

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

16230 - Resumo Expandido - Trabalho - XV Reunião ANPEd Sul (2024)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 10 - Ensino Fundamental

A PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA NAS CIDADES EDUCADORAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS DESTACADAS DA AICE

Cíntia Mara Brighenti Radloff - FURB - FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU

Daniela Tomio - UNIVESIDADE REGIONAL DE BLUMENAU

Agência e/ou Instituição Financiadora: Capes

A PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA NAS CIDADES EDUCADORAS:

UMA ANÁLISE A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS DESTACADAS DA AICE

RESUMO: Neste trabalho, objetivamos caracterizar a participação da escola nas cidades educadoras, de diferentes países, considerando as experiências destacadas e divulgadas pela Associação Internacional das Cidades Educadoras. Para tanto, realizamos uma pesquisa documental online. Os dados foram submetidos a análise textual discursiva. A partir de categorias emergentes, compreendemos a importância da participação da escola nas práticas educativas das cidades educadoras, pelo seu lugar de conhecer, para aprimorar as relações e os modos de interpretar e (com)viver na cidade em perspectiva a uma formação cidadã, comprometida com as questões locais/globais.

PALAVRAS-CHAVE: Cidade Educadora. Escola. Práticas educativas. Experiências.

“Na cidade educadora, a educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade.” (AICE, 2020, p. 4). Assim, apresentamos uma pesquisa em consonância às discussões do GT do Ensino Fundamental, em articulação às investigações sobre a relação escola-sociedade. (ANPED, 2024). Desse contexto, pesquisamos práticas educativas que são divulgadas pela Associação Internacional das Cidades Educadoras – AICE.

A AICE constitui-se em uma estrutura permanente de colaboração entre governos locais que se comprometem com princípios inscritos na Carta das Cidades Educadoras para construção de cidades inclusivas, equitativas, justas e participativas, nas quais seus diferentes sujeitos e contextos se articulam para apoiar e fomentar a formação humana na vivência plena da cidadania. Nessa proposta se afirma a importância da escola no processo educacional, trocando

experiências e articulando colaborativamente trabalhos com contextos não formal e informal. (AICE, 2020).

Em uma cidade educadora é preciso desenvolver uma cultura de diálogo entre a escola, as territorialidades e os diferentes agentes sociais a fim de se edificar “pontes permanentes entre o conhecimento que é produzido dentro e fora dessa instituição e de conseguir, com o tempo, a transferência e o uso da cultura escolar na vida cotidiana e a incorporação da experiência de vida e extraescolar à educação formal.” (Carbonell, 2016, p. 13). Articulamos essas compreensões ao empírico, conhecendo iniciativas de cidades educadoras, disponíveis no Banco de Experiências Destacadas do *site* da AICE. Este, reúne práticas educativas das cidades educadoras em três línguas (espanhol, francês e inglês), divulgando-as em um informativo padrão, contendo o número da publicação, título, resumo, contexto, objetivos, metodologia, avaliação, evolução, propostas futuras e contato.

Com essas fontes documentais, objetivamos caracterizar a participação da escola nas cidades educadoras, de diferentes países, considerando as experiências destacadas e divulgadas pela AICE. A pesquisa, caracteriza-se como de qualitativa, com procedimento documental online.

Com as 48 ED publicadas no portal, percorremos seus textos na integralidade, buscando pela palavra escola e derivações, na língua em que a experiência foi divulgada, resultando 20 ED que constituíram o *corpus* de análise. Pela análise textual discursiva (Moraes; Galiuzzi, 2011) realizamos (I) um processo de unitarização, em que avaliamos os documentos, retirando unidades de sentido relacionadas à participação da escola; (II) processo de categorização, que permitiu a combinação das unidades de sentido em três categorias emergentes e (III) a captação do emergente, para compreensão acerca da participação da escola nas práticas educativas de cidades educadoras, de diferentes países.

Na primeira categoria, **Escola que cocria práticas educativas sobre/na cidade**, agrupamos as ED 4, 14, 18, 23, 28, 35 e 45 em que a escola é o contexto que articulada aos outros agentes da cidade desenvolvem prática educativas em cocriação. Na segunda categoria, **Escola que compartilha práticas educativas na cidade**, reunimos as ED 11, 19, 22, 24, 25, 26, 32, 44 e 46, 47 e 48, que em comum divulgam contextos de educação não formal que compartilham práticas educativas na cidade com o público escolar. E na terceira categoria, **Escola que recebe práticas educativas da cidade**, agrupamos as ED 13 e 29 em que a escola apenas recebe as práticas educativas da cidade. Nessa oportunidade, aprofundaremos a análise apenas da primeira categoria, considerando nosso interesse sobre escola na cidade educadora, quando sua participação é efetiva no planejamento da prática educativa.

Na *ED 04*, em Lyon /França, objetivou-se coordenar uma rede de práticas educativas e artísticas por meio de residências de artistas em creches de áreas vulneráveis. Envolveu-se Câmara Municipal, Ministério da Educação e da Cultura, artistas e o público da educação infantil em práticas educativas cocriadas entre artistas e a equipe pedagógica na escola e em outros espaços da cidade.

Na *ED 14*, em Viladecavalls/Espanha, buscou-se facilitar o contato da comunidade escolar com espaços naturalizados, fomentando atitudes de respeito e pesquisa, na elaboração de conhecimentos. Reuniram-se a Câmara Municipal, empresas e ex-professores com/na escola. A prática educativa consistiu na construção de uma trilha ecológica aberta à comunidade.

Na *ED 18*, em Turim/Itália, objetivou-se sensibilizar as novas gerações para a proteção e salvaguarda do patrimônio histórico, a partir da adoção de um monumento da cidade pelas escolas. Envolveram-se a Secretaria Municipal de Educação e as escolas. Nesta prática educativa, a escola adotava um monumento por três anos, realizando estudos teóricos, visita de campo, propostas de restaurações e divulgação do patrimônio à comunidade.

Na *ED 23*, em Sant Boi de Llobregat/Espanha, incentivou-se a conscientização sobre as doenças mentais, visto que a cidade é referência no estudo desse campo. Para isso, foram envolvidos uma escola e um hospital da cidade com práticas educativas criadas cooperativamente sobre temas da saúde mental.

Na *ED 28*, em Bruxelas/Bélgica, objetivou-se debater a complexidade do conflito Israel-Palestina, na expectativa que o conhecimento conduzisse a uma melhoria na convivência social. Envolveram-se a Câmara Municipal, a Federação Valónia-Bruxelas, a *Action in the Mediterranean* e as escolas do ensino secundário. A prática educativa contemplou reuniões, debates, eventos culturais, viagem de estudos, promovendo o intercâmbio e divulgação das suas diferentes práticas culturais.

Na *ED 35*, em Rennes/França, incentivou-se uma alimentação equilibrada, com princípios do desenvolvimento sustentável e no vínculo entre produtores e consumidores da cidade. Envolveram-se diferentes agentes da produção, fornecimento, preparação e consumo de alimentos. A prática educativa na escola promoveu campanhas de educação para o consumo e prevenção do desperdício dos alimentos com jogos, concursos culinários, criação e manutenção da horta escolar.

Na *ED 45*, em Esposende/Portugal, almejou-se educar para a sustentabilidade por meio da educação preventiva e construtiva das novas gerações, com o envolvimento de uma rede de parceiros da cidade. A prática

educativa desenvolvida nas escolas também promoveu criação de hábitos alimentares, educação para sustentabilidade alimentar, estratégias de combate ao desperdício e desenvolvimento de hortas escolares.

Para as análises, nos fundamentamos nas relações entre cidade e educação, sistematizadas por Trilla (1997, 2005), nas três dimensões: aprender na cidade, com a cidade e a cidade. Cada dimensão possui dois níveis, o descritivo e o projetivo, que Filmus (1997) incluiu a escola nesse quadro teórico, formando a tríade cidade, educação e escola.

Na primeira dimensão, **aprender na cidade**, compreende, em nível descritivo, dos recursos educacionais existentes na cidade, como estruturas estáveis (formais, não formais, educativas ou não educativas), estruturas planejadas para satisfazer determinadas necessidades e eventos educativos não planejados. Estes, quando considerados em nível projetivo, passam a abranger critérios para otimizar os espaços que são recipientes de educação. Assim, a cidade é contexto e recipiente de eventos educativos. Em articulação com a escola, Filmus (1997, p. 84) propõe a necessidade de “um novo tipo de articulação e um profundo encontro entre cidade e escola”.

Interpretamos um exemplo dessa articulação na ED 04, quando a estrutura estável (a escola de infância) é o contexto em que ocorre a prática educativa da cidade educadora, que aprimora o encontro entre cidade e escola, para além de “recipiente”, quando o planejamento entre os agentes envolvidos é colaborativo para uma formação estética da comunidade escolar. Ainda nesta dimensão, é destacada a importância de práticas educativas contextualizadas e significativas para os estudantes, o que também é observado na ED 14, quando se constata ausência de espaços naturais para as crianças aprenderem na escola, o que mobiliza outros agentes sociais a trabalharem em parceria, para práticas de sustentabilidade. Segundo Filmus, (1997, p. 84) “[...] parece imprescindível que a educação leve em conta os complexos fenômenos que ocorrem na cidade”. Outro exemplo disso, a ED 23 acontece em uma estrutura estável (escola) que constata uma necessidade cidadina, trabalhar questões de saúde mental e para isso recebe a colaboração do hospital no projeto.

A segunda dimensão, **aprender com a cidade**, considera a cidade como geradora, agente, transmissora de educação. Assim, em nível descritivo, a cidade ensina conhecimentos, atitudes, valores por meio de elementos da cultura, formas de vida, normas, atitudes sociais, valores, tradições, formando um currículo oculto. No nível projetivo, é esperado implantar um currículo desejável com as especificidades da sua cidade. Ao relacionar essa dimensão à escola, Filmus (1997, p. 80) reforça a necessidade de ensinar “principalmente através de comportamentos cotidianos, da paisagem urbana, de suas formas de organização e

participação e não pelo discurso”.

Observamos na ED 04 como a arte local é objeto de estudo da comunidade escolar, considerando um conhecimento que expressa e possibilita refletir valores, tradições, costumes e expectativas sociais. A ED 18 usa a paisagem urbana para contextualizar as aprendizagens, quando o patrimônio histórico da cidade passa a integrar as práticas educativas escolares. As ED 35 e 45, cujas práticas educativas são relacionadas à alimentação equilibrada e sustentável, são pensadas/geridas por agentes da cidade com a escola, no intuito de refletir coletivamente os valores culturais de alimentação, na expectativa de suscitar novas atitudes sociais para o consumo.

Para além disso, na cidade aprendemos indiferença, exclusão, marginalização. Filmus (1997, p. 82) aponta a tendência cada vez mais excludentes das cidades, devido ao esvaziamento do estado e conclama às cidades educadoras para “programas que favoreçam a tolerância, a convivência e a integração. Que permitam florescer as diferenças sem correlação com a desigualdade”. Interpretamos esse movimento na ED 28, quando objetivaram práticas educativas para contribuir na melhoria da convivência social entre belgas, palestinos e israelitas.

A terceira dimensão, **aprender a cidade** tem relação com o que se conhece informalmente na cidade, sem o auxílio de educadores profissionais e espaços especializados. No nível descritivo, Trilla (1997, p. 30) explica que “informalmente aprendemos a usar a cidade no dia a dia, mas aprendemos muito menos a compreendê-la e decodificá-la para além do óbvio”, por isso, no nível projetivo, sugere uma educação profunda, globalizada, estruturada, crítica e participativa. Nesta direção, Filmus (1997, p. 85) propõe na escola “aprender as origens da cidade a partir de elementos que retratam o passado e que ajudam a entender como e porque se tornou o que é hoje”, o que não se trata da criação de uma disciplina “cidade”; e sim do estudo das problemáticas no contexto citadino.

Inferimos que é nessa dimensão da relação cidade e educação, que a escola possui um papel fundamental em sua participação. Isso acontece porque informalmente aprendemos de tudo, o tempo todo, com todas as pessoas que convivemos, mas, é “[...] a incorporação da experiência de vida e extraescolar à educação formal” que possibilita “[...] educar o olhar, as inteligências múltiplas e as diversas linguagens comunicativas, para descobrir, explorar, perceber e sentir o que acontece na cidade de maneira explícita e oculta”. (Carbonell, 2016, p. 14). Essas compreensões podem ser articuladas às ED quando refletimos sua potência para os estudantes, na/pela escola, elaborarem conhecimentos para além do que veem na cidade, refletindo, por exemplo: por que determinadas produções humanas da cidade são consideradas Arte e outras não? (04). Por que monumentos têm essas

peças da cidade representadas e não outras? (18) Por que não há espaços verdes na cidade e quais as consequências disso para população? Quem é responsável por eles? (14). Para além da conscientização, espera-se que essas práticas educativas, na relação escola-cidade educadora, mobilizem os estudantes à participação, com o respeito às diversidades das pessoas, no cuidado com as doenças mentais (23) ou culturais (28). E que os estudantes, cidadãos, percebam que suas atitudes e dos outros agentes públicos precisam colaborar para saúde/sustentabilidade (23, 35, 45) de todos.

Concluimos que a escola participa de uma cidade educadora em três modelos: na cocriação de práticas educativas sobre/na cidade; no compartilhamento de práticas educativas com contextos de educação não formal na cidade; e no recebimento de práticas educativas da cidade em seu contexto escolar. Interpretamos que a escola participa com outras instituições e agentes sociais em cocriação de práticas educativas que favorecem aos estudantes experiências para aprenderem conceitos e se desenvolverem, com os outros, em perspectivas à formação integral. Para isso, as práticas educativas analisadas consideram interfaces com as realidades para aprender na/com/a cidade, de modo a mobilizar uma formação cidadã, comprometida com as questões locais/globais. Enfatizamos a dimensão teórica “aprender a cidade”, pois a escola é fundamental, pelo seu lugar de conhecer, para aprimorar as nossas relações e os modos de interpretar e (com)viver na cidade. Por isso, considerando, a pouca expressão da participação da escola no montante de experiências destacadas e divulgadas pela AICE, chamamos a atenção para importância da continuidade de pesquisas sobre papel da escola no projeto das cidades educadoras, bem como das suas relações com os outros modelos caracterizados nessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

AICE - ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS – AICE. **Carta das Cidades Educadoras**. 2020.

ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **GT13 – Educação Fundamental**. Disponível em: <https://anped.org.br/gt/gt13-educacao-fundamental/>. Acesso em 02 ago. 2024.

CARBONELL, J. **Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa**. Porto Alegre: Penso, 2016.

FILMUS, D. F. Escuela y ciudad educadora: una relación a profundizar. In ZAINKO, M. A. S. (Org.). **Cidades educadoras**. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 2.ed. rev. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2011.

TRILLA, J. B. Ciudades educadoras: bases conceptuales. In ZAINKO, M. A. S.

(Org.). **Cidades educadoras**. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.