANEIRO	28.820.265	13.744.156	26.153.291	12.223.386	-9,3%	-11,1%
FEVEREIRO	24.186.321	11.548.343	25.755.889	12.787.111	6,5%	10,7%
MARÇO	32.494.470	15.679.027	25.881.974	12.247.294	-20,3%	-21,9%
ABRIL	16.895.472	8.247.383	32.323.234	14.192.348	91,3%	72,1%
MAIO	23.299.452	11.898.889	34.216.935	14.011.550	46,9%	17,8%
JUNHO	14.519.713	7.676.451	34.079.830	13.705.770	134,7%	78,5%
JULHO	25.182.461	13.976.302			-100,0%	-100,0%
AGOSTO	21.084.386	12.268.654			-100,0%	-100,0%
SETEMBRO	22.710.582	13.698.271			-100,0%	-100,0%
OUTUBRO	26.697.512	13.954.846			-100,0%	-100,0%
NOVEMBRO	22.326.810	11.948.119			-100,0%	-100,0%
DEZEMBRO	26.783.417	12.507.988			-100,0%	-100,0%
TOTAL	285.000.861	147.148.429	178.411.153	79.167.459	-37,40%	-46,20%

Tabela 3 - Exportação carne suína do Estado do Rio Grande do Sul 2018/2019

Fonte: ACSURS (2019).

Pode-se verificar na tabela acima, que apenas no mês de junho de 2019 houve um aumento de 134% na rentabilidade em relação ao mês de junho de 2018. Ou seja, houve um incremento de 19,56 milhões de dólares na economia do estado apenas no mês de junho deste ano. De forma compatível, a exportação no país também cresceu fortalecendo a economia.

MÊS	2018		2019		%	
	US\$	kg	US\$	kg	US\$	kg
JANEIRO	110.437.777	53.440.262	90.659.348	47.672.080	-17,9%	-10,8%
FEVEREIRO	92.115.451	44.142.328	99.013.110	53.117.733	7,5%	20,3%
MARÇO	116.024.473	57.570.930	105.694.665	54.045.743	-8,9%	-6,1%
ABRIL	80.371.780	39.576.039	118.780.894	57.295.543	47,8%	44,8%
MAIO	91.561.999	46.696.337	142.637.234	66.171.329	55,8%	41,7%
JUNHO	64.478.399	34.328.597	136.304.560	62.288.665	111,4%	81,4%
JULHO	117.821.524	66.842.452			-100,0%	-100,0%
AGOSTO	109.601.849	62.966.706			-100,0%	-100,0%
SETEMBRO	93.707.232	55.530.670			-100,0%	-100,0%
OUTUBRO	106.706.962	61.677.963			-100,0%	-100,0%
NOVEMBRO	103.629.865	57.586.796			-100,0%	-100,0%
DEZEMBRO	104.269.672	55.093.537			-100,0%	-100,0%
TOTAL	1.190.726.983	635.452.617	693.089.811	340.591.093	-41,79%	-46,40%

Tabela 4 - Exportação da carne suína do Brasil 2018/2019

Fonte: ACSURS (2019).

Ao analisar a tabela 4, observa-se que como na exportação gaúcha, a exportação brasileira também obteve um acréscimo econômico no mês de junho. Em comparação ao ano de 2018 houve um aumento de 111,4% na rentabilidade, sendo apresentado um montante de 71,82 milhões de dólares a mais em junho de 2019 provenientes da carne suína.

Mediante os dados do Censo Agro realizado em pelo IBGE (2017), verifica-se que o estado do Rio Grande do Sul é um dos cinco estados com maior produção de suínos do Brasil, apresentando uma produção aproximada de 6 milhões de suínos em 2017.

A fim de verificar a quantidade de suinocultores das principais cidades que integram a cadeia da suinocultura da região Noroeste, constatou-se através da pesquisa documental e pelos dados fornecidos pelas Prefeituras que há uma grande quantidade de famílias que dependem desta atividade como forma de subsistência. Na análise dos principais municípios, foram encontradas as quantidades dispostas na tabela abaixo.

	Cidade	Número de Produtores
1	Nova Candelária	99
2	Boa Vista do Buricá	70
3	Santo Cristo	41
4	Horizontina	41
5	Novo Machado	31
6	Santa Rosa	24
7	Campina das Missões	22

Tabela 5 - Cidades e número de produtores

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Com o intuito de mensurar o percentual de participação econômica que a atividade suinícola possui nos municípios, foi feito contato com as Prefeituras e as secretarias responsáveis pelas informações. Nos três principais municípios pesquisados, isto é, Nova Candelária, Boa Vista do Buricá e Santo Cristo verificou-se um significativo percentual de participação econômica da suinocultura.

No município de Nova Candelária a suinocultura é a principal fonte econômica. Contendo uma população de 2.942 habitantes no ano de 2017, o município mantinha 650 domicílios rurais e um percentual da atividade rural de 70,7% em relação ao setor urbano. Ainda, apresentou um PIB de R\$ 130.730.000,00 no ano de 2016 (SEBRAE, 2019). De acordo com os dados fornecidos pela secretaria de Planejamento da Prefeitura, a

atividade primária da suinocultura representou no ano de 2018 um índice de 64% da economia Municipal.

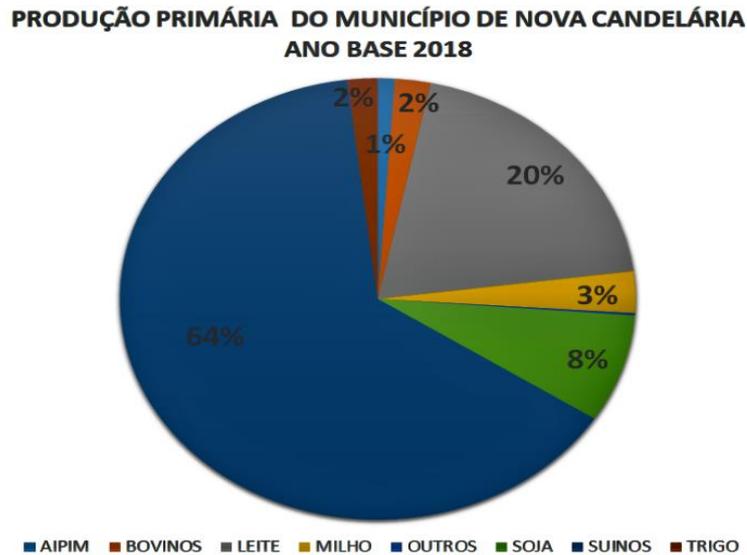


Figura 3 - Produção primária do Município de Nova Candelária - 2018

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Em relação à quantidade de animais existentes no município, realizando um comparativo entre o rebanho de suínos existente em 2007 com o existente em 2017, nota-se um aumento elevado no plantel.

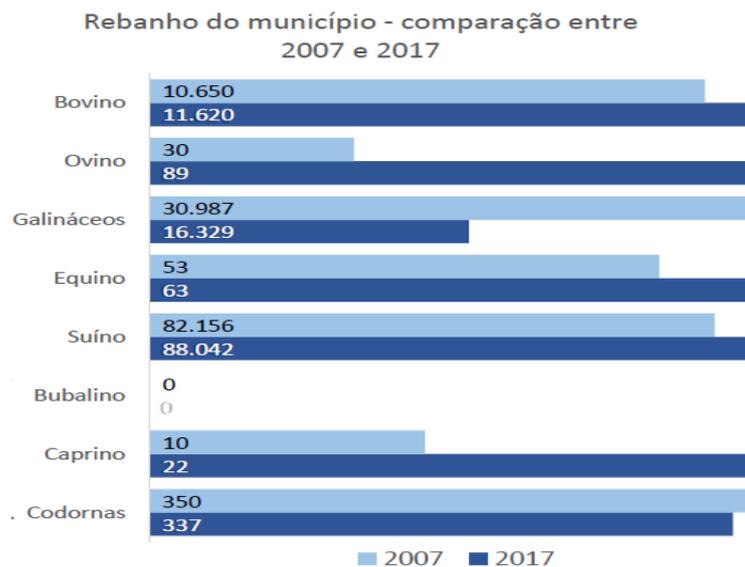


Figura 4 - Rebanho do Município de Nova Candelária - 2007 e 2017

Fonte: SEBRAE (2019).

O município de Boa Vista do Buricá, segundo maior em número de produtores conforme a pesquisa, também apresentou aumento na sua produção de suínos, considerando-se a mesma base comparativa anterior. Nota-se que a suinocultura é uma atividade que se destaca frente às demais do Município.

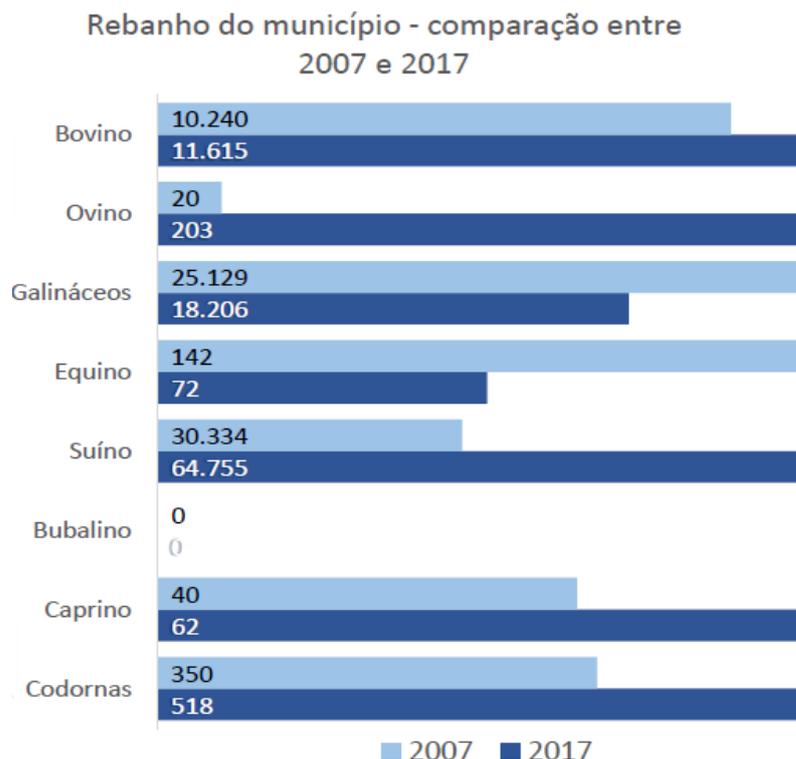


Figura 5 - Rebanho do município de Boa Vista do Buricá - 2007 e 2017

Fonte: SEBRAE (2019).

De acordo com os dados fornecidos pela Prefeitura Municipal, a cadeia da suinocultura representou uma média de retorno de 32% do ICMS recolhido pelo município no ano de 2019, percentual que corresponde a um valor de R\$ 2.299.016,75. Composto por 715 domicílios rurais e uma população de 6.927 habitantes em 2017, o Município gerou um PIB de R\$ 186.760.000,00 no ano de 2016 (SEBRAE, 2019).

De maneira semelhante, a cidade de Santo Cristo - terceira do ranking de produtores - apresentou um significativo crescimento do setor da suinocultura, sendo que este se destaca em relação aos demais setores.

De acordo com os dados repassados pela Prefeitura Municipal, a produção e extração animal/vegetal representou em 2018 um índice de 66,11% na participação econômica municipal. Ou seja, percebe-se que a produção primária possui grande

importância na receita do município. Este tinha 14.526 habitantes e 2.150 domicílios rurais em 2017, com uma participação no PIB de R\$ 478.090.000,00 durante o ano de 2016 (SEBRAE, 2019).

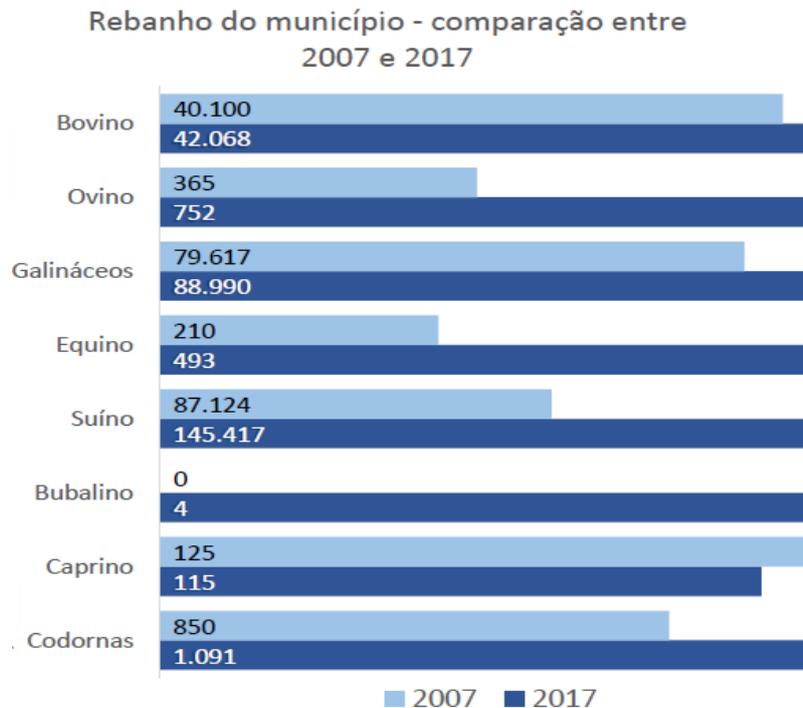


Figura 6 - Rebanho do município de Santo Cristo - 2007 e 2017

Fonte: SEBRAE (2019).

A partir dos resultados apresentados, pode-se inferir que as principais cidades que integram a cadeia da suinocultura, considerando a quantidade de produtores integrados, são os Municípios de Nova Candelária, Boa vista do Buricá e Santo Cristo. Além disso, também é perceptível que nestas cidades a suinocultura é a principal fonte econômica.

Diante do exposto e com base nos objetivos atingidos, pode-se verificar que a cadeia da carne suína e as atividades primárias que a compõem são extremamente importantes para o desenvolvimento econômico das cidades que participam do processo produtivo. A suinocultura também beneficia toda a sociedade que é impactada indiretamente pela receita proveniente do setor.

Referências

- ABPA. Associação Brasileira de Proteína Animal. **Relatório Anual. 2018.** 176 p. Disponível em: <<http://abpa-br.com.br/setores/suinocultura>>. Acesso em: 21 jul. 2019.
- ACSURS. Associação de criadores de suínos do Rio Grande do Sul. **Exportações brasileiras e gaúchas.** Edição jun. 2019. Disponível em: <<http://www.acsurs.com.br/mercado/exportacoes/>>. Acesso em: 21 jul. 2019.
- CONAB. Companhia Nacional de Abastecimento. **Indicadores da Agropecuária,** Brasília, n. 6, p. 01-94, jun. 2019.
- COREDE. Conselho Regional de Desenvolvimento da Fronteira Noroeste. **Plano estratégico de desenvolvimento da região Fronteira Noroeste - 2015-2030.** Ijuí: Editora Unijuí, 2017. 272 p.
- DALLABRIDA, V. R.; BÜTTENBENDER, P. L. **Planejamento Estratégico Territorial: A experiência de planejamento do desenvolvimento na região Fronteira Noroeste – RS/Brasil.** Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- EMATER. Empresa de assistência técnica e extensão rural. **Série histórica de efetivos da pecuária e produção de origem animal Rio Grande do Sul e Brasil 1980 - 2017.** (Org.). Carlos Werner Uhlig Jr. Porto Alegre, 2019. Disponível em: <http://www.emater.tche.br/site/arquivos_pdf/serie/serie_6320190524.pdf>. Acesso em: 21 Jul 2019.
- EMBRAPA. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. **Qualidade da Carne Suína.** Disponível em: <<https://www.embrapa.br/qualidade-da-carne/carne-suina/>>. Acesso em: 21 Jul 2019.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GUIMARÃES, P. W. Cadeias produtivas e desenvolvimento local. In: IEL. **O futuro da indústria: cadeias produtivas.** Brasília: IEL, 2005. p. 131-145.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Resultados do Censo Agro 2017.** Disponível em: <<https://censos.ibge.gov.br/agro/2017/resultados-censo-agro-2017.html>>. Acesso em: 22 jul. 2019.
- MENDES, C. **Exportações de carne suína iniciam julho em alta.** Redação Suinocultura Industrial - Cooperativas, Agroindústrias, Economia, Exportação, Geral, Mercado Externo. 09 Jul 2019. Disponível em: <<https://www.suinoculturaindustrial.com.br/imprensa/exportacoes-de-carne-suina-iniciam-julho-em-alta/20190709-085220-M511>>. Acesso em: 21 jul. 2019.
- SAAB, M. S. M.; CLÁUDIO, L. D. G. **A cadeia produtiva da carne suína no Brasil.** 13 Jan 2010. Disponível em: <<https://pt.engormix.com/suinocultura/artigos/cadeia-produtiva-da-carne-suina-no-brasil-t36852.htm>> Acesso em: 18 Ago 2019.
- SANTINI, G. A.; SOUZA FILHO, H. M. Mudanças tecnológicas em cadeias agroindustriais: uma análise dos elos de processamento da pecuária de corte, avicultura de corte e suinocultura. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA RURAL, 42, 2004, Cuiabá. **Anais.** Cuiabá, Sober, 2004, p. 1-12.

SEBRAE. Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **Entenda a cadeia produtiva da suinocultura**. Disponível em: <<http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/entenda-a-cadeia-produtiva-da-suinocultura,94f89e665b182410VgnVCM100000b272010aRCRD>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

SEBRAE. Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **Perfil das cidades gaúchas**. Porto Alegre/RS, 2019. Disponível em: <<https://datasebrae.com.br/perfil-dos-municipios-gauchos/>>. Acesso em: 28 jul. 2019.

SECRETARIA DO PLANEJAMENTO, MOBILIDADE E DESENVOLVIMENTO REGIONAL. **Perfil Socioeconômico Corede Fronteira Noroeste. 2015**. 46 p. Disponível em: <<https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201512/15134130-20151117101627perfis-regionais-2015-fronteira-noroeste.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Currículo decolonial: mecanismo de inclusão da cidade que educa

Mirian Ribeiro de Oliveira*

Introdução

Este estudo tem como objetivo central analisar as inter-relações que perpassam o currículo, como mecanismo potencializador das relações socioculturais, travadas no âmbito da escola e, conseqüentemente, na cidade. Nasce de entranhas pedagógicas, mais precisamente dos embates calorosos travados em sala de aula acerca do relacionamento entre escola e sociedade, numa tentativa de responder aos questionamentos acerca dos sentidos do que ensinado/aprendido nas escolas na contemporaneidade. Como alicerce teórico-metodológico, as discussões acerca de educação formal e não formal abordadas por Gadotti (2005), Trilla (2013), bem como currículo sob o olhar de Macedo (2012), Veiga Neto (2002), Candau e Oliveira (2010) respaldaram esta pesquisa. Acrescem-se a estas, a perspectiva dos estudos decoloniais na visão de Ballestrin (2013), Bernadino-Costa e Grosfoguel (2016) e Walsh (2019). Ademais, o debate se configura como desdobramento do seguinte problema de pesquisa: Em que circunstâncias o currículo pode se tornar mecanismo de práticas decoloniais educadoras da cidade? Parte-se do princípio de que, ao absorver assuntos da vida da cidade e de seus entornos, a escola fomenta a cidadania por meio do currículo.

Assim, a cidade que educa possui em seu entorno escolas que também educam. Isto porque, acredita-se que as instituições educadoras passam a estabelecer relações de cordialidade, confiança e interação entre os sujeitos da práxis pedagógica e aqueles que tecem o cotidiano da cidade e, juntos, constroem vínculos de participação e democracia, potencializando sujeitos enquanto cidadãos e cidadãs em seu lugar de fala.

* Professora Doutora em Letras da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, pesquisadora da Análise do Discurso de orientação francesa, atuando, também na área educacional, mais precisamente em Prática Pedagógica, Metodologia da Pesquisa Científica e Seminário Interdisciplinar de Pesquisa. Coordenadora do Grupo de Pesquisa DISCULTE e membro do Grupo de Pesquisa DisSe - Ensino, Discurso e Sociedade - UNEB.

E-mail: olivermirian@yahoo.com.br

Considera-se, ademais, que a escola educadora se ressignifica na cidade, em seus entornos, quando potencializa o currículo educacional em sintonia e interação com os fenômenos sociais, acontecimentos, conceitos e movimentos da cidade. Sendo assim, o currículo se torna protagonista não só do ensino-aprendizagem, mas da gestão escolar, numa conjuntura que exige a participação social da comunidade. Abrem-se os muros da escola, sem, contudo, ceder a parcerias hegemônicas de despolitização.

Educação Formal e Não Formal: por uma visão não-dicotômica

Para o momento, convém distinguir educação formal da não formalizada. Cabe dizer que, apesar dos conceitos que as separam, não são dicotômicas: ao contrário, tornam-se dialogizantes e mecanismos de interação, de posturas assumidas no âmbito social. Mas, afinal, como conceituá-las? Thomas La Belle (1976, p. 14) é enfático ao dizer que a educação não formal se processa fora da escola e está organizada para atender a grupos menos favorecidos, em se tratando de América Latina:

Nonformal education generally refers to organized out-of-school programs designed to provide specific learning experiences for specific target populations. Normally associated with so-called-underdeveloped countries, the majority of such educational efforts are aimed at socio-economically poor adults and youth and include agricultural extension, community development, consciousness raising, technical/vocational training, literacy and basic education, family planning, and similar programs (LA BELLE, 1976, p. 14).

Por seu turno, Gadotti (2005) aponta que prefere não tratar de educação não formal por sua especificidade, mas, sim, por aquilo que ela é. Para tanto, lembra a Convenção dos Direitos da Infância e cita Paulo Freire:

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências não formais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de docentes, se cruzam cheios de significação (FREIRE, 1997, apud GADOTTI, 2005, p. 2).

Por conta dessa característica não formalizada, a educação não-formal também é chamada de educação informal. Todavia, Gohn (2006) afirma que não são similares, apesar de próximas, ou tampouco simplistas, tendo em vista que a educação não formal resguarda em si, na maioria das vezes, uma organização instituída pela sociedade civil organizada. Para a autora supracitada, um dos elementos fundamentais da educação

não-formal é a construção da cidadania, uma vez que contribui na capacitação de indivíduos em cidadãos do mundo, no mundo. Sob esta ótica, Intenciona-se abrir janelas de conhecimento, respeitando-se os sujeitos e o mundo em que se vive, bem como os vários fios condutores de relações pessoais.

Considerando estas assertivas, convém lembrar Milton Santos (2005) que, ao tratar de territorialização, utiliza a máxima romana para dizer que, hoje, com as redes e apesar das redes, existem forças centrífugas e centrípetas que impelem os indivíduos a se tornarem sujeitos. Entretanto, conformam-se mais intensamente aos comandos de fora para dentro, ou seja, imperam as forças centrípetas. A máxima do direito romano, *ubis pedis ibi patria* (onde estão os pés aí está a pátria), deveria ser a regência da cidadania, pois, ao desenvolver competências em sua pátria, ou seja, no lugar em que se reside, *in loco*, o sujeito estaria também construindo cidadania. A educação, seguidora destes princípios, não se processa de maneira assistemática como se costuma proliferar, todavia, não se ampara nos mesmos moldes da educação escolarizada: “A educação não-formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais” (GOHN, 2006, p.29).

Torna-se salutar dizer que a educação não-formal não se configura, em hipótese alguma, como um tipo de educação que se contrapõe à educação formal ou tampouco como alternativa a uma educação escolarizada, enfatiza Gohn (2007). Também nesta linha de pensamento, Gadotti (2005, p. 2) destaca que “a educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática.” Por conta desta especificidade, seus programas atendem a uma lógica menos sequencial e hierárquica de progressão. Sendo assim, é cabível afirmar, conforme Gadotti (2005), que existe uma maior flexibilização característica da educação não-formal, inclusive por facultar a esta a possibilidade de não oferecer certificados por cursos ministrados.

Compete dizer que por esse caráter eventual, descontínuo, flexível, não sequencial, da educação não formalizada, passa a existir uma aproximação mais intensa entre ela e a cidade em suas relações contextuais. Gadotti (2005) lembra, ainda, que, por conta dessa caracterização, também é denominada de educação informal. Nem por isto, alerta, deixa de estar assegurada e resguardada por uma organização que lhe é peculiar. Organizações não governamentais, igrejas, sindicatos, associações comunitárias (de bairros, pequenos produtores rurais, carroceiros, transporte etc.) mobilizam-se como atores sociais e fazem a cidade acontecer. Esses acontecimentos são tessituras da sociedade civil organizada. Todavia, a escola pode se tornar um dos elementos cruciais desta constituição, se também atender a um dos princípios

fundamentais da gestão democrática, que é a participação social. Este estudo defende que todas essas solicitações podem estar circunscritas na base de sustentação da escola: no currículo. Entretanto, antes de tratarmos dessas relações, convém contextualizar o aparecimento da educação não formalizada.

Pelos dizeres de Trilla (2013), há uma convergência em dizer que educação sempre existiu e corrobora suas palavras com a citação de Montesquieu (1952, apud TRILLA, 2013, p. 27): “[...] recibimos tres educaciones distintas, si no contrarias: la de nuestros padres, la de nuestros maestros y la del mundo. Lo que nos dicen en la última da al traste con todas las ideas adquiridas anteriormente.” Esta citação evoca em nós uma memória freireana, pois se entende que a educação não formalizada está impregnada nos indivíduos, muitos antes da escolarização sistematizada. Assim, há “um conhecimento de mundo que precede o da palavra” (FREIRE, 1992, p. 11) que nos educa e constrói em nós laços de confiança, solidariedade, cidadania, podendo se tornar fio condutor de interação para com a palavra. O mundo desta deveria gerar em nós, nos sujeitos da práxis da vida, a sistematização e organização das vivências, dos sentidos do cotidiano. A relação entre mundo e palavra poderia se tornar mais próxima e estreita aos princípios da fenomenologia de Husserl (1986), em que os sentidos se atrelam as coisas (fenômenos) do cotidiano.

Retornando a Trilla (2013), são várias as razões que fizeram emergir uma educação não formalizada. Entretanto, as mais contundentes perpassam o distanciamento entre escola e sociedade em seus desdobramentos: a escola não atende as demandas do mundo do trabalho; distancia-se, cada vez mais, de setores sociais excluídos – pequenos produtores rurais, educação de jovens e adultos, questões étnicas e raciais, relações de gênero etc. – visto que não tem desenvolvido e/ou operacionalizado as competências solicitadas pelo mundo do trabalho, tornando-se inócua, em muitos aspectos, ao ensino-aprendizagem ministrado; também não consegue acompanhar o desenvolvimento tecnológico dos novos meios de comunicação, ficando bem aquém da tecnologia empregada pela grande mídia. Diante das inúmeras razões que justificam a emergência da educação não formal, este estudo não daria conta de sequer mencioná-las. Todavia, convém, para o momento, ouvir o próprio Trilla (2013):

Una sensibilidad social creciente sobre la necesidad de implementar actuaciones educativas sobre sectores de la población en conflicto, socioeconómicamente marginados, discapacitados, etc. Y esto bien sea en el marco ideológico de la aspiración de progresar en la justicia social y el estado del bienestar, o bien persiguiendo una pura funcionalidad de control social. Estos y otros factores que no podemos desmenuzar aquí, constituyen el caldo

de cultivo de la proliferación de nuevos espacios educativos desubicados de la escuela y, paralelamente, las referencias reales de un cierto cambio de orientación en el discurso pedagógico para que sea capaz de integrar y legitimar tales espacios (TRILLA, 2013, p. 30).

Em se tratando do discurso pedagógico de que fala Trilla (2013), compete dizer que, historicamente, esteve atrelado aos moldes da modernidade como crivo seletivo e elitizado, visando ao interesse de manutenção do *status quo* da sociedade colonial, em suas duas vertentes centrais: no que diz respeito à colonialidade epistêmica e colonialidade do ser (BERNARDINO-COSTA E GROSGOUEL, 2016). Sob este aspecto, recorta-se o fato de o discurso pedagógico ter sido construído sob os princípios do discurso científico, eminentemente europeizado e preso às amarras euroamericanizadas. Santos (2005) denomina a razão produzida pela ciência moderna de razão indolente. Não obstante, esta denominação aqui se justifica pelo lugar deixado vazio nos currículos escolares, no que tange as relações do cotidiano, do mundo fora da escola. Currículos e saberes produzidos sob os princípios basilares da gramática, retórica e poética greco-latinas, em que se preponderavam o beletismo – o bem falar e o bem escrever (SOARES, 2002). A epistemologia dos saberes se acresce a formação do ser, intencionando-se atender aos objetivos da escola para poucos. A modernidade instrumental e mecanicista preestabelece os princípios de uma ciência que lhe é similar e, que, portanto, se conforma aos pilares hegemônicos. Mignolo (2005), citado por Candau e Oliveira (2010) evidencia essa hegemonia linguística de que fala Soares (2002), pois afirma a existência de uma violência epistêmica, na condução de uma geopolítica linguística:

[...] já que as línguas coloniais ou imperiais, cronologicamente identificadas no grego e no latim na Antiguidade, e no italiano, no português, no castelhano, no francês, no inglês e no alemão na modernidade, estabeleceram o monopólio linguístico, desprezando as línguas nativas e, como consequência, subvertendo ideias, imaginários e as próprias cosmovisões nativas fora da Europa (MIGNOLO, 2005, apud CANDAU; OLIVEIRA 2010, p. 21).

Dessa forma, a educação passa a sofrer uma escolarização orientada por uma geometria prescritiva, em que o tempo e espaço são ocupados sob os princípios de uma modernidade fabricada na e pela escola, sob os engendramentos do currículo, enquanto dispositivo de poder e saber hierárquicos (VEIGA NETO, 2002). Assim, numa visão centrada na escolarização, não cabe o conhecimento prévio, de mundo, atrelado ao da palavra, ou tampouco cabe uma educação não formalizada, já que esta se torna

elementar aos objetivos da ciência moderna. Destarte, corroboramos os dizeres de Trilla (2013) ao falar de uma reorientação do discurso pedagógico.

Por mais paradoxal que pareça, na América Latina, e de maneira especial no Brasil, foi nos anos sessenta que a escola começou a romper com a falta de acesso as classes populares. Época em que também emerge a educação não formalizada, buscando suprir muitas das lacunas da escolarização sem, contudo, substituí-la (LA BELLE, 1976).

Por seu turno, Soares (2001) destaca que houve uma verdadeira explosão nas matrículas dos ensinos fundamental e médio, denominados, então, de primário/ginásial e colegial, respectivamente. Todavia, acesso e permanência se destoavam no discurso pedagógico, pois a escola não falava a linguagem daqueles que a buscavam. O choque era tão grande que houve uma evasão escolar relevante entre os anos sessenta e setenta. Segundo Soares (2001)¹, as razões eram diversas para tanto. Porém estavam calcadas em três aspectos basilares: no político, social e cultural. Ouvila, é salutar para o entendimento:

[...] uma progressiva transformação das condições sociais e culturais e, sobretudo, das possibilidades de acesso à escola vai exigindo a reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição. Em primeiro lugar: é a partir desse momento que começa a modificar-se profundamente o alunado, como consequência da crescente reivindicação, pelas camadas populares, do direito à escolarização; democratiza-se a escola, e já não são apenas os filhos da burguesia que povoam as salas de aula, São também os filhos dos trabalhadores - nos anos 60, o número de alunos no ensino médio quase triplicou, e duplicou no ensino primário (SOARES, 2001, p. 2).

Compete lembrar, ainda, que, no Brasil, nos anos sessenta, vivenciava-se um período econômico e social denominado por muitos (FURTADO, 1965; OLIVEIRA, 1987) de desenvolvimentista, impactando sobremaneira a educação, tendo em vista que as agências internacionais de fomento, como o BIRD (Banco Mundial), injetavam recursos financeiros, por meio de empréstimos com juros exorbitantes, mas, paralelo aos empréstimos, solicitavam do Brasil uma nova política educacional de adequação aos moldes ideológico-americanos. Naquela época, importaram-se dos EUA (Estados Unidos da América), mais precisamente do modelo estadunidense, os paradigmas de avaliação da aprendizagem, sob os pilares de Ralph Tiller (HOFFMANN, 1991), de planejamento educacional, numa perspectiva behaviorista e capitalista-tecnocrática

¹ No texto em questão, Soares (2001) faz um estudo sobre a formação do Professor de Português. Para tanto, apresenta um quadro sucinto acerca da escolarização, destacando o acesso, permanência e evasão de alunos da escola pública.

(KUENZER et al., 2003), (PADILHA, 2003) e de currículo, como campo especializado de estudos (MACEDO, 2012).

Em meio a esse contexto turbulento de escolarização, os princípios da educação não formalizada ganharam notoriedade. Marques e Freitas (2017), ao fazerem uma revisão de literatura acerca do assunto, evocam as abordagens de La Belle (1976) acerca da historicidade da categoria em foco, sobre a qual esta pesquisa fez menção, e lembram que as publicações de Coombs, de 1968, e da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), de 1972, tornaram-se “pioneiras no uso do termo e na proposta de divisão do sistema educativo em três categorias: formal (F), não formal (NF) e informal (INF)” (MARQUES E FREITAS 2017, p. 1089). Estes autores confirmam, ainda, acompanhando a linha de pensamento de Passos, Arruda e Alves (2012), bem como Marandino (2008) que se tratam de conceitos difíceis de serem definidos, visto que resguardam em si mesmos uma polissemia de sentidos que passam por um terreno de disputa também epistemológica. Este estudo, entretanto, prefere aguçá-lo o olhar do leitor para a fala de Gohn (2009) que nos reporta a uma contextualização mais contemporânea:

A educação não-formal é uma área que o senso comum e a mídia usualmente não veem e não tratam como educação porque não são processos escolarizáveis. A educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica, etc. São processos de auto-aprendizagem e aprendizagem coletiva adquirida a partir da experiência em ações organizadas segundo os eixos temáticos: questões étnico-raciais, gênero, geracionais e de idade, etc. (GOHN, 2009).

Ao tratar a educação não formalizada como processo de autoaprendizagem, de caráter coletivo, Gohn (2009) nos faz lembrar o questionamento crucial de Gadotti (2005, p. 5): “pode a cidade educar?” É ele mesmo quem responde:

A cidade pode ser “intencionalmente” educadora. Uma cidade pode ser considerada como uma cidade que educa, quando, além de suas funções tradicionais – econômica, social, política e de prestação de serviços – ela exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania. Para uma cidade ser considerada educadora ela precisa promover e desenvolver o

protagonismo de todos e de todas – inclusive das crianças – na busca de um novo direito, o direito à cidade educadora (GADOTTI, 2005, p. 6).

Para complementar sua resposta, Gadotti (2005) cita Paulo Freire, para dizer que “enquanto educadora, a Cidade é também educanda. Muito de sua tarefa educativa implica a nossa posição política e, obviamente, a maneira como exercemos o poder na Cidade e o sonho ou a utopia de que embebamos a política, a serviço de quê e de quem a fazemos” (FREIRE, 1993, apud GADOTTI, 2005, p. 6). Como educanda, pressupõe-se que a cidade educadora está aberta para novas aprendizagens e que suas instituições, em especial a escola, estejam também abertas à inclusão social. Esta pesquisa defende que um dos mecanismos de inserção político-cidadã são o currículo e sua aplicabilidade, tendo em vista que se estiver propenso a incluir atores sociais, até então excluídos, e suas demandas contextuais, tornar-se-ão elementos cruciais de educação e cidadania, para a escola e cidade, numa crescente reciprocidade, ambas na assunção de papéis que se dialogam: ora como educadora, ora como educanda.

Currículo e Decolonialismo: mecanismos de inserção do “outro”

Este estudo reconhece, todavia, que, para se tornar mecanismo estratégico de cidadania, o currículo deve ser assumido pela escola e, conseqüentemente, pela cidade, para além da visão mecanicista de artefato convencional prescritivo (GOODSON, 2010), passando a ser ressignificado para atender e enxergar o outro. Vale lembrar que este outro é aquele que também fica à margem da escola e da cidade, de seus entornos – geralmente, o negro, a mulher negra, o homem e mulher do campo, os jovens e adultos não letrados na perspectiva escolarizada e acadêmica, entre outros – atrelado à opressão da marginalização que ainda o coloniza. Como ressignificar esse outro numa visão cidadã? Ratificamos o princípio de que escola e cidade devem caminhar juntas e de que o currículo é fundamental nessa dialogicidade, pois pode se tornar ferramenta elementar na construção de cidadania.

Por conta desse caráter de inserção, de inclusão, portanto, convém discutir, sucintamente, o conceito de currículo intercultural, passando por seu crivo histórico. Oliveira (2020) aponta, em suas discussões acerca de currículo e decolonialidade, que a escola tornou-se, historicamente, um lugar de estabilização de currículo, enquanto artefato cultural, tradicional e prescritivo, preso as amarras do *trivium* e *quadrivium* iluministas, visando a atender interesses hierárquicos europeizados, numa visão unilateral da modernidade pensada e arquitetada por uma racionalidade técnica europeizada. Em nome da ciência euromoderna, normalizou-se muitos dos princípios

que regem a educação numa conformação estrutural que a poucos atendia. Um desses elementos centrais foi o currículo. Cabe esclarecer que, em se tratando de modernidade, normalizar significa também naturalizar os processos, conformar sujeitos a um padrão consolidado a estereótipos desenhados sob os moldes do olhar do branco. O fazer científico não fugiu à regra. O direito à fala do fazer educacional, na América Latina e, em especial no Brasil, ficou relegado a outros bem distantes da realidade vivenciada. Todavia, o distanciamento nunca se tornou empecilho para apontamentos teórico-metodológicos da cena educacional, inclusive no que diz respeito à política de intervenção.

Desse modo, ficamos fadados ou a mercê da fala dos euroamericanizados. No tocante ao currículo, tornou-se não um instrumento de lutas, ou tampouco dispositivo de inclusão, mas lugar estável e confortável aos ditames dos normalizadores de costumes e hábitos dos povos latino-americanos. Certa feita, ouvimos uma fala, oriunda de um discurso midiático que dizia “a mão que balança o berço é também a mão que governa o mundo².” Numa analogia a esta enunciação, entende-se que, por longos anos, o nosso mundo foi governado por uma mão centralizadora, visto que, ao mesmo tempo em que financiava os investimentos educacionais, a exemplo dos empréstimos que patrocinou a política desenvolvimentista no Brasil (AMMANN, 1997), os euroamericanizados exigiam um retorno de uma política assimilacionista de intervenção.

Dessa forma, o currículo não poderia ser um mecanismo de onde emergiriam conflitos sociais, muito menos lugar de aparecimento de sujeitos distantes do perfil desenhado pela ciência moderna, encastelada pelo *cogito ergo sum* cartesiano. Ao traçar um percurso histórico, da ciência moderna ao novo senso comum, Santos (2005, p. 63) confirma e questiona criticamente a centralidade hegemônica da tessitura científica, calcada nos pilares da episteme do paradigma dominante, apontando que “[...] pouco a pouco, transbordou do estudo da natureza para o estudo da sociedade. Tal como foi possível descobrir as leis da natureza, seria igualmente possível descobrir as leis da sociedade.” Compreender os princípios desta transição histórica é salutar para o entendimento da adoção dos postulados modernos também na constituição dos conceitos basilares educacionais como o currículo. Vejamos:

² “The Hand that Rocks the Cradle (A Mão que Balança o Berço no Brasil e A Mão que Embala o Berço em Portugal) é um filme de suspense psicológico dos Estados Unidos de 1992, realizado por Curtis Hanson. Foi estrelado por Anabella Sciorra e Rebecca de Mornay. O conto segue uma babá vingativa e psicopática para destruir uma mulher ingênua e roubar sua família. O título foi retirado de um poema homônimo de 1865 de William Ross Wallace (a mão que balança o berço é a mão que governa o mundo)” (WIKIPÉDIA, 2020). Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/The_Hand_That_Rocks_the_Cradle>.

Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. É esta sua característica fundamental e a que melhor simboliza a ruptura do novo paradigma científico com os que o precedem. Esta consubstanciada, com crescente definição, na teoria heliocêntrica do movimento dos planetas de Copérnico, nas leis de Képler sobre as órbitas do planeta, nas leis de Galileu sobre a queda dos corpos, na grande síntese da ordem cósmica de Newton e, finalmente, na consciência filosófica que lhe conferem Bacon e Descartes (SANTOS, 2005, p. 61).

Para além da ciência moderna, o campo de saber em que se discute o currículo é vasto e passa por tensões e antagonismos teórico-metodológicos. Candau e Oliveira (2010), Veiga Neto (2002), Moreira (2005), Macedo (2012) tornaram-se expoentes de discussão de currículo à luz de um paradigma que se denomina Multiculturalismo. De breve modo, refere-se a um campo de pesquisas que defendem o currículo como dispositivo de saber e poder enxergando-o como mecanismo de inserção, inclusão e transformação social e cultural. Ademais, o currículo multicultural tem como objetivo o respeito às diferenças e abre espaço para que as diferenças sejam percebidas e discutidas no âmbito escolar, sem omitir as relações de poder travadas nos vários contextos sócio-histórico-culturais, numa perspectiva política. Logo, questões, como relações étnico-raciais, de gênero, língua, poder e ideologias linguísticas, povos marginalizados, literatura afro e outros de suma importância passaram a ser mobilizados como assuntos preponderantes na agenda dos teóricos multiculturais. Reconhecidamente, foram muitos os avanços provocados por instâncias discursivas como estas, inclusive com a adoção de novas políticas públicas educacionais.

Todavia, os próprios teóricos do multiculturalismo ressaltam que a Teoria Curricular Crítica tem passado por crises (MOREIRA, 2005). Infere-se, desta assertiva, que a própria teoria tem tentado se retroalimentar. O que é plausível a todo arcabouço científico respeitável e de muita seriedade, como o especificado. Nessa movência de sentidos, outros grandes nomes surgem no cenário educacional e fora dele e fazem outras leituras do quotidiano e das relações nele travadas.

Uma das teorias que tem impactado o olhar da e para a América Latina e, em especial, o Brasil, é aquela que se reporta a questões que intentam descolonizar o outro, abrindo espaço para que esse outro, inserido no cenário regional marginalizado, possa falar de sua própria realidade geográfica, histórica, territorial (no sentido tratado por Milton Santos (2005) de que o território é constituído por seres humanizados, pessoas e suas relações interpessoais, para além de uma demarcação geográfica). Trata-se de um paradigma denominado de Decolonialismo. Uma das acirradas críticas feitas pelos

teóricos desta arena ancora-se no fato de que os discursos referentes aos colonizados foram produzidos no âmbito geográfico-cultural em que também se produziram os discursos iluministas e/ou americanizados, sob os quais já falamos. Destarte, necessário se faz descolonizar a visão acerca do outro. Inclusive, essas críticas recaem na contemporaneidade sobre os teóricos multiculturalistas, uma vez que, mesmo aqueles da América Latina, estudaram, produziram discursos vários e participaram de grupos de pesquisas no berço dos estudos culturais, ou seja, nos Estados Unidos da América (EUA), sofrendo grande e notória influência daqueles que fizeram e fazem parte da arquitetura moderna (QUIJANO, 2010; BERNADINO-COSTA E GROSGOUEL, 2016). Ballestrin (2013) é enfática ao dizer que

O Grupo Modernidade/Colonialidade possui méritos importantes de serem destacados. Trata-se de um trabalho reflexivo coletivo, transdisciplinar e engajado, que ao mesmo tempo em que oferece novas leituras analíticas, é capaz de pensar em termos propositivos e programáticos. Com isso, projeta sua importância para o mundo e para a América Latina, renovando utopia e crítica nas ciências sociais latino-americanas. Sua proposta é ao mesmo tempo provocativa e desconfortável, dado o tom de indeferimento radical às conquistas do passado via liberalismo e marxismo e às influências de escolas que o permitiram, afinal, existir (BALLESTRIN, 2013, p. 110).

Não obstante, Grosfoguel (2008) enfatiza que a literatura teórico-metodológica decolonial não pretende se fechar como cadeia epistêmica, já que o direito à fala pertence a todos e todas. Do contrário, tornar-se-ia em mais um paradigma centralizador. Compete a esta pesquisa dizer que o currículo para os decoloniais pode se tornar espaço de fala do colonizado: negro, mulher negra, mulher e homem do campo, indígenas, analfabetos funcionais, jovens e adultos em distorção idade-série, entre outros excluídos, que são relegados, talvez, a um segundo plano nos currículos escolares.

Cabe dizer que os estudos decoloniais surgiram de um grito em torno da subalternidade. Segundo Ballestrin (2013, p. 93), “em 1985, Spivak publicou um artigo que, ao lado dos livros já citados, tornou-se outro cânone do pós-colonialismo: ‘Pode o subalterno falar?’” A autora explana, ainda, que a terminologia subalternidade vem de Antônio Gramsci, pois, ao discutir classes sociais e outros conceitos basilares do marxismo, discute também a terminologia de subalternidade, entendida como classe ou grupo desagregado e episódico que tem uma tendência histórica a uma unificação sempre provisória pela obliteração das classes dominantes. Oliveira (2020) contextualiza o surgimento histórico do decolonialismo em conformidade com os estudos de Ballestrin (2013): alinhada a Grosfoguel (2008), informa que, na década de

1970, formava-se no sul asiático o Grupo de Estudos Subalternos – com a liderança de Ranajit Guha, um dissidente do marxismo indiano –, cujo principal projeto era “analisar criticamente não só a historiografia colonial da Índia feita por ocidentais europeus, mas também a historiografia eurocêntrica nacionalista indiana” (GROSFOGUEL, 2008, apud BALLESTRIN 2013, p. 92), bem como a historiografia marxista ortodoxa (CASTRO-GÓMEZ; MENDIETA, 1998). Na década de 1980, os *subaltern studies* se tornaram conhecidos fora da Índia, especialmente através dos autores como Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty e Gayatri Chakrabarty Spivak (BALLESTRIN, 2013).

Por se tratar de inserção do outro, é de suma importância trazer à discussão um dos grandes nomes dos estudos decoloniais: Catherine Walsh (2019). Ressalva-se que os estudos de Walsh (2019) referendam-se nos movimentos sociais indígenas equatorianos e afro-equatorianos. Para ela, falar de decolonialidade implica partir do fato de que existe uma desumanização dos povos subalternizados. Oliveira (2020), acompanhando a linha de pensamento de Candau e Oliveira (2010) ratifica que Catherine Walsh contesta as concepções de que diversos povos não ocidentais seriam não-modernos, atrasados e não-civilizados, decolonizar-se cumpre papel fundamental do ponto de vista epistemológico e político. Desse modo, a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber. É em meio a essas tensas discussões que emerge a interculturalidade: um paradigma “outro”, pelos dizeres de Walsh (2019), buscando contestar o projeto e a ideia proliferada acerca dos povos indígenas pelos não brancos – euroamericanos e, paralelo a isto, objetiva a transformação radical das estruturas, instituições e relacionamentos existentes, por meio de alternativas à globalização e racionalidade neoliberal e ocidental, numa luta constante pela transformação social e por novas condições de poder e saber, para além daqueles instituídos pelos colonizadores.

Observando essas características da interculturalidade pensadas por Walsh (2019) e demais pensadores do Decolonialismo, sob os quais esta pesquisa fez alusão, entendemos que há uma enorme convergência com as pesquisas de Paulo Freire (1987; 1992), em toda sua obra, mas, de maneira especial, em Educação e Mudança, tendo em vista que, nesta literatura, ele desmantela a forma, a arquitetura da obtenção do conhecimento, consolidada pela ciência contemporânea, jogando por terra a absolutização do conhecimento. Parafrazeando-o, há um conhecimento relativo, para uma ignorância também relativa, ou seja, ninguém detém o conhecimento absoluto. Para tanto, Freire (1987) parte do princípio de que a convivência social gera um senso de pertencimento ao lugar em que se vive. Ele cita como exemplo o labor professoral e do vaqueiro, visto que, em seus lugares, detém o conhecimento de que precisam, sem

que um inviabilize o outro. A epistemologia do ser e do saber, centradas nos euromodernos (BERNADINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016), em Freire (1987), já havia sido refutada, sem, contudo, aludir à terminologia decolonialismo. Assim, é cabível dizer que ele foi, aqui no Brasil, um precursor dessa leitura decolonial.

Torna-se salutar dizer que nos escritos de Freire (1987) a luta pela inserção do outro passa pelo crivo da cidadania geradora do aprender e do ensinar dialógicos, em que os conceitos da escola não se distanciavam ou tampouco eram estanques à cidade. A exemplo da labuta da terra e das coisas da terra que se avizinhava as coisas da cidade, ou seja, instituía-se, nas pesquisas freireanas, uma pedagogia cidadã (GADOTTI, 2005). Logo, o conhecer enfatizado por este autor é resguardado por intencionalidades, como ele mesmo diz “a atividade humana é intencional. Não está separada de um projeto. Conhecer não é só adaptar-se ao mundo. É condição de sobrevivência do ser humano e da espécie. É curioso. É esperançoso (Freire).” (GADOTTI, 2005, p. 4). Nesta relação do conhecer, o currículo ocupa lugar de destaque. Logo, não pode ser negligenciado ou tampouco negociado por estratégias hegemônicas já consolidadas.

Ressalva-se que, ao fazer alusão à cidadania, consideramos as assertivas de Gadotti (2005) ao dizer que se trata, essencialmente, de

consciência de direitos e deveres e exercício de democracia: direitos civis, como segurança e locomoção; direitos sociais, como trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação etc.; direitos políticos, como liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos e sindicatos, etc. Não há cidadania sem democracia. [...] é um conceito ambíguo. [...]. De um lado, existe uma concepção consumista de cidadania (direito de defesa do consumidor) e, de outro, uma concepção plena que se manifesta na mobilização da sociedade para conquista de novos direitos e na participação direta da população na gestão da vida pública, através, por exemplo, da discussão democrática do orçamento da cidade (GADOTTI, 2005, p. 06).

Nesta luta por mudanças estruturais entre escola e mundo de pessoas, Gadotti (2005) lembra os direitos que os munícipes da cidade têm em relação à educação:

Todos os habitantes da cidade têm o direito de refletir e participar na criação de programas educativos e culturais, e a dispor dos instrumentos necessários que lhes permitam descobrir um projeto educativo, na estrutura e na gestão da sua cidade, nos valores que esta fomenta, na qualidade de vida que oferece, nas festas que organiza, nas campanhas que prepara, no interesse que manifeste por eles e na forma de os escutar” (GADOTTI, 2005, p. 06).

Da abstração à cidadania, a escola passa a ser uma instituição de sentidos, ao assumir um currículo protagonista de inserção do outro, inserindo-se na vida da cidade. Vale ressaltar que o conhecimento mediatizado pelo currículo já não pode mais ser pensado numa centralidade de poder e saber euroamericanizados, pois a escola, alicerçada num protagonismo cidadão, tenta superar as velhas dicotomias modernas. Uma destas é a separação entre educação formal e educação não formalizada. É cabível dizer que se trata de uma escola outra para um sujeito também outro. Corroborando Gadotti (2005),

O currículo consagra a intencionalidade necessária na relação intercultural pré-existente nas práticas sociais e interpessoais. Uma escola é um conjunto de relações interpessoais, sociais e humanas, onde se interage com a natureza e o meio ambiente. Os currículos monoculturais do passado, voltados para si mesmos, etnocêntricos, desprezavam o “não-formal” como “extra-escolar”, ao passo que os currículos interculturais de hoje reconhecem a informalidade como uma característica da educação do futuro (GADOTTI, 2005, p. 4 – grifo nosso).

Considerações provisórias

Buscando situar o leitor, lembramos que esta pesquisa emergiu do seguinte questionamento: Em que circunstâncias o currículo pode se tornar mecanismo de práticas decoloniais educadoras da cidade? Sem nenhuma pretensão de respostas definitivas, pois entendemos que toda pesquisa precisa retroalimentar-se, o currículo pode, sim, tornar-se mecanismo não só de práticas de inserção do outro como também de assuntos que perpassam esse outro, pois, ao absorver assuntos da vida da cidade e de seus entornos, a escola fomenta a cidadania por meio do currículo. Afinal, como bem destaca Gadotti (2005, p. 7), “podemos falar de Escola Cidadã e de Cidade Educadora quando existe diálogo entre a escola e a cidade. Não se pode falar de Escola Cidadã sem compreendê-la como escola participativa, escola apropriada pela população como parte da apropriação da cidade a que pertence”. Sendo assim, pressupõe-se uma interdependência entre escola e cidade, para que ambas se configurem como espaços de cidadania.

Nessa interação, a escola precisa apropriar-se da cidade de maneira processual, gradual e recíproca. Não se trata, todavia, de reestruturar ou restituir conhecimento, “mas de reconhecer conhecimentos “outros” em um horizonte epistemológico transmoderno, ou seja, construído a partir de formas de ser, pensar e conhecer diferentes da modernidade europeia, porém em diálogo com esta”, como alerta Mignolo (2005, apud Candau e Oliveira, 2010, p. 23). Esta pesquisa aponta que um dos espaços

de fala de reconhecimento do outro passa pelas vias do Currículo: um currículo outro para pessoas outras, objetivando uma cidade também outra.

Referências

AMANN, S. B. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>>. Acesso em: dez. 2019.

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSFUGUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922016000100002>>. Acesso em: 04 nov. 2020.

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendência e filosofia. In: **O Currículo nos limiares do contemporâneo**. Maria Vorraber Costa (Org.), Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 159-176.

CANDAU, V. M. F.; OLIVEIRA, L. F. de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>>. Acesso em: 04 nov. 2020.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam In: **Col. Polêmicas do Nosso tempo**. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

FURTADO, C. **Desenvolvimento e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1965.

GADOTTI, M. A questão da educação formal/não-formal. In: *Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?* 2005, Institut international des droits de l'enfant, Sion. **Anais...** Sion, 2005. p. 1-11. Disponível em: <http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/305950/mod_resource/content/1/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2020.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 2010.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: avaliação, Rio de Janeiro, políticas públicas**, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2020.

GOHN, M. G. **Não-fronteiras: universos da educação não-formal**. São Paulo: Itaú Cultural, 2007.

- GOHN, M. G. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, 2009. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/download/1/5>>. Acesso em: 04 nov. 2020.
- GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais: Epistemologias do Sul**, Coimbra, n. 80, p. 115-147, 2008. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/rccs/697>>. Acesso em: 04 nov. 2020.
- HOFFMANN, J. **Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtiva**. Porto Alegre: Mediação, 1991.
- HUSSERL, E. **A idéia da fenomenologia**. Tradução de Carlos Morujão. Lisboa: Edições 70, 1986.
- KUENZER, A. Z.; CALAZANS, M. J. C.; GARCIA, W. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LA BELLE, T. J. **Nonformal education and Social Change in Latin America**. UCLA latin American Studies, V. 35. California University: Latin American Center, Los Angeles, 1976. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED141204.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2020.
- MACEDO, R. S. **Currículo: Campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MARQUES, J. B. V.; FREITAS, D. de. Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1087-1110, out./dez. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201701151678>>. Acesso em: 04 nov. 2020.
- MOREIRA, A. F. A crise da Teoria Curricular Crítica. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 11-36.
- OLIVEIRA, F. de. **Elegia Para uma Re(li)gião - Sudene, Nordeste: Planejamento e conflitos de classe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- OLIVEIRA, M. R. de. A perspectiva do outro na instância curricular (de)colonial: alijamentos históricos e possibilidades de mudança. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, Rio Branco-AC: UFAC, 2020.
- PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2003.
- QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novo Rumos**, Caracas, ano 17, n. 37, p. 1-25, 2002. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF>. Acesso em: 04 nov. 2020.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, B. de S. Epistemologias das estátuas quando olham para os pés: a ciência e o direito na transição paradigmática. In: SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 45-117.
- SANTOS, Milton. O retorno do território. **Debates: Territorio y movimientos sociales**, Buenos Aires, Año 6. n. 16, p. 249-261, 2005. Disponível em:

<<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2020.

SOARES, Magda. Que professor de Português queremos formar? **Boletim da ABRALIN** – Associação Brasileira de Linguística. Brasília, n. 25, ago. 2001. Disponível em: <https://vdocuments.site/que-professor-de-portugues-queremos-formar.html> Extraído em 2017. p. 1-4.

SILVA, I. G. **Democracia e Participação na Reforma do Estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

TRILLA, J. B. La Educación No Formal. In: MORALES, M. (Org.). **Educación no formal: lugar de conocimientos**. Selección de textos. Uruguai: Dirección de Educación – MEC, 2013.

VEIGA NETO, A. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, p. 163-186, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10853.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2020.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 06-39, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15210/rfdp.v5i1.15002>>. Acesso em: 04 nov. 2020.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: **Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural**. La Paz – Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009. p. 1-26. Disponível em: http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_1923.pdf. Acesso em: 04 nov. 2020.

O debate sobre Economia Solidária e sua centralidade na agenda das Cidades Educadoras

Sandra Vidal Nogueira*

Serli Genz Bolter**

Considerações iniciais

As cidades representadas no “1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras”, que teve lugar em Barcelona em novembro de 1990, reuniram numa Carta inicial, os seus princípios essenciais, relacionados aos direitos fundamentais, aos compromissos firmados pela cidade e ao serviço integral das pessoas¹. A Carta das Cidades Educadoras constitui o guia dos governos locais que formam a *Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE)*² e consiste num manifesto que inclui um preâmbulo e vinte princípios que se baseia na Declaração Universal de Direitos Humanos e noutras convenções e declarações. Foi elaborada durante o Primeiro Congresso Internacional de Cidades Educadoras celebrado em Barcelona em 1990 e atualizada posteriormente (no III Congresso Internacional de Bolonha, em 1994 e no de Génova, no ano de 2004), com a finalidade de adaptar as suas abordagens aos novos desafios e necessidades sociais.

* Pós-Doutora em Direito (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões-URI, *Campus* Santo Ângelo, RS). Doutora em Educação (PUC-SP). Professora e Pesquisadora na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), junto ao Programa de Mestrado em Desenvolvimento e Políticas Públicas, *Campus* de Cerro Largo, RS. Integrante do Grupo de Pesquisa em “Direitos Humanos, Movimentos Sociais e Instituições”, CNPq/UFFS.

E-mail: sandra.nogueira@uffs.edu.br

* Pós-Doutora em Direito (Universidade Federal de Santa Catarina). Doutora em Sociologia (UFRGS). Professora e Pesquisadora na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), junto ao Programa de Mestrado em Desenvolvimento e Políticas Públicas, *Campus* de Cerro Largo, RS. Líder do Grupo Integrante do Grupo de Pesquisa em “Direitos Humanos, Movimentos Sociais e Instituições”, CNPq/UFFS. E-mail: serli.bolter@uffs.edu.br

¹ Esta Carta baseia-se na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), na Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001).

² Para maiores informações acessar: <<https://www.edcities.org/pt/>>.

Quase trinta anos depois, o “XV Congresso Internacional de Cidades Educadoras 2018” da AICE, celebrado na Vila de Cascais, Portugal, entre os dias 13 e 16 de novembro de 2018, reuniu participantes de 118 cidades e 24 países, provenientes de 4 continentes. Naquela ocasião, os princípios fundantes das Cidades Educadoras. O tema central dos debates foi “A Cidade, Pertença das Pessoas”.

Considerando a importância da coesão social na Cidade, a partir das pessoas e do seu sentimento de pertença à mesma, esta versão do Congresso focalizou a construção pessoal e social da cidadania e nos instrumentos direcionados dirigidos para a melhoria da inclusão e a convivência.

Perante as complexas mudanças e desafios das cidades contemporâneas, a cidade educadora pode criar um clima de qualidade cívica e de convivência, reconfigurando a vida social, a partir das necessidades e expectativas individuais e coletivas, garantindo a coesão, a inclusão, a equidade, a sustentabilidade e a educação para a paz.

Desse ponto de vista, emerge na agenda de formação e/ou consolidação das Cidades Educadoras, pautas relevantes, tais como a conceituação, assim como, alguns horizontes sobre a produção científica brasileira sobre a temática da “Economia Solidária”.

A conceituação de Economia solidária e uma perspectiva ampliada sobre a própria vida humana

A terminologia “*economia solidária*” foi empregada, inicialmente, na América Latina, a partir dos estudos realizados no Chile, com a denominação “*economia de solidariedade*” (RAZETO; KLENNER; URMENETA, 1983). No Brasil apareceu somente uma década depois pela obra de Gadotti e Gutierrez (1993). Na sequência, Paul Singer (1996) empregou essa expressão em um artigo elaborado para a Revista Teorias e Debates, pela Fundação Perseu Abramo e, também, por ocasião de uma entrevista para o Jornal Folha de São Paulo (LECHAT, 2002).

Ao dar visibilidade aos princípios de solidariedade, cooperação e autogestão no sistema produtivo – produção, distribuição, consumo, poupança e crédito –, a conceituação de Economia solidária apresenta uma perspectiva ampliada sobre o entendimento da própria vida humana³. A intencionalidade é oportunizar a criação e

³ A expressão “*reprodução ampliada da vida*” foi inicialmente introduzida por Coraggio (1997) para escrever processos e práticas que, para além da satisfação de necessidades básicas, no sentido de

consolidação de espaços individuais e coletivos para empreendimentos nas esferas social, ecológica, cultural, educativa e política.

A visão de mundo defendida pode ser traduzida em ações de reforço ao desenvolvimento comunitário e humano, a justiça social, igualdade de gênero, raça e etnia, ao acesso igualitário à informação e ao conhecimento, à segurança alimentar, a preservação dos recursos naturais pelo manejo sustentável, bem como a maior responsabilidade com as gerações, presente e futura.

Nesse sentido, as experiências de Economia solidária assumem formas variadas de organização, todas elas balizadas pelos princípios de autonomia institucional, democracia dos processos decisórios e de autogestão do modelo administrativo, tais como: cooperativas populares, de prestação de serviços, coleta e reciclagem de materiais recicláveis; associações e clubes de troca; redes de produção, financiamento, comercialização e consumo; movimentos sociais rurais e urbanos; assentamentos agrários e comunidades camponesas, de agricultura familiar, extrativismo e pesca artesanal, bancos populares e empresas autogeridas (RAZETO, 1993; SINGER, 1996, 2002; GAIGER, 2004, 2007; SCHERER-WARREN, 2012)

Elas podem existir na vida rural e urbana das cidades e remetem às experiências de associativismo⁴ e cooperação⁵, a partir da criação de empreendimentos populares solidários, constituídos sob a ótica de estratégias comunitárias de resistência e conquista de direitos. Representam, assim, novas práticas de trabalho e formas de

recriação das condições do chamado “trabalho produtivo”, também visa à melhoria generalizada e continuada qualidade de vida de todos os membros.

⁴ Segundo Chaniel e Laville (2009, p. 21): “A associação é uma tradução em atos do princípio de solidariedade que se expressa pela referência a um bem comum, valorizando pertenças herdadas, no caso da solidariedade tradicional, ou pertenças construídas, no caso da solidariedade moderna filantrópica ou democrática. A criação associativa é impulsionada pelo sentimento de que a defesa de um bem comum supõe a ação coletiva. [...] A cada ano, nascem e se desenvolvem milhares de associações, nas quais se inventam novos lugares de definição e de exercício da cidadania, implantando redes de solidariedade e ajuda mútua às margens do estado ou do mercado.”

⁵ De acordo com Jesus e Tiriba (2009, p. 80), “o termo cooperação está dicionarizado como o ato de cooperar ou operar simultaneamente, colaborar, trabalhar em conjunto. Está associado às idéias de ajuda mútua, de se contribuir para o bem-estar de alguém ou de uma coletividade. [...] No sentido restrito, a cooperação é entendida como a base das relações econômico-sociais que os trabalhadores associados pretendem estabelecer no processo de trabalho. [...] em todos os espaços e tempos históricos, para garantir sua sobrevivência enquanto espécie, os seres humanos trabalham em cooperação. Sendo uma ação intencional para atingir determinados objetivos, as peculiaridades da cooperação têm como referência as formas como os grupos e classes sociais relacionam-se no processo de produção da realidade humano-social.”

conceber a questão da geração de renda, no enfrentamento de problemas como o desemprego, por exemplo.

França Filho e Laville (2004, p. 169) propõem cinco macro critérios para definição de empreendimentos de Economia solidária. São eles:

- Pluralidade de princípios econômicos – as experiências de Economia solidária se articulam a partir de fontes de recursos distintas, a saber: o mercado (venda de produtos e serviços), os poderes públicos (subsídios governamentais e não governamentais) e as práticas recíprocas (trabalho voluntário, doações e múltiplas formas de troca-dádiva);
- Autonomia institucional – diz respeito à necessidade de que as iniciativas da Economia solidária se mantenham independentes em relação ao controle de outras instituições, notadamente aquelas que lhe são fonte de recursos. Ressalta-se, no entanto, o importante papel que a interdependência com outras organizações, as parcerias e os arranjos institucionais de cooperação exercem na Economia solidária;
- Democratização dos processos decisórios – o fluxo de tomada de decisão numa organização da Economia solidária deve possuir caráter coletivo ou estar baseado em práticas de participação democrática de seus integrantes. Reitera-se, assim, a prevalência da autogestão como modo de condução dos empreendimentos, em detrimento de formas heteronômicas de gestão;
- Sociabilidade comunitário-pública – as formas de organização da Economia solidária incorporam modos de relacionamento social singulares(..). O alcance das propostas da Economia solidária se estende ao espaço comunitário-social na rotina diária da organização. De modo diverso, nas organizações tradicionais, a relação com o social é apenas mais uma prática integrante da estratégia de comunicação com o público;
- Finalidade multidimensional – Na Economia solidária, as iniciativas e empreendimentos assumem, de forma imanente, outras dimensões além da econômica – a social, a cultural, a ecológica e a política. Isso se dá em função de seu natural projeção sobre o espaço público, uma vez que suas finalidades não se voltam prioritariamente para a busca de resultado monetário e que elas possuem um caráter multicêntrico [...].

Segundo Santos (2002; 2010), nos empreendimentos solidários não ocorre à tradicional separação do sujeito em relação aos meios de produção. Ao contrário, retoma-se a ideia de autodeterminação dos povos e o reconhecimento do conceito de bem-viver, em favor dos bens comuns, da gestão comunitária e da reciprocidade. O trabalho, os meios de operação, os resultados econômicos, os conhecimentos adquiridos e o poder de decisão são compartilhados por todos, de modo igualitário. Amplia-se, assim, a adesão pela organização de econômicas fundadas na produção associada, na propriedade coletiva dos meios de produção, na cooperação e autogestão.

Neste mesmo sentido, Acosta (2016) ao tratar da teoria do bem-viver indica a importância da construção de uma modalidade de economia solidária, condição para se

se construir novas formas de viver e de produzir no contexto de interculturalidades: “Vive nas práticas econômicas e solidárias. E, por estar imerso na busca e na construção de alternativas pelos setores populares e marginalizados, terá de se construir sobretudo a partir de baixo e a partir de dentro, com lógicas democráticas de enraizamento comunitário” (ACOSTA, 2016, p. 74).

Entende-se, desse modo, que a defesa pela economia solidária vai muito além da possibilidade de geração de renda, porque alcança, também, os territórios formativos e organizativos das formas de produzir, numa lógica de solidariedade. Coloca-se, portanto, em oposição à ideia de produzir somente para acumular e de acumular para fins de dominação. Esta questão é central nos debates sobre as novas concepções de desenvolvimento e emerge, de maneira substantiva. A esse respeito, Gemer (2007, p. 53) esclarece:

Entre os autores que se destacam como intérpretes deste heterogêneo campo, Paul Singer diferencia-se pela tentativa de teorizar a economia solidária com base em alguns elementos da teoria social marxista, concebendo-a como uma forma social alternativa ao capitalismo sob o título especificamente marxista de novo “modo de produção”.

Isto quer dizer que, a presença de empreendimentos individuais, familiares, coletivos ou públicos construídos numa lógica solidária são fruto de um processo que envolve a própria experiência social e histórica de trabalhadores por melhores condições de vida, pela igualdade de direitos e liberdade de expressão. Traduzem a vontade legitimada pela obtenção de novos direitos e sua institucionalização, sendo a força motriz, principalmente dos movimentos sociais⁶ que surgem e conquistam horizontes de pertencimento a essa nova maneira de conceber o desenvolvimento,

Na prática esses coletivos buscam recriar forças produtivas diferenciadas – novos bens, serviços de consumo humano, processos de produção e relações de trabalho –, sem ignorar, ou tão pouco rejeitar, de antemão, os avanços científicos e tecnológicos, nas disputas materiais e simbólicas pela superação de situações de

⁶ Os movimentos sociais (associações, entidades, redes, comitês, fóruns, dentre outros) são criados e desenvolvidos, a partir da sociedade civil, que têm na esfera dos direitos a fonte de inspiração para sua identidade. Nesse sentido, Radin (2009) e Casali (2014), tratam da premissa que fundamenta a constituição desses movimentos sociais é a urgência por descolonizar pensamentos e processos, ou seja, a busca por uma *práxis* cidadã de garantia e ampliação dos direitos humanos.

colonialismo e das garantias de direitos, decorrentes da democracia participativa, emancipatória e popular⁷.

Especialmente porque uma economia solidária precisa permitir que se desenvolvam princípios de sustentabilidade alicerçados na inclusão de um mundo que seja possível para as presentes e futuras gerações (art. 225, CF 1988)⁸. Entende-se que este preceito intergeracional somente será possível a partir de “condições que assegurem relações cada vez mais harmoniosas do ser humano consigo mesmo, dos seres humanos com seus congêneres e dos seres humanos com a Natureza” (ACOSTA, 2016, p. 166)

Experiências pioneiras de políticas públicas voltadas para esse setor foram desenvolvidas nos estados do Rio Grande do Sul (1999-2002) e São Paulo (2001-2004). Mapeamentos nacionais da economia solidária foram realizados, desde 2003, pela Secretaria Nacional de Economia solidária em parceria com o Fórum Brasileiro de Economia solidária – FBES, criado nesse mesmo ano, fruto das articulações que vinham ocorrendo desde a década de 90 e intensificadas nas edições do Fórum Social Mundial desde 2001 (GAIGER, 2007; CULTI, 2010).

Já são duas décadas de esforços, no Brasil, para a organização de coletivos na estruturação do pensamento e das práticas sobre o tema. Em 2002, o GT Brasileiro de Economia solidária, ligado ao Fórum Social Mundial, pleiteou a criação da Secretaria Nacional de Economia solidária (SENAES), que se concretizou em 2003 dentro do Ministério de Trabalho e Emprego, com o objetivo de promover o fortalecimento e a divulgação da economia solidária, mediante políticas integradas, visando a geração de trabalho e renda, a inclusão social e a promoção do desenvolvimento justo e solidário.. No ano seguinte, foi criado também o Fórum Brasileiro de Economia solidária (FBES). (BRASIL, 2009). A I Conferência Nacional de Economia solidária (CONAES) foi realizada em 2006 e o I Congresso de Pesquisadores de Economia solidária em 2015.

Pode-se afirmar, em síntese, que o debate sobre a economia solidária realizado no Brasil, acumulou experiências significativas de formação, produção, trabalho, consumo, comercialização e iniciativas artísticas e culturais que valorizam o trabalho associado, adotando princípios de sustentabilidade e solidariedade (HABERMAS, 2002;

⁷ Na história da vida pública brasileira, a participação popular somente conquistou espaço a partir das duas últimas décadas do século XX, durante o processo de redemocratização do país.

⁸ Disponível em:

< https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_06.06.2017/art_225_.asp>. Acesso em: 20 nov. 2020.

GOHN, 2010; HENRIQUES, 2014). Para adentrar nesse universo conceitual, há de conhecer melhor o perfil da produção científica nacional sobre o tema.

Horizontes da produção científica brasileira em Economia Solidária

Considerando os estudos brasileiros produzidos sobre economia solidária, três investigações merecem destaque na última década. Duas delas com autorias de pesquisadores de instituições da Região Sudeste, do Estado de Minas Gerais mais precisamente. São eles: Ribeiro e Muylder (2012) e Calbino e Paula (2013). E, outra, de Bertucci (2010), oriundo da Região Centro-Oeste e de Brasília.

A partir dessas pesquisas, observa-se a predominância dos referenciais da Área da Administração. Além disso, o tema ganhou relevo, desde os anos 90, vinculado ao ideário das democracias insurgentes no continente latino americano e com múltiplas perspectivas etimológicas e epistemológicas. A partir de meados do ano 2000, ocorreu um aumento expressivo dos trabalhos realizados.

O primeiro trabalho de pós-graduação especificamente sobre este tema (que continha o termo Economia solidária em seu resumo) foi escrito em 1998. Até 2002 eram publicados menos de 5 pesquisas de mestrado ou doutorado por ano, sendo que a partir de 2003 este número salta para 25 pesquisas anuais. A partir de 2007, realiza-se a cada ano entre 50 e 60 dissertações de mestrado ou teses de doutorado com o termo ES. É interessante notar que as características destas pesquisas refletem bem os espaços institucionais deste universo (BERTUCCI, 2010, p. 2).

Segundo dados coletados por Calbino e Paula (2013), a Universidade Federal da Bahia (UFBA), seguida pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) são as três principais instituições de fomento às pesquisas sobre economia solidária até 2010. Nesse período, o pesquisador com maior número de trabalhos publicados sobre o assunto foi Genauto Carvalho de França Filho (UFBA), seguido por Jeova Torres Silva Junior (UFC), Ana Paula Paes de Paula (UFMG), Pedro Almeida Costa (UFRGS), Carlos Alberto Cioce Sampaio (PUCPR) e Rosinha da Silva Machado Carrion (UFRGS). Na relação de autores mais citados apareciam três brasileiros. São eles: Paul Singer (USP), Genauto Carvalho de França Filho (UFBA) e Luiz Inácio Gaiger (UNISINOS).

Em termos etimológicos, a expressão “*economia solidária*” foi empregada, inicialmente, em três países, a saber: na França, por Jean-Louis Laville em 1992, no Chile, por Migliaro Razeto em 1983 e no Brasil por Moacyr Gadotti e Paul Singer,

respectivamente em 1983 e 1996⁹. As décadas de 80 e 90 são representativas do surgimento de novas formas de manifestação motivadas por lógicas solidárias, contudo, a origem dos debates sobre o tema da economia solidária, usando outras denominações, obviamente, remonta as teses defendidas pelo pensamento socialista libertário¹⁰ e se aproxima, ainda, das atividades associativas do século XIX.

Ao mesmo tempo em que todo esse debate potencializou processos contínuos de reorganização do trabalho e da produção, por outro, tem recriado, também, múltiplos universos de sentidos sobre modos de pensar e construir desenvolvimento. Sobre o assunto Calbino e Paula (2013, p. 374) esclarecem,

Para os marxistas ortodoxos, a economia solidária surge na década de 1980, apenas como uma alternativa para o setor informal e para a geração de renda para as camadas excluídas da sociedade [...] Já na perspectiva de Singer (2000), a economia solidária ressurgiu no final da década de 1980, como contraponto às crises econômicas e sociais ocasionadas principalmente pelo avanço do neoliberalismo.

Fazendo uma reflexão crítica, Calbino e Paula (2013, p. 375) questionam: “Seria a economia solidária apenas mais uma forma de precarização do trabalho [...], trata-se de uma economia plural que abarca uma interface entre economias mercantis e não mercantis [...] ou, ainda, se apresenta como uma forma de ruptura radical dentro do próprio capitalismo [...]?”

Considerando o “estado da arte” no tema, Laville (2003) esclarece, que o conjunto de trabalhos sobre o assunto vem sofrendo grande influência de três matrizes de referência. A primeira delas, fundamentada nas abordagens sobre o terceiro setor, oriundo dos países Anglo-Saxões. A segunda, pelo viés da economia social na França, Portugal, Itália e Espanha. Em ambas as referências existe um direcionamento voltado para as propostas de geração e renda, atreladas as políticas de bem-estar social, com aceitação de trabalhos assalariados. A terceira é baseada nas experiências de economias populares na América Latina e com forte expressão de cunho político e de transformação da sociedade, portanto com pouca adesão às formas de trabalho assalariado.

⁹ Expressão usada num artigo para a Revista Teorias e Debates, pela Fundação Perseu Abramo e também numa entrevista dada para o Jornal Folha de São Paulo (LECHAT, 2002).

¹⁰ Vale lembrar os estudos de Owen, Proudhon, Fourier e Louis Blanc.

Bertucci (2010, p.7), por sua vez, pontua um dos aspectos mais polêmicos que envolvem o tema da economia solidária.

Não é suficiente ter como referência para ações de economia solidária o modelo de Empreendimento Econômico Solidário. (...) fora do universo das unidades e redes produtivas, tais ações não oferecem muito mais que princípios morais para a vida cotidiana. Não resta dúvida de que as iniciativas associativas têm importância imensa e devem continuar recebendo cada vez mais apoio. Contudo, do meu ponto de vista, para que possa se apresentar como estratégia ampla de desenvolvimento, um projeto precisa oferecer orientações práticas e normativas que possam ser incorporadas por instituições e pessoas em espaços diversos da sociedade, institucionalizando hábitos e regulando processos econômicos (não apenas em iniciativas associativas que tem como base a produção mercantil).

Um bom exemplo disso é o lema do Fórum Social Mundial em suas treze versões, até 2016. Em 2003, o mesmo esteve pautado na afirmação de que “*Uma outra economia é possível!*”. Cinco anos depois, o slogan apresentado é o seguinte: “*Uma outra economia acontece!*”. Para 2016, o Fórum Social Mundial seleciona o slogan “*Economia Popular e Solidária*”. Isto significa dizer, que,

Antes de ser uma construção consciente, a ES constitui um resultado histórico do desenvolvimento desigual do capitalismo e de suas repercussões no mercado de trabalho (no Brasil e no mundo, com condições diferentes em cada contexto). Assim, não se trata simplesmente de uma realidade inventada por uma pessoa ou um grupo, mas do resultado da crise do trabalho e do crescimento do desemprego, de um processo social – o que significa que, em parte, não constitui necessariamente um projeto ligado a uma estratégia de transformação social (BERTUCCI, 2010, p. 66).

E, ainda,

A compreensão da ES como movimento social é um tema ainda a ser aprofundado, dado que a sua conjuntura atual não deixa claro se ela se constituiria como um novo movimento social, como uma reestruturação de movimentos antigos ou mesmo como um reagrupamento de diferentes movimentos. Ao mesmo tempo, também é preciso reconhecer que, embora a distinção não seja sempre evidente, existem níveis diferentes de reconhecimento dos próprios atores dos empreendimentos como parte de um movimento (BERTUCCI, 2010, p. 67).

Para Kraychette (2000) e Medeiros (2012), subjaz aos debates, produções e suas variadas abordagens, as limitações das próprias experiências e também do conhecimento acumulado sobre o assunto, visto que, compreender os atuais

fenômenos sociais brasileiros, representa uma tarefa complexa. Aliás, as mudanças constantes na ordem política e econômica, as limitações dos padrões de referências e a diversidade de perspectivas, exigem uma capacidade de abertura em relação às concepções e possibilidades de análise.

Nesse sentido, o principal desafio da economia solidária, reside no fato de projetar-se como um novo paradigma, diante da agenda de desenvolvimento brasileira, sob a ótica de um direito humano e da construção de alternativas de inclusão social, com a participação popular, realizadas de forma justa e igualitária.

A esse respeito, Bauman e Bordoni (2016) argumentam que vivencia-se, na realidade brasileira um período de crises profundas, retratadas exatamente por um “estatismo sem Estado”¹¹, ou seja, um tipo de Estado (formado pelo povo, o território e a soberania) que possui características fundamentais à realização dos direitos sociais (forte, autoritário, intervencionista, regulador, paternal, vigilante com o dever de proporcionar o bem estar social), mas que, por algum motivo, não atua, sobrecarregando os indivíduos de funções que originariamente são suas. Segundo Giddens (2003, p. 84), o que “*se faz necessário nos países democráticos é um aprofundamento da própria democracia*”. A economia solidária seria, portanto, central no adensamento democrático brasileiro.

Considerações finais

A Carta de princípios das Cidades Educadoras mostra-se bastante atual e representa o compromisso com um modelo de cidade regida por valores de inclusão, igualdade de oportunidades, justiça social, democracia participativa, convivência entre diferentes culturas, diálogo entre gerações, promoção de estilos de vida saudáveis e respeitadores do meio ambiente, planificação de uma cidade acessível e interconectada, cooperação e paz, entre outros aspetos. Princípios, todos eles, alinhados com a Agenda 2030 das Nações Unidas para o desenvolvimento sustentável.

Nesse sentido, há de se compreender as noções de empoderamento e fortalecimento das comunidades locais e regionais, de modo a contemplar valores como autonomia, dignidade da pessoa humana, solidariedade, equidade e respeito ao meio-ambiente, dentre outros, na ótica de ampliar as reais condições de cidadania como eixo central do projeto de cidade.

¹¹ Este termo é datado de 1962, de autoria da filósofa libertária Ayn Rand.

Contudo, não existe uma forma única de construir uma Cidade Educadora, uma vez que as realidades, recursos e competências diferem entre cidades, contudo certas dinâmicas apresentam-se como importantes para a sua consecução. Mulheres e homens devem ter a possibilidade de assumir o controle das suas vidas: definir os seus objetivos, adquirir competências e habilidades, aumentar a autoconfiança, resolver problemas, encontrar alternativas para geração de emprego e renda, desenvolvendo a sua própria sustentabilidade. É, simultaneamente, processo e resultado.

Implica, ainda, a tomada de consciência de que as diferentes políticas e atuações que se propõem e desenvolvem, a partir de diferentes instâncias e serviços municipais (como urbanismo, ambiente, mobilidade, cultura, desporto, saúde, etc.), transmitem conhecimentos e educam para determinados valores e atitudes, de forma intencional ou não.

A Cidade Educadora deve ser entendida, portanto, como um projeto que reforça certo tipo de governança em rede, que se fundamenta no diálogo e na colaboração entre o governo municipal e a sociedade civil, assim como com outras cidades do mundo. Assim, ao propor outra maneira de promover o próprio desenvolvimento, ou seja, com menos concentração de renda e melhor distribuição da riqueza, as iniciativas de Economia solidária se contrapõem a face mais perversa dos modelos baseados nos valores do livre funcionamento dos mercados, da competição, do individualismo e do Estado mínimo.

Nesses empreendimentos, vivencia-se um tipo de *práxis* social que vai na direção contrária das formas variadas de exploração, insegurança e precarização das condições de trabalho. A visão de mundo defendida pela economia solidária vai ao encontro desses ideais e pode ser traduzida em ações de reforço ao desenvolvimento comunitário e humano, a justiça social, igualdade de gênero, raça e etnia, ao acesso igualitário à informação e ao conhecimento, à segurança alimentar, a preservação dos recursos naturais pelo manejo sustentável, bem como a maior responsabilidade com as gerações, presente e futura.

Referências

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

AMIN, A.; FERNÁNDEZ, V. R.; VIGIL, J. I. (Comp.). **Repensando el Desarrollo Regional**: Contribuciones globales para una estrategia latinoamericana. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila, 2008.

AMPARO, P. P. Os desafios de uma política nacional de desenvolvimento regional no Brasil. **Interações**, Campo Grande, v. 15, n. 1, p. 175-192, jan./jun.2014.

BERTUCCI, J. **A produção do sentido e a construção social da economia solidária**. Tese de Doutorado em Economia. Universidade de Brasília, Brasília, 2010

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Brasília: Câmara dos Deputados, 2009.

CALBINO, D.; PAULA, A. P. P. de. Economia solidária: uma investigação sobre o estado da arte. **Gestão Contemporânea**, Porto Alegre, ano 10, n. 14, p. 371-397, jul./dez. 2013.

CASALI, A. Descolonização e direitos humanos na Educação. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 23, n. 53/1, p. 259-279, maio/ago., 2014.

CATTANI, A. D. et al. (Org.). **Dicionário internacional da outra economia**. São Paulo: Almedina, 2009.

CORAGGIO, J. L. **Los caminos de la economía de solidaridad**. Buenos Aires: Editorial Lumen-Hvmanitas,1997.

CULTI, M. N.; KOYAMA, M. A. H.; TRINDADE, M. **Economia solidária no Brasil**: Tipologia dos Empreendimentos Econômicos Solidários. São Paulo: Todos os Bichos, 2010.

FRANÇA FILHO, G. C.; LAVILLE J. L. **Economia solidária**: uma abordagem internacional. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004.

FRIGOTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, M.; GUTIERREZ, F. (Orgs.). **Educação Comunitária e Economia Popular**. 1. ed. Cortez, 1993.

GAIGER, L. I. (Org.). **Sentidos e experiências da Economia solidária no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

GAIGER, L. I. A economia solidária no Brasil: refletindo sobre os dados do primeiro Mapeamento Nacional. In: **Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia**. Florianópolis: Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais, 2007, p.444-465.

GEMER, C. M. A 'economia solidária': uma crítica marxista. In: GEDIEL, José Antônio Peres. **Estudos de Direito Comparativo e cidadania**. Curitiba: UFPR, 2007. p. 51-73.

GOHN, M. da G. **Movimentos Sociais e Redes de Mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

HABERMAS, J. Três modelos normativos de democracia. In: **A inclusão do outro: Estudos de teoria política**. Edições Loyola, 2002.

HENRIQUES, F. C. As disputas em torno do conceito de economia solidária: experimentação de uma utopia ou retrocesso na luta dos trabalhadores? **Latitude**, v. 8, n. 1, p. 63-91, 2014.

KRAYCHETTE, G. et al. (Orgs.). **Economia dos setores populares**: entre a realidade e a utopia. Petrópolis: Vozes/UCSal,2000.

LAVILLE, J.-L. *Économie solidaire et démocratie*. **Hermès**, n. 36, CNRS Éditions, Paris, 2003.

LECHAT, N. **As raízes históricas da Economia solidária e seu aparecimento no Brasil**. Palestra proferida na UNICAMP por ocasião do II Seminário de incubadoras tecnológicas de cooperativas populares 20 mar. 2002.

MEDEIROS, C. R. (Org.). **Terceiro Setor e Economia solidária: estudos, pesquisas e reflexões**. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 999-1010. v. 1.

RADIN, José Carlos. **Representações da colonização**. Chapecó: Argos, 2009.

RAZETO MIGLIARO, Luis; KLENNER, Arno; URMENETA, Roberto. **Las organizaciones económicas populares**. 1. ed. Ediciones PET, Santiago de Chile, 1983.

RAZETO, L. Economia de solidariedade e organização popular. In: GADOTTI, M; GUTIERREZ F. (Orgs). **Educação comunitária e economia popular**. São Paulo: Cortez, 1993, p. 34-58.

RIBEIRO, S. D; MÜYLLER, C, F. Economia solidária: Um levantamento bibliométrico da produção científica brasileira no período 2005-2010. In: VALADÃO Jr., VALDIR M.; SANTOS, B. de S. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHERER-WARREN, I. **Redes Emancipatórias: nas lutas contra a exclusão e por direitos humanos**. Curitiba: Appris, 2012.

SINGER, P. Desemprego: uma solução não capitalista. **Teoria e Debate**, São Paulo, n 32, jul. 1996. Disponível em: <<http://www.teoriaedebate.org.br/materias/economia/desemprego-uma-solucao-nao-capitalista>>. Acesso em 09/08/2020.

SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções de território**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SINGER, P. **Introdução à Economia solidária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

SOUSA, M. T. C. A ascensão do direito ao desenvolvimento na ordem jurídica internacional através das propostas das nações unidas. **Pensar**, Fortaleza, 13(2) p. 243-255, jul./dez. 2008.

Editora CLAE

2020