

A Cidade Educadora como proposta política e pedagógica transformadora para a educação do século XXI

The Educating City as a political and pedagogical transformative proposal for educating in the 21st Century

Alceli Ribeiro Alves^{1*}, Mariana Gonçalves Vieira²

RESUMO

Pensar a cidade, com a cidade e para a cidade tem se tornado uma tarefa envolvente não apenas para os gestores municipais, mas também para uma série de outros agentes responsáveis por implementar políticas públicas voltadas para a educação, a cidade e seus habitantes. É nesse contexto que emerge a perspectiva da Cidade Educadora. Este trabalho procura investigar por que tal perspectiva pode ser considerada tanto uma proposta política como pedagógica atraente e transformadora do século XXI. Por meio da análise textual da Carta de Cidades Educadoras e de exemplos de projetos e ações que se articulam como políticas públicas nas Cidades Educadoras tentou-se identificar o que o conteúdo e a práxis em Cidades Educadoras podem revelar acerca dessa perspectiva. A metodologia consiste em análise documental e bibliográfica, além de análise textual por meio da aplicação do *software* Iramuteq. A partir da análise dos dados, conclui-se que a cidade está no centro de uma formação cidadã, mas para que não se torne um discurso utópico, a Cidade Educadora deve realizar projetos e ações que envolvam as comunidades, fazendo com que participem ativamente das mudanças que desejam promover para a educação e para os espaços onde vivem.

Palavras-chave: Cidade; Cidade educadora; Formação de professores; Iramuteq.

ABSTRACT

Thinking about the city, with the city and for the city has become an involving task not only for municipal managers, but also for a series of other agents responsible for implementing public policies aimed at education, the city and its inhabitants. It is in this context that the perspective of the Educating City emerges. This work seeks to investigate why such a perspective can be considered both an attractive and transformative 21st century political and pedagogical proposal. Through textual analysis of the Letter of Educating Cities and examples of projects and actions that are articulated as public policies in Educating Cities, an attempt was made to identify what the content and practices in Educating Cities can reveal about this perspective. The methodology consists of documental and bibliographical analysis. From the analysis and the purposes established in the work, it is concluded that the city is at the centre of a citizen formation, but in order for it not to become a utopian discourse, the Educating City must carry out projects and actions that involve the communities, making them actively participate in the changes they want to promote for education and for the spaces where they live.

Keywords: City; Educating city; Teacher training; Iramuteq.

¹ Centro Universitário Internacional UNINTER.

*E-mail: alceli.a@uninter.com

² Associação Rogacionista de Educação e Assistência Social.

INTRODUÇÃO

Para atender às novas demandas advindas de uma sociedade cada vez mais tecnológica, conectada e globalizada, as instituições de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior, vêm sendo provocadas a repensarem suas metodologias de ensino-aprendizagem. No entanto, a promoção de uma educação mais efetiva e integral não depende apenas da reflexão sobre as práticas institucionalizadas, é preciso repensar a educação além dos muros da escola. Daí a emergência e importância da perspectiva das Cidades Educadoras.

A perspectiva da Cidade Educadora surge (ou se renova) na década de 1990, com o 1º Congresso Internacional de Cidades Educadoras, ocasião em que as cidades ali representadas se reuniram e tornaram público a Carta de Cidades Educadoras. A primeira redação da carta é baseada no 1º Congresso, realizado em Barcelona, mas outras revisões foram realizadas no 3º Congresso de 1994, em Bolonha, e no Congresso de Genova, de 2004.

Para Bernet (1997, p.15) com essa renovação, “o termo cidade educativa, que sugere que a cidade é mero fator de educação, é substituído por cidade educadora, que indica seu caráter de agente, para ressaltar a beligerância que devem assumir as cidades”.

Ou seja, surge também para contrapor a simples ideia de que a cidade pode servir como meio para se educar, com a ideia de que, de fato, a cidade se transforma com a ação de seus habitantes, com a consciência daqueles que na cidade conduzem e produzem coletivamente sua vida cotidiana, considerando a apropriação e direito que tais indivíduos exercem sobre tal espaço (LEFEBVRE, 2001).

De maneira sucinta, a cidade educadora pode ser definida como aquela que tem como objetivo permanente “aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes. A cidade educadora deve exercer e desenvolver esta função paralelamente às suas funções tradicionais, tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento integral de todos os seus habitantes” (AICE, 2004, p.2). Deve ocupar-se prioritariamente com as crianças e jovens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida. (ibid).

A própria Carta das Cidades Educadoras traz um contexto envolvendo as cidades e que as colocam como espaço onde oportunidades, mas também problemas ou fatores deseducativos podem estar presentes. Segundo a citada Carta,

hoje mais do que nunca as cidades, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, mas podem ser igualmente sujeitas a forças e inércias deseducadoras. De uma maneira ou de outra, a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os factores deseducativos. (AICE, 2004, p.2).

Outros desafios ou problemáticas importantes podem ser considerados e que dizem respeito, por exemplo, a questões ambientais, de mobilidade urbana, de infraestrutura das cidades, da (des)valorização dos espaços de memória, do patrimônio cultural, etc. Por isso, o tema é relevante por revelar diversos problemas de carácter multiescalar e multidimensional presentes nas cidades brasileiras e que servem para lançar luz sobre discussões envolvendo não apenas a gestão de cidades, mas também seu uso como meio ou instrumento para se promover a educação e formação integral dos indivíduos.

Dessa forma, a condução deste trabalho justifica-se porque procura refletir sobre o tema reconhecendo a pluralidade de perspectivas na educação e a importância e contribuições, em particular, da perspectiva da Cidade Educadora para se compreender as relações entre a sociedade e a natureza.

Para além do estudo dessas relações, analisar as implicações disso para o ensino e a aprendizagem e como a perspectiva da Cidade Educadora privilegia de maneira complementar a formação integral dos indivíduos fazendo uso de espaços formais, não formais e informais de educação. Conforme admitem Alves e Brandenburg (2018, p.36), “a educação formal, não formal e informal devem servir como perspectivas complementares e interdependentes”.

Justifica-se, ainda, por entender que há a necessidade de continuamente realizar a tarefa de se repensar as políticas públicas, pedagógicas e institucionais propostas para a Educação e que podem afetar não apenas crianças e adolescentes e o cotidiano de Escolas, mas também Universidades, comunidades, governos locais, a cidade *per se*, etc.

Diante desses problemas e do contexto apresentado, o objetivo deste trabalho consiste em analisar:

- a) Por que a perspectiva da Cidade Educadora pode ser considerada tanto uma proposta política como pedagógica atraente e transformadora do século XXI?
- b) O que a análise do conteúdo da Carta de Cidades Educadoras revela acerca do discurso, das premissas e da própria perspectiva das Cidades Educadoras?

c) Tratar, ainda que de maneira incipiente, de exemplos de projetos e ações que se articulam como políticas públicas nas Cidades Educadoras no contexto brasileiro.

METODOLOGIA

A metodologia consistirá na análise documental e bibliográfica, sobretudo em livros, registros, artigos e websites. Além da análise desses dados secundários, o trabalho fará uso do tratamento e análise de texto por meio da aplicação do *software* Iramuteq como recurso metodológico. Para isso, será organizado um *corpus* com o texto integral da Carta das Cidades Educadoras, produzida pela Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) e processado no *software* Iramuteq (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), desenvolvido por Ratinoud (2009).

Uma primeira característica a ser destacada acerca do Iramuteq como recurso metodológico consiste no fato de que seus recursos só funcionam em conjunto com o *software* R. Assim como o Iramuteq, o R é um *software* gratuito, para elaboração de gráficos e computação estatística. O IRAMUTEQ, conforme resenha dos Professores Camargo e Justo (2013), é um *software* gratuito e desenvolvido sob a lógica da *open source*, licenciado por GNU GPL (v2). De acordo com os autores (2013),

este programa informático viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude). Ele organiza a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara (análise de similitude e nuvem de palavras). (CAMARGO E JUSTO, 2013, p.515).

Outro ponto importante a ser observado para quem deseja realizar análises com o Iramuteq é que o *software* R precisa ser instalado antes do Iramuteq para evitar conflitos ou mesmo impedindo a realização das análises com Iramuteq. Existem ainda outras particularidades que podem causar conflitos, tais como a versão do R a ser instalada. Para as análises realizadas neste trabalho foram utilizadas as versões R-3.2.1 e 0.7 Alpha 2 do Iramuteq.

Já no que concerne os procedimentos metodológicos, para que a análise fosse conduzida foi elaborada inicialmente uma base codificada do texto da Carta de Cidades

Educadoras no *word*, de modo que as variáveis fossem reconhecidas pelo Iramuteq. Em seguida, essa base foi transposta no Bloco de Notas e a partir desta organização foi criado um *corpus* e o documento foi gravado com o nome “socarta” no formato .txt com a codificação UTF-8.

O *corpus* pode ser definido como “um conjunto de textos construído pelo pesquisador e que forma o objeto de análise” (SALVIATI, 2017, p.10). Já os segmentos de textos são fragmentos de texto, “na maior parte das vezes, do tamanho de três linhas, dimensionadas pelo próprio *software* em função do tamanho do corpus. Os segmentos de textos são considerados o ambiente das palavras” (ibid, p.11).

Na análise aqui considerada o *corpus* é formado pelo texto da Carta de Cidades Educadoras, excluindo-se caracteres ou sinais que podem interferir na análise (ex: aspas, asterisco, porcentagem, etc.). Após o tratamento no texto e criação do *corpus*, o Iramuteq foi acessado para abrir o *corpus* textual a ser analisado.

No Iramuteq, o nome do *corpus* é aquele que o pesquisador atribui no momento da gravação acrescido da terminação *corpus_1*, terminação essa gerada pelo próprio *software*. Assim, na análise, o corpus textual considerado tem a denominação “socarta_corpus_1”. Os resultados das análises são apresentados nas seções seguintes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O prisma das Cidades Educadoras compreende a educação como basilar para o fomento das ações políticas das diversas áreas, visando práticas integradoras e a defesa da educação que ultrapassa os muros simbólicos da escola, assim, a promoção da educação visa não somente a manutenção e organização da escola, mas se efetiva em todos os contextos urbanos, reconhecendo-os como territórios educativos.

Essa ideia vem ao encontro com uma demanda social que cresce exponencialmente e se coloca como um dos grandes desafios do século XXI, que segundo Cabezudo (2004, p. 12) trata-se de “investir na educação, no desenvolvimento de cada pessoa, de modo que esta seja cada vez mais capaz de expressar, afirmar e potencializar suas capacidades e de se sentir, ao mesmo tempo, membro de uma sociedade capaz de diálogo, de fazer frente à injustiça e de ser solidária. ”

A cidade educadora, nesse sentido, articula-se tanto como proposta política quanto pedagógica, pois visa ressignificar valores democráticos participativos e de cidadania, assim como, expandir os campos formativos em ações pedagógicas de rede,

promovendo valores culturais e a memória histórica que constitui a cidade como território de aprender.

Ao pensar a cidade que educa como perspectiva político-pedagógica faz-se necessário refleti-la como proposta que se avança e deseja consolidar-se. Ou seja, não se trata apenas de um repertório que contem projetos com abordagens distintas e atraentes ou um conjunto de experiências romantizadas promovidas pelas cidades vinculadas à Associação Internacional de Cidades Educadoras – AICE. Faz-se necessário, portanto, refletir sobre as possibilidades de construção de uma aprendizagem significativa que ocorre no processo de criação do território de aprendizagem, emergindo como experiência que se constrói e é inerente a esse mesmo processo.

Sob essa ótica, se estabelece as relações do sujeito com o patrimônio histórico, a cultura, a gastronomia, os espaços de lazer, as expressões artísticas, o meio ambiente, a organização política, a mobilidade urbana, a economia, como relações produtoras de conhecimento. Porém, para que os sujeitos reconheçam as potências educativas nessas relações é preciso que aprendam a olhar a cidade e seus elementos constituintes e se reconhecerem como agentes na construção desta.

A articulação entre cultura local e educação proporciona aprendizagens contextualizadas e significativas, e ainda, promove mudanças nas relações cotidianas, alterando cenários e contribuindo na construção de vínculos que transformam o sujeito positivamente. Assim, a escola tem o desafio de repensar o seu próprio papel, que para Gadotti (2006 p. 136) “é contribuir para criar as condições que viabilizem a cidadania, por meio da socialização da informação, da discussão, da transparência, gerando uma nova mentalidade, uma nova cultura, em relação ao caráter público do espaço da cidade.”.

Para isso, pensar a escola em uma cidade educadora é pensar em uma instituição em constante reflexão e evolução, aberta ao diálogo, a pesquisa, a construção coletiva, a inclusão. Essa abertura, não pode acontecer somente nos aspectos teóricos, mas também na prática, o que significa estar aberta à comunidade como meio físico, de efetivação de projetos e ações públicas e sociais.

Desta forma, a gestão pública de uma Cidade Educadora deve ser fundamenta na descentralização dos poderes, reestruturando as perspectivas de organização das políticas, serviços e monitoramento, para que se aproxime mais daqueles a que se destinam. Nesse sentido, Freire (2001, p.13) ressalta 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 que e de quem a fazemos.”.

A cidade educadora, segundo Bellot (2008, p. 20) “é, ao mesmo tempo, uma proposta e um compromisso necessariamente partilhados, basicamente, pelos governos locais e pela sociedade civil.” Por isso, as ações precisam integrar as instituições e as pessoas e articular os saberes, de modo que os cidadãos sejam parte protagonista das ações públicas e compartilhem a responsabilidade e o poder das iniciativas que buscam transformar a realidade em que vivem, a fim de desenvolver uma política que concretize um projeto educativo global para a cidade.

Pensar a cidade como um grande complexo educativo onde todos estão comprometidos com a formação integral talvez soe como uma ideia utópica, nesse sentido Morigi (2016) elenca alguns exemplos de ações concretas que são possíveis de encaminhamentos:

- criação e desenvolvimento de programas de educação ambiental em colaboração com empresas públicas municipais;
- campanhas de sensibilização da população para aceitação do outro;
- criação de parques e espaços de lazer, numa política pedagógica de ocupação e mobilização das crianças em períodos de férias escolares;
- criação e dinamização de espaços culturais municipais e de espaços e programas pedagógicos;
- evolução da política de acessibilidade, com adequação dos espaços públicos das ruas, bem como de edifícios de acesso público;
- valorização e recuperação dos centros históricos de cada cidade;
- programas e roteiros de “visita guiada” à cidade, em que possa ser contada sua história;
- políticas sociais que atendam à questão do alojamento das pessoas em situação de rua;
- articulação da rede e horários dos transportes públicos com a rede e horários dos estabelecimentos de educação e ensino;
- crescimento urbano articulado com a expansão dos equipamentos escolares. MORIGI (2016, p.154-155)

Algumas dessas convicções serão abordadas mais adiante através de exemplos de projetos que se articulam como políticas públicas, além de atenderem os princípios explicitados na Carta das Cidades Educadoras.

Afirmar a Cidade Educadora como perspectiva político-pedagógica é permitir aos sujeitos que a conheçam e a experienciem através de sua pluralidade, por meio da valorização dos saberes de seu povo e o reconhecimento de seus espaços como laboratórios de aprendizagens. Significa conhecer a cidade em seus aspectos mais poéticos, em seus sabores, seus cheiros, suas cores, suas texturas. É reconhecer valor nas

construções informais, é validar as relações de aprendizagens que se dão das periferias ao centro da cidade.

Não se trata de um projeto isolado, é uma proposta que perpassa o ensino-aprendizagem dos conteúdos e se consolida num plano de formação integral que desenvolve sujeitos para uma atuação ética na sociedade, com princípios de cidadania, democracia e formação política.

Assim, é ser cidade de e para todos, lugar de promoção de direitos, de equidade, de acessibilidade, de respeito às diferenças. Conforme expõe Josep Puig, em entrevista concedida à Arantes et al. (2019), trata-se de uma cidade que pode ser construída a partir de uma “educação em valores”, onde os cidadãos possam ser capazes de discutir e deliberar sobre questões controversas, por exemplo, “defendendo e ensino dos direitos humanos” (ARANTES et al., 2019, p.13).

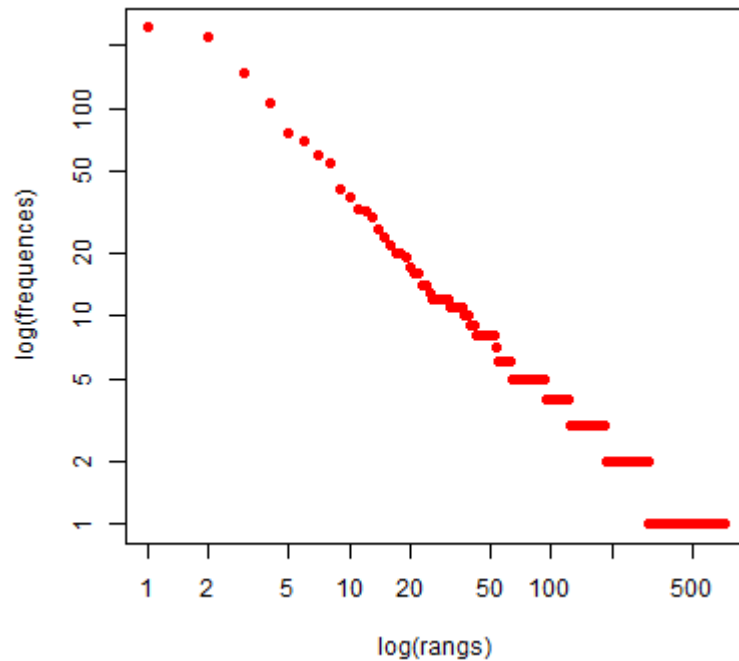
Na seção seguinte o objetivo consistirá em conhecer um pouco mais acerca da Carta das Cidades Educadoras, documento basilar para tal proposta e de fundamental importância para se entender os termos do debate que circunvizinha todos os princípios contidos na referida Carta. Essa análise será realizada com o apoio do software Iramuteq como recurso metodológico.

ANÁLISE TEXTUAL DA CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS POR MEIO DO SOFTWARE IRAMUTEQ

O arranjo definido pelo *software* Iramuteq apresentou 80 segmentos de texto a partir do *corpus* submetido para a análise. O número de ocorrências ou palavras é de 2822 e o de *hapax* 597. *Hapax* são palavras que aparecem uma única vez no *corpus*. No *corpus* o número de *hapax* representa 21,1% das ocorrências.

A partir das estatísticas na análise de texto, os dados revelam que existem muitas palavras que se repetem pouco (eixo Y- log frequências) e poucas palavras que se repetem muito (eixo X- log rangs), conforme mostra a figura 1. Isso é relativamente comum na maioria dos textos, observando-se a Lei de Zipf.

Figura 1- Frequências das palavras contidas na Carta de Cidades Educadoras



Fonte: Alves; Vieira (2022), elaboração com base em Iramuteq.

De acordo com Salviati (2017, p.13) a lei de Zipf “permite estimar as frequências de ocorrência das palavras de um determinado texto ... ou palavras-chaves, que um pequeno grupo de palavras ocorre muitas vezes e um grande número de palavras é de pequena frequência de ocorrência”. A palavra cidade tem a maior frequência, figurando 55 vezes no texto da Carta de Cidades Educadoras, seguida das palavras educador (24), social (20) e direito (17).

Interessante destacar que o *software* gera a frequência das palavras levando em consideração caracteres específicos, ou seja, não relaciona a frequência da palavra educador no contexto em que outras palavras relacionadas foram utilizadas, tais como formação (13), educação (11), educativo (8).

Em outras palavras, analisar o contexto e teor da discussão contida na Carta de Cidades Educadoras não se limita a análise estatística oferecida pelo *software*. Apesar da importância do *Iramuteq* como recurso metodológico para a análise textual, existem implicações na análise que necessitam de olhar mais atento, evitando discursos baseados apenas em estatísticas (ex: frequências).

Contudo, para uma compreensão dos contextos contidos no *corpus* de texto da Carta de Cidades Educadoras, o *Iramuteq* contribui oferecendo ferramentas como a Análise de Similitude, a Nuvem de Palavras e a Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Essas ferramentas são muito importantes, largamente aplicadas e que podem ser

todos, e educadora é um termo que atribui qualidade à cidade, mas para que esta cumpra seu papel necessário se faz que os direitos sejam respeitados e efetivados na cidade.

Por último, mas não menos importante, exemplos de projetos e ações que se articulam como políticas públicas nas Cidades Educadoras são apresentados e tratados no contexto brasileiro. O objetivo aqui não é fornecer exemplos que compreendam ou representem de maneira definitiva as infinitas possibilidades para se tratar da educação e da cidade como propostas integradas, mas sim de permitir um exercício ou reflexão acerca de como as cidades podem implementar ações e projetos a partir de suas realidades locais, contando com a participação popular.

PROJETOS QUE SE ARTICULAM COMO POLÍTICAS PÚBLICAS NAS CIDADES EDUCADORAS

No âmbito do estreitamento das relações entre escola, cidade e sociedade, no município de Curitiba (PR) desenvolve-se um programa intitulado “Linhas do conhecimento” idealizado em 1990 e retomado pela gestão 2017-2020 e 2021-2024 pela secretaria municipal de Educação de Curitiba, na pessoa da Professora e Secretária Municipal de Educação Maria Silvia Bacila e do Prefeito Rafael Greca de Macedo. O olhar do programa linhas do conhecimento ressalta a importância do percurso formativo a ser trilhado por crianças e jovens nas cidades, bem como valoriza a formação continuada e inovadora dos profissionais para atuarem para além dos muros da escola (BACILA, 2019).

Tratam-se de concepções, interseção de saberes e práticas que visam tornar Curitiba uma grande sala de aula através de ações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) em parceria com diferentes secretarias e órgãos municipais, que tem como objetivo, segundo o seu próprio documento base,

promover o fortalecimento da consciência urbana, da sustentabilidade, da identidade cidadã por meio da pertença dos sujeitos aos espaços da cidade, envolvendo professores e estudantes em práticas de exploração e conhecimento de Curitiba, considerando três pilares fundamentais: conhecer, amar e cuidar da cidade. (SME, 2018, p.21).

As ações consistem em propostas lúdicas que visam à ampliação territorial e cultural de crianças, alunos e professores da Rede Municipal (educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais e finais), educação de jovens e adultos e educação especial),

proporcionando o acesso a espetáculos, peças teatrais e musicais, visitas a parques, bosques, museus, espaços culturais, monumentos históricos, entre outros espaços da cidade, além da promoção de aulas de campo, dentro e fora da comunidade a qual estão inseridos.

O programa ainda abrange ações voltadas à educação empreendedora e a formação continuada para os profissionais da educação. As propostas são articuladas com os currículos da Educação infantil e Ensino fundamental. Esse é um ponto fundamental, sobretudo quando se considera o protagonismo da criança na construção do currículo e na possibilidade de se examinar a cidade com os olhos de criança, como, por exemplo, na perspectiva de Tonucci (1997) e Gobbi et al (2021).

Para além do currículo, as propostas no âmbito do Linhas do Conhecimento são desenvolvidas considerando os pressupostos da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, os chamados Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Nesse sentido, tais iniciativas e projetos correspondem ao princípio de número 13 da Carta das Cidades Educadoras, que dispõe que

o município avaliará o impacto das ofertas culturais, recreativas, informativas, publicitárias ou outras, e das realidades que as crianças e os jovens recebam sem mediação alguma; nestes casos, o Município deverá, sem dirigismos, tentar empreender ações que dêem lugar a uma justificação ou interpretação razoáveis. Deverá também procurar estabelecer um equilíbrio entre a necessidade de protecção e a autonomia necessária para a descoberta. Proporcionará, assim, fóruns de debate incluindo o intercâmbio entre as cidades, para que os seus habitantes possam utilizar plenamente as mudanças geradas pelo mundo urbano. (AICE, 2004, p.5).

Nesse contexto que privilegia a dimensão cultural da cidade, destaca-se o trabalho de Andrade e Lamas (2020), na medida em que discute e expressa a importância do patrimônio cultural e seu valor compreendido dentro dos espaços formais de educação. Não por acaso, o princípio de número 4 da Carta traz como princípio o direito à cultura e a participação de todas as pessoas, a partir do estímulo à educação artística, a criatividade e a inovação.

No campo das ações voltadas ao desenvolvimento de uma cidade sustentável, Porto Alegre (RS), através dos Laboratórios de Inteligência do Ambiente Urbano (LIAUs), integra a escola à comunidade como território de pesquisa, proporcionando uma nova perspectiva de educação ambiental, onde ela deixa de ser um eixo temático

transversal e torna-se instrumento na promoção de ações pedagógicas para uma educação mais integral.

O projeto visa promover a educação ambiental integrando conteúdos que possibilitam a compreensão do mundo a partir do estudo do lugar. São tratados temas para além dos recorrentes como separação do lixo, economia de água e produção de hortas, assim, oferece uma nova ótica sobre a paisagem urbana visando compreender as relações que constroem o espaço.

Nesse sentido, os LIAUs vêm ampliando contextos, promovendo reflexões acerca da segurança alimentar, agroecologia, agricultura familiar, permacultura, consumo ético e consciente, reutilização dos resíduos orgânicos, direcionando as discussões a uma perspectiva mais completa de educação ambiental. (OSORIO, 2013)

Nessa perspectiva, compreende o princípio 11 da Carta das Cidades Educadoras, que aponta que “a cidade deverá garantir a qualidade de vida a partir de um meio ambiente saudável e de uma paisagem urbana em equilíbrio com o seu meio natural.” (AICE, 2004, p.8).

Nos aspectos de formação cidadã e promoção de segurança, a cidade de Vitória (ES) desenvolve projetos voltados à redução de acidentes e educação para o trânsito. As ações são promovidas pela prefeitura do município em parceria com as secretarias municipais de Segurança Urbana, de Transportes, Trânsito e Infraestrutura Urbana e de Educação. Dentre as propostas, destaca-se a implantação do “Bairro de Velocidade Segura (Zona 30)” e ainda o programa “Vida no Trânsito”, um projeto de parceria com a Organização Mundial da Saúde (OMS) e com a Organização Pan-Americana da Saúde (Opas), que tem como objetivo reduzir a taxa de acidentes envolvendo motoristas, motociclistas, ciclistas e pedestres.

Assim, responde ao princípio 14 da Carta das Cidades Educadoras, que afirma que

a cidade deverá procurar que todas as famílias recebam uma formação que lhes permitirá ajudar os seus filhos a crescer e a apreender a cidade, num espírito de respeito mútuo. Neste mesmo sentido, deverá promover projectos de formação destinados aos educadores em geral e aos indivíduos (particulares ou pessoal pertencente aos serviços públicos) que intervêm na cidade, sem estarem conscientes das funções educadoras. Atenderá igualmente para que os corpos de segurança e protecção civil que dependem directamente do município, ajam em conformidade com estes projectos. (AICE, 2004, p.7).

Em síntese, esses são exemplos de ações que solidificam o projeto das cidades educadoras buscando promover um espaço mais democrático, inclusivo e educador. O que indica que, com a união dos esforços do poder público e a abertura à participação efetiva dos cidadãos é possível transformações que atendam às demandas reais e qualifiquem as relações da sociedade com o meio em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir a Cidade Educadora enquanto proposta político-pedagógica foram inevitáveis alguns questionamentos, como: frente a quais demandas ela seria uma proposta transformadora? O que traz de diferente e inovador? No que ela se fundamenta? E a resposta dessas indagações sempre vertiam à uma direção: A relação do sujeito com o meio, ou seja, a cidade.

Há muito tempo se afirma a importância da aprendizagem através da interação, mas nessa perspectiva, os sujeitos são promovidos a constituírem esse meio em sua integridade. É pensar em uma sociedade ‘feita’ com cidadãos e não só ‘para’ eles. É a quebra de uma construção hierarquizada, onde as propostas são pensadas sem a presença daqueles à que se referem. É um chamado a habitar, viver e ser a cidade.

A análise de alguns projetos reais foi de extrema importância para que as reflexões aqui realizadas saíssem do campo utópico e poético e se afirmassem como possibilidades concretas. Nesse sentido, reafirma-se a Cidade Educadora enquanto proposta político-pedagógica transformadora para a educação no século XXI, pois promove processos formativos integrais, contextualizados, crítico-participativos, democráticos e cidadãos.

No que concerne aos procedimentos metodológicos e de maneira mais específica a análise da Carta das Cidades Educadoras a partir do software Iramuteq, também é possível chegar a constatações importantes. Conforme se pode observar a partir de uma breve consideração da Lei de Zipf, o termo Cidade exerce uma centralidade em toda a fundamentação teórica no texto da Carta de Cidades Educadoras, o que demonstra que, apesar da Educação ser um eixo importante na proposta política da Cidade Educadora, é a Cidade que está no centro das discussões nessa perspectiva.

Isso é notável porque tanto os Educadores, Professores, Pedagogos, etc. pensam na cidade como meio para promover a aprendizagem significativa, mas também os próprios gestores, prefeitos, vereadores e a Administração Pública de modo geral devem

pensar a cidade nesse contexto da cidade educadora para implementar e executar as políticas públicas que inevitavelmente envolvem a interseção entre educação e cidade.

Como recurso metodológico, o *software* Iramuteq é bastante amigável e possui ferramentas que auxiliam tanto a prática docente como a percepção do(a) discente acerca do tema. Importante destacar que é, também, um recurso amplamente utilizado em pesquisas e publicações acadêmicas, favorecendo a produção científica, a análise e compreensão de dados primários e secundários e, principalmente, demonstrando ser muito útil para a realização de análises textuais.

Nos exemplos que foram explorados ao longo do texto, foi possível imaginar inúmeras relações entre os termos no texto, e que podem ser constatadas tanto pelo *software*, como pela análise mais minuciosa a partir da leitura atenta que o leitor faz de cada parágrafo ou excerto de texto. Obviamente, o *software* facilita a análise na medida em que apresenta de maneira clara as palavras-chave que o leitor precisa considerar no texto completo.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. R.; BRANDENBURG, E. J. **Cidades Educadoras**: um olhar acerca da cidade que educa. Curitiba: Intersaberes, 2018.

ANDRADE, L. B. de; LAMAS, N. de C. Educação patrimonial no ensino formal: consciência e participação cidadã. **Educação e Pesquisa**, v.26, 2020.

ARANTES, V.; ARAÚJO, U. F.; SILVA, M. A. M. da. Josep Maria Puig: uma vida dedicada à Educação em Valores. **Educação e Pesquisa**, v.25, 2019.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE). **Carta das Cidades Educadoras**. 2004. Disponível em: <https://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf> Acesso em 11 out. 2022.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE). **Carta das Cidades Educadoras**. 2020. Disponível em: https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf Acesso em 11 out. 2022.

BACILA, M. S. Educação disruptiva e a formação do formador na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. **Revista Veredas**, v. 1, p. 1-11, 2019.

BERNET, J. T. Cidades Educadoras: bases conceptuales. In: ZAINKO, Maria Amélia Sabbag (org.). **Cidades Educadoras**. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

BELLOT, P. F. **Cidades educadoras: uma aposta de futuro**. In: Associação Internacional de Cidades Educadoras. Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras, Torres Novas, 2008. Disponível em: <https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf> Acesso em 11 out. 2022.

CABEZUDO A. Cidade Educadora: uma proposta para os governos locais. In: GADOTTI, Moacir. **Cidade Educadora: princípios e experiências**. São Paulo, Cortez, 2004.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: Um *software* gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, p. 513-518, 2013.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, M.; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, A. (orgs). **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez, 2004.

GADOTTI, M. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec**, v. 1, n. 1, 2006. Disponível em: < <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160#>>. Acesso em 11 out. 2022.

GOBBI, M. A.; GALIAN, C. V. A.; CIARDELLA, T. M. Currículo e infância: o olhar das crianças, desde bebês, para a educação infantil e além. **Debates em Educação**, v. 13, p. 168-194, 2021.

KÜNSCH, M. **Ações em Vitória servem de exemplo para Cidades Educadoras no País**. Rede Brasileira de Cidades Educadoras – Associação Internacional de Cidades Educadoras. 05/abril/2018. Disponível em: <https://www.edcities.org/rede-brasileira/acoes-em-vitoria-servem-de-exemplo-para-cidades-educadoras-no-pais/> Acesso em 11 out. 2022.

LEFEBVRE, H. **O Direito à Cidade**. 5ª ed. São Paulo: Centauro. 2001.

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

OSORIO, A. K. **O Laboratório de Inteligência do Ambiente Urbano (LIAU): Uma Estratégia da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre que Aproxima Geografia e Educação Ambiental**. 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/81222> Acesso em 11 out. 2022.

RATINAUD, P. **Iramuteq: interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires** [Computer software], 2009. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/> Acesso em 11 out. 2022.

SALVIATI, M. E. **Manual do Aplicativo Iramuteq**. 2017. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/anexo-manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati> Acesso em 11 out. 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA. **Linhas do Conhecimento**. 2018. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-06/linhas_conhecimento.pdf Acesso em 11 out. 2022.

TONUCCI, F. **Com os olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Recebido em: 08/11/2022

Aprovado em: 10/12/2022

Publicado em: 15/12/2022