



UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA CIDADE

Vol. 3 nº 6 jul./dez. 2008

p. 215-221

Janete Netto Bassalobre¹
USP

Resumo: O presente estudo tem como objetivo a tentativa de lançar um pequeno olhar sobre como a cidade pode contribuir para uma perspectiva de educação, dentro do contexto materialista dialético de compreensão da realidade e entendimento do homem. A partir da sobreposição de duas afirmações complementares sobre o papel da educação e os limites atuais da instituição escolar, são abordadas, ainda, as contradições existentes com relação à construção da cidadania dentro do espaço da cidade enquanto dimensão educadora.

Palavras-chave: Educação; Cidade educadora; Cidadania.

A PERSPECTIVE OF EDUCATION THROUGH THE CITY

Abstract: The present study has as objective the attempt to throw a small one to look on as the city it can contribute to an education perspective, inside of the dialectical materialism context of understanding of the reality and the man's understanding. Starting from the imbrication of two complementary statements on the paper of the education and the current limits of the school institution, they are approached, still, the existent contradictions regarding the construction of the citizenship inside of the space of the city while educating dimension.

Keywords: Education; Educative city; Citizenship.

Longe de significar apenas um local onde se verificam a convivência e as inter-relações dos seres humanos, as cidades têm uma existência histórica e materializam a capacidade criativa e transformadora do homem. Considerando o ponto de vista materialista (pois real e concreto) e dialético (pois dinâmico através das contradições) de Marx e Engels, bem como suas propostas para a compreensão da realidade, para a construção do conhecimento e para o entendimento do homem, todos os fenômenos materiais constituem-se em um processo. Nele, os indivíduos estabelecendo relações entre si, se *inter-relacionam* também com o concreto, transformando-o e modificando a si mesmos, criando, dessa forma, novas condições de existência, de aprendizado e de cultura: “É apenas nesta dialética homem-mundo [...] que ele desenvolve suas próprias capacidades, suas próprias forças, seus sentidos” (GADOTTI, 2003, p. 47).

O homem insere-se, nessa perspectiva, como um ser em constante construção, edificando-se no espaço social e no tempo histórico e é concebido como sujeito ativo que cria o meio e a realidade e é, ao mesmo tempo, produto dessa realidade construída e *re-construída* por ele próprio. A educação, portanto, como fenômeno social, só pode ser compreendida como dinâmica de interrelações – entre os homens e entre eles e sua realidade concreta. Surge, então, desse raciocínio, a importância de lançarmos um olhar sobre a cidade inserida numa realidade concreta, sob constante influência **do e para o** indivíduo, aberta e propícia à educação desses mesmos indivíduos que a compõem. Apesar de as relações dos homens com as cidades já terem sido abordadas sob diversos ângulos – literários, arquitetônicos, sociológicos, antropológicos –, a abordagem pelo prisma do educativo, em nosso entender, surge ao relacionarmos duas afirmações extremamente precisas e complementares entre si.

A primeira delas, “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2005, p. 98), materializa-se através da segunda, que se refere à compreensão do quanto as vias para a aquisição de conhecimento expandiram seus horizontes:

A instituição escolar, portanto, já não é considerada o único meio ou o meio mais eficiente e ágil [...] de desenvolvimento de habilidades cognitivas e de competências sociais requeridas para a vida prática. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005, p. 52).

O conceito de cidade educadora surgiu com o prefeito Pascal Maragal, que liderou a grande transformação de Barcelona pós-franquista, e consolidou-se no início da década de 1990, nesta mesma cidade, onde se realizou o I^o. Congresso Internacional das Cidades Educadoras, que aprovou uma carta de princípios básicos para caracterizar uma cidade que educa. Corresponde a uma visão articulada de cidade onde podemos observar os problemas em sua dimensão complexa – as questões públicas inter-relacionadas, analisadas e trabalhadas sob diversos ângulos e mantendo o homem como um todo e portador de múltiplas necessidades.

A cidade, do ponto de vista pedagógico, executa a articulação de todas as possibilidades de espaços educativos. Não só a escola é um desses espaços, mas também os museus, as praças, os projetos culturais, as manifestações populares e culturais também o são. A intencionalidade surge como embasamento na formulação do primeiro ponto de entendimento: é preciso relembra que é necessário que se diferencie *cidade educativa* de *cidade educadora*. A primeira concepção está evidenciada por si só: toda cidade possui elementos humanos, culturais e históricos suficientes para oferecer uma educação em que as pessoas aprendem no decorrer de suas existências. Por outro lado, para constituir-se enquanto *educadora*, a cidade necessita de *intencionalidade*, tanto da vontade política quanto da participação de seus cidadãos, no intuito de se construir um plano coletivo, onde diversas aprendizagens poderão complementar-se entre si, no tocante a diversos âmbitos de educação.

As manifestações socioculturais isoladas de certos grupos (os indígenas ou os afro-descendentes, por exemplo) passam a ser incorporadas no contexto dessa cidade voltada para um amálgama das novas realidades e do multiculturalismo; dessa maneira,

ela irá refletir o espaço de onde fluirá toda essa bagagem cultural acumulada pela sociedade, transformada em verdadeira educação.

Assim deve ser porque a nova educação precisa dar conta das transformações ocorridas nas sociedades, da complexa dimensão cultural que vivenciamos cotidianamente, através de uma avalanche de novas informações e manifestações culturais e de comportamentos ligadas ao chamado momento de globalização, devido à introdução de novas tecnologias para uma comunicação e um entrosamento cada vez mais rápido e influente: “O programa educacional deve estar constantemente empenhado em sintonizar-se com a realidade social, investigando-a, criticando seus rumos e buscando promover novos caminhos” (CUNHA, 2002, p. 62).

A inclusão, no espaço público, de segmentos até então muito distanciados de qualquer instância decisória e participativa, vem se concretizando a partir da década de 1980. Temos, como exemplo, parcelas da população que reivindicam uma maior participação na gestão das cidades; as vitórias culturais e comportamentais significativas da mulher; os movimentos populares dos negros e dos homossexuais, para citar apenas uma ínfima parcela. Estes segmentos iniciaram o questionamento da cultura hegemônica androcêntrica que vigorava até então, organizada segundo princípios ocidentais e masculinos, como os da guerra, concorrência e desenraizamento com o meio ambiente.

Essa talvez seja a razão para a resistência que essa cultura escancara ao ter que admitir quaisquer concepções alternativas. Entretanto, é certo que a cidadania se realiza no espaço da cidade/comunidade, portadora de caráter cultural e histórico e até de um destino comum “memorizado, transmitido de geração a geração pela família, por cânticos, músicas, danças, poesias e livros; depois pela escola, que integra o passado nacional às mentes infantis” (MORIN, 2000, p. 67).

A reflexão de Moacir Gadotti sobre essa temática da educação freireana, sem dúvida, nos leva até a relação entre *escola cidadã* e *cidade educadora*: “[essa] relação encontra-se na própria origem etimológica das palavras *cidade* e *cidadão*. Ambas derivam da mesma palavra latina *civis*, cidadão, membro livre de uma cidade” (2004, p. 121).

De outro lado, surgem os movimentos de repensar a escola e a educação como uma prática integradora das dimensões individuais e sociais, ou seja, rediscutir aquele conjunto de conhecimentos isolados, transmitidos aos estudantes de tal forma divorciados da realidade que, a cada dia, se mostram mais ineficientes à prática dos jovens e das crianças que, ao abandonarem a sala de aula, vivem outras realidades totalmente diferentes. A percepção das importantes revoluções ocorridas nas últimas décadas, transformando radicalmente desde a nossa visão de espaço e tempo até nossa concepção do lugar e da evolução dos homens no universo e na história, não se restringiu aos meios intelectuais e acadêmicos e tem-se expandido através da mídia e atingido a maioria de nós:

A consciência coletiva apropriou-se das mudanças [...] novos mundos, novas representações, novas maneiras de pensar o ser humano. Como é possível que a educação permaneça fora desse contexto? Nosso

propósito é, assim, falar aqui a favor das condições que permitam ajudar o adolescente, em todos os momentos de seus estudos, situar-se em tudo isso. (LÉNA, 2001, p. 50).

O desafio civilizatório da construção da cidade educativa leva-nos a pensar a comunidade não apenas como espaço de ir e vir do educando entre o lar e a escola, mas como um agente educativo comprometido com seu futuro, e empenhado no desenvolvimento pleno de seu potencial, que o auxiliará no despertar do espírito crítico. Inclusive, ele mesmo é uma das grandes finalidades da educação, qual seja formar indivíduos capazes de assumir suas responsabilidades e direitos pela tolerância e pelo respeito mútuo. Não se trata mais de acumular conhecimentos, mas, sim, de formar a capacidade para analisar, discernir, julgar. Trata-se de despertar a curiosidade, o ímpeto para a observação:

A inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. [...]. A curiosidade já é conhecimento. (FREIRE, 2005, p. 55).

A Carta das Cidades Educadoras estabeleceu os princípios que regem essa concepção de cidade, enquanto espaço pedagógico, partindo de três dimensões da relação educação/cidade: aprender **a**, **da** e **na** cidade. O compromisso com uma educação responsável e inclusiva deve ser de todos os habitantes e todos os recursos da cidade devem estar comprometidos com as atitudes educadoras. Não apenas as instituições voltadas especificamente ao ensino educam, mas também os museus, os arquivos, as associações de bairro, os centros culturais, as bibliotecas são agentes educadores.

Através dessas colocações, não se pretende, em momento algum, isentar o Estado de sua responsabilidade quanto à criação e à manutenção de um sistema de educação de qualidade voltada para todos, desprovida de qualquer vestígio discriminatório, relegando ao cidadão comum e às comunidades a tarefa a ele vinculada, natural e essencialmente. E, por ensino de qualidade, afirma-se a necessidade de uma educação dirigida à formação de um indivíduo capacitado para intervir na realidade histórico-social como sujeito determinado e determinante. Assim, pelo contrário, mais do que em qualquer outra época, a presença do Estado é um imperativo fundamental:

No contexto da sociedade contemporânea, a educação pública tem tríplice responsabilidade: ser agente de mundaças [...]; trabalhar a tradição e os valores nacionais [...]; preparar cidadãos capazes de entender o mundo [...] e de transformá-lo positivamente. (LIBÂNIO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005, p. 118).

A intencionalidade em ressaltar o quanto a contribuição dos habitantes e da própria cidade podem ser constitutivos de uma ação educadora abrangente, pressupondo a superação de seus próprios limites, decorre das transformações e da complexidade das novas relações sociais e organizacionais envolvendo a própria cidadania como

garantia da continuidade das formas de vida social. Ao utilizar a cidade em seu conjunto, o indivíduo não estará apenas educando-se e reconhecendo-se no seu entorno, mas também participando efetivamente dos processos construtivos dessa *pólis*, bem como das engrenagens das questões públicas, exterminando gradativamente a marginalização política. Quanto menos os sujeitos participarem desse conjunto social e se eximirem dessas responsabilidades públicas, mais prevalecerão os interesses particulares e não os coletivos. É inquestionável o fato de que a educação deve promover uma consciência sempre aberta às realidades concretas em uma dimensão humanista e universalista, proporcionando aos alunos não apenas aquisições cognitivas (o que condiciona o aluno a um ajuste ao estabelecido), mas maturidade cívica, a fim de que possa formar cidadãos responsáveis e comprometidos na intervenção da vida comunitária, embora a própria educação se contradiga na questão da cidadania, talvez porque “os principais problemas da educação não são exclusivamente pedagógicos, mas também questões políticas” (OSORIO, 2003, p. 134).

Nesse cenário das questões políticas, não podemos deixar de apontar uma grave contradição da própria educação com respeito à formação da cidadania na escola, conforme nos demonstra Miguel Arroyo, em *Educação e Exclusão da Cidadania*. O autor chama-nos atenção para o negativismo instalado na educação com relação à questão da cidadania quando nos fala da visão de sociedade constante nos livros didáticos, mostrando que o que eles oferecem é uma concepção de cidade como lugar de vícios, de corrupções, de opressão, de violência e de degradação, e exaltam, de modo oposto, o campo e sua oferta de vida natural, de liberdade e de simplicidade, numa visão romântica da pequena comunidade embasada nos bons sentimentos solidários. Baseado nessa análise, questiona, então:

Como educar para o futuro, para a realidade sócio-política, com esse olhar voltado para o passado mistificado? [...] Com essa concepção do social, a escola não pode preparar para a cidade [...] tenta salvar da “cidade”. (p. 65).

Podemos, portanto, pensar que essa certa resistência por parte da educação em educar para o convívio social (preferindo acentuar o isolamento no campo) e para transformar as condições sociais (optando por prevenir-se dos males do social), ocasione a manutenção de um motivo para justificar a exclusão do ensino da cidadania como conteúdo obrigatório, e, ainda, provavelmente, explique a demora em se promover a dimensão das cidades enquanto locais educadores. Através da educação *na, pela e para* a cidade real, concreta e pulsante, as crianças e os jovens podem perceber, de forma mais clara, os conteúdos pedagógicos/ideológicos contraditórios: “educar para a paz e silenciar a guerra; educar para a solidariedade e fomentar o espírito competitivo; educar para a justiça e nada esclarecer sobre as desigualdades e as discriminações” (PINTO, 2004, p. 117). Assim, esse tipo de educação torna-se ampla e abrangente, englobando e entrelaçando a comunidade: o que era antes a aprendizagem nas relações da escola (limitadoras e específicas) passa a ser, da mesma maneira, aprendizado nas relações da comunidade (abrangentes e universalistas), e “alarga-se, conseqüentemente, o conceito

de educação” (PINTO, 2004, p.151). Na estreita ligação de cidadania e educação, pode-se aspirar mais a educar do que instruir e proporcionar educação em um sentido ético e transcendente, onde o processo democrático e constituinte de cidadanias vai configurar-se, também, em um espaço pedagógico.

Em momento nenhum propomos utilizar somente a educação como ferramenta para transformar o mundo; muitos fatores o compõe, e seria demasiado utópico imaginar que a educação sozinha poderia realizar esse trabalho. Entretanto, temos que considerar que as transformações da realidade, por sua vez, configuram-se em ações educativas por si só. A cidade e os seus não lugares transmutados em espaços educativos reconceituam-se em espaços ideais para isso. Como queria Paulo Freire, ao mesmo tempo em que não podemos entregar-nos à ingenuidade de vislumbrar a educação como a salvadora de todos os males, também não devemos sucumbir ante o pessimismo mecanicista de que nada podemos fazer:

Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo [...] Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais. (FREIRE, 2003, p. 10).

Enfim, em todas as épocas as cidades vêm sendo reconhecidas como os locais onde ocorre o progresso das civilizações. Atualmente, esse espaço representa uma visão globalizante, onde diferentes culturas, idiomas e credos convivem em uma dimensão de tolerância. Ao mesmo tempo que é sinônimo de convivência harmoniosa e democrática, é também significação de espaços de violência, de exclusão e de isolamento. Por outro lado, é através dessas mesmas contradições que a cidade representa um espaço dialético de educação e de reconstrução, onde as diferenças educam e constroem os homens, incluídos em *pertenças* culturalmente diferenciadas: quanto maior a diversidade, maior o aprendizado. Entretanto, temos também nossa *pertença* de igualdade: a igualdade do gênero humano, que sustenta a cidadania (garantia à participação) e a civilidade, que nos leva ao compartilhamento. Assim, iguais e diferentes, somos todos responsáveis pela vida em comum, pela herança cultural perpetuada na cidade e pelas inter-relações que ela nos oferece, para que possamos mantê-la como espaço primordialmente livre, pedagógico e democrático, para o exercício da cidadania e da educação – mas uma educação entendida enquanto preparadora de um novo homem, objeto e sujeito das suas próprias intervenções e criações, homens envolvidos concomitantemente com suas igualdades e diferenças, em um processo de construção da sociedade.

Referências

- BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** I I. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 19).
- CUNHA, Marcus Vinícius da. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. (Coleção Educação e Conhecimento).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** I I. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- . **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 3 I. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005 (Coleção Leitura).
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (Org.). **Cidade educadora: princípios e experiências.** São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2004 (Coleção Cidades Educadoras).
- LÉNA, Pierre. Nossa visão do mundo: algumas reflexões para a educação. In: ---. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI.** Jornadas temáticas idealizadas por Edgar Morin. Trad. Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005 (Coleção Docência em Formação).
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- OSORIO, Agustín Requejo. Conhecer para transformar. In: SEBARROJA, Jaume Carbonell et alii. **Pedagogias do século XX.** Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- PINTO, Fernando Cabral. **Cidadania, sistema educativo e cidade educadora.** Lisboa: Instituto Piaget, 2004. (Coleção Horizontes Pedagógicos, I 12).

Nota

- ¹ A autora possui graduação em Jornalismo e Psicologia pela Universidade Católica de Santos. Mestre em Educação e Pós-Graduada em Neuropsicobiologia. Cursos de Especialização em Violência Doméstica Contra Crianças e Adolescentes (USP), em Psicologia Forense e Psicologia Junguiana. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Criminal e Psicologia Clínica Junguiana.

Recebido em 14/04/2008.

Aprovado para publicação em 28/08/2008.