

Cidade educadora na fronteira amazônica: possibilidades e desafios

Educating city on the Amazonian frontier: possibilities and challenges

Rosely Furtado Roça

RESUMO: Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico, que tem como situação problema a realidade da cidade fronteira de Guajará-Mirim, segundo município mais importante no período da criação do estado de Rondônia, e que atualmente encontra-se passando por sérios problemas na área da saúde, educação, urbanidade, legalização fundiária, dentre outros. Estes problemas são apontados, em sua maioria, por moradores da localidade através das redes sociais. Porém, compreendemos que é possível reverter esta realidade, a exemplo do que ocorre nas dezesseis Cidades Educadoras brasileiras distribuídas em quatro estados. A importância de explorar e disseminar a concepção de Cidade Educadora para municípios fronteiriços reside no fato de que esse tipo de iniciativa faz com que gestores públicos, educadores e cidadãos comuns pensem em políticas públicas que facilitem a integração e a qualificação de seus potenciais espaços de aprendizagem, com objetivo de convidar crianças, jovens e adultos a conhecer, valorizar e vivenciar a cidade. A construção de uma Cidade Educadora propõe que exploremos a cidade como um currículo vivo e dinâmico: a rua ensina e precisamos aprender a ler seu potencial educativo, construindo um profundo significado na relação homem/território e seu papel cidadão. Outra contribuição da Cidade Educadora é colaborar com a requalificação dos conteúdos da educação fronteiriça, ajudando a formatar currículos mais dinâmicos e integrados à cidade, comunidade local e entorno, levando em consideração suas particularidades. Nesse sentido, para entendermos melhor os parâmetros que sustentam o projeto Cidade Educadora, fundamentamos nossos estudos em Freire (2003) quando defende que: “a cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. Em Arroyo (2012) encontra-se a discussão do direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. E por fim, Teixeira (1959) corrobora com a discussão de que o ensino cabe a sociedade, muito pertinente essa abordagem considerando que uma das características do projeto Cidade Educadora é a participação social. Nesse contexto, a escola, torna-se peça fundamental porque é através dela que teremos o reconhecimento como agentes de transformação do território. E, como Guajará-Mirim (Brasil) e Guayaramerín (Bolívia) são consideradas cidades gêmeas fronteiriças, pensar o município na categoria de cidade educadora requer pensar também a sua cidade irmã, ou seja, Guayaramerín com todas as suas demandas, principalmente as educacionais e de saúde. Embora haja consciência de que a realização deste projeto suscitado nesse estudo seja arraigada de desafios, acredita-se que as possibilidades de uma cidade plena de oportunidades educativas, que podem ser potencializadas com a participação social, a intersetorialidade e a inclusão, resultando em igualdade de oportunidades são razões suficientes para a sua aplicabilidade. Nesse contexto, esse estudo tem como objetivo apresentar as características do projeto Cidade Educadora promovendo uma reflexão acerca da possibilidade de sua implantação nos municípios de fronteira, a exemplo, de Guajará-Mirim, vencendo os desafios e focando nas possibilidades que gerem oportunidades de crescimento, de desenvolvimento e valorização do patrimônio cultural.

Palavras-Chave: Cidade Educadora; Fronteira Amazônica; Possibilidades e Desafios.

ABSTRACT: This is a bibliographical study, which has as its problem situation the reality of the border city of Guajará-Mirim, the second most important municipality during the creation of the state of Rondônia, and which is currently experiencing serious problems in the area of health, education, urbanity, land legalization, among others. These problems are mostly pointed out by local residents through social networks. However, we understand that it is possible to reverse this reality, as occurs in the sixteen Brazilian Educating Cities distributed in four states. The importance of exploring and disseminating the concept of Educating City for border municipalities lies in the fact that this type of initiative makes public managers, educators and ordinary citizens think of public policies that facilitate the integration and qualification of their potential learning spaces. In order to invite children, young people and adults to know, value and experience the city. The construction of an Educating City proposes that we explore the city as a living and dynamic curriculum: the street teaches and we need to learn to read its educational potential, building a deep meaning in the relationship between man and territory and its citizen role. Another contribution of Cidade Educadora is to collaborate with the requalification of the contents of border education, helping to format more dynamic and integrated curricula to the city, local community and surroundings, taking into consideration their particularities. In this sense, to better understand the parameters that underpin the Educating City project, we base our studies in Freire (2003) when he argues that: “the city is culture, creation, not only by what we do in it and what we create in it and with it. but it is also culture through its own aesthetic or astonishing, gratuitous glance, which we give it. In Arroyo (2012) is the discussion of the right to spacetime of a just and dignified living. Finally, Teixeira (1959) corroborates the discussion that education fits society, and this approach is very pertinent considering that one of the characteristics of the Educating City project is social participation. In this context, the school becomes a fundamental piece because it is through it that we will have the recognition as agents of transformation of the territory. And, as Guajará-Mirim (Brazil) and Guayaramerín (Bolivia) are considered borderline twin cities, thinking the municipality in the category of educating city requires thinking also of its sister city, that is, Guayaramerín with all its demands, especially educational and of health. Although there is awareness that the realization of this project raised in this study is rooted in challenges, it is believed that the possibilities of a city full of educational opportunities, which can be enhanced with social participation, intersectoriality and inclusion, resulting in equal opportunities. Opportunities are sufficient reasons for their applicability. In this context, this study aims to present the characteristics of the Educating City project by promoting a reflection on the possibility of its implementation in the border municipalities, such as Guajará-Mirim, overcoming the challenges and focusing on the possibilities that generate growth opportunities. development and enhancement of cultural heritage.

Keywords: Educating City; Amazon border; Possibilities and Challenges.

1 INTRODUÇÃO

A história política dos municípios de fronteira retrata tempos difíceis que já se arrastam por alguns anos, e na cidade da fronteira amazônica, Guajará-Mirim, segundo município mais importante no período da criação do estado de Rondônia, não ocorre diferente. Atualmente, a cidade encontra-se passando por sérios problemas na área da saúde, educação, urbanidade, legalização fundiária, dentre outros. Estes problemas são apontados, em sua maioria, por moradores da localidade através das redes sociais. Porém, compreendemos que é possível reverter esta realidade, através da proposta de transformarmos Guajará-Mirim em uma cidade educadora.

Fui apresentada a essa experiência exitosa, no ano de 2011, ao participar de um seminário denominado Caminhos da Educação, em Ipojuca/PE. Experiência que deveria ser pensada por todo munícipe que pensa a educação como inclusão, envolvimento dos atores, comprometimento social e igualdade de oportunidades.

Em 2017, durante uma disciplina do curso de mestrado acadêmico em educação, novamente a Cidade Educadora foi citada como modelo de gestão a ser adotada com vistas a melhorar a qualidade da educação oferecida nos municípios.

Dessa forma, juntando o conhecimento prático, pois já havia sido apresentada a municípios que adotaram esse modelo de gestão e tiveram êxito, com os estudos teóricos durante o mestrado e para a elaboração da dissertação denominada “Aproximando teoria e prática na formação continuada de alfabetizadores: um desafio na fronteira amazônica”, que tinha como um dos objetivos, identificar estratégias de aproximação entre a teoria e a prática nos cursos de formação continuada para alfabetizadores, foi possível identificar como estratégia a Cidade Educadora.

Nesse sentido, se a escola ensina que a leitura é imprescindível ao desenvolvimento de uma cidade, que é fonte de conhecimento, que nos permite viajar por um mundo desconhecido, que é necessária nas práticas sociais, a cidade educadora é a melhor estratégia de aproximar a teoria da prática, não somente nos cursos de formação continuada, mas nas demais áreas que uma cidade precisa desenvolver.

No continente americano temos 11 países com cidades educadoras. No Brasil, possui atualmente, dezesseis cidades educadoras, distribuídas em quatro estados brasileiros, neste trabalho, destacamos apenas duas cidades: Santo André (SP) em que crianças ajudam a definir políticas públicas e orçamento através do Conselho Mirim e Horizonte (CE) que conseguiu se destacar como Cidade Educadora implantando, na área da cidadania, o projeto Prefeito Mirim, no qual uma criança se candidata para ser prefeita pelo período de dois anos, envolvendo-se efetivamente nas políticas públicas da cidade. Ela tem disponível a verba do Orçamento Participativo da Criança e do Adolescente para aplicar em projetos escolhidos pela comunidade infantil.

A importância de explorar e disseminar a concepção de Cidade Educadora para municípios fronteiriços reside no fato de que esse tipo de iniciativa faz com que gestores públicos, educadores e cidadãos comuns pensem em políticas públicas que facilitem a integração e a qualificação de seus potenciais espaços de aprendizagem, com objetivo de convidar crianças, jovens e adultos a conhecer, valorizar e vivenciar a cidade.

A construção de uma Cidade Educadora propõe que exploremos a cidade como um currículo vivo e dinâmico: a rua ensina e precisamos aprender a ler seu potencial educativo, construindo um profundo significado na relação homem/território e seu papel cidadão.

Outra contribuição da Cidade Educadora é colaborar com a requalificação dos conteúdos da educação fronteiriça, ajudando a formatar currículos mais dinâmicos e integrados à cidade, comunidade local e entorno, levando em consideração suas particularidades.

A Cidade Educadora é um conceito que vem ocupando cada vez mais espaço desde que foi proposto pela Unesco, na década de 1970. A escola nesse contexto torna-se peça fundamental porque é através dela que teremos o reconhecimento como agentes de transformação do território. E, como Guajará-Mirim (Brasil) e Guayaramerín (Bolívia) são consideradas cidades gêmeas fronteiriças, pensar o município na categoria de cidade educadora requer pensar também a sua

cidade irmã, ou seja, Guayaramerín com todas as suas demandas, principalmente as educacionais e de saúde.

Nesse contexto, esse estudo tem como objetivo apresentar as características do projeto Cidade Educadora promovendo uma reflexão acerca da possibilidade de sua implantação em municípios de fronteira, aqui referindo-se a Guajará-Mirim, vencendo todos os desafios e focando apenas nas possibilidades que gerem oportunidades de crescimento, desenvolvimento e principalmente, envolvimento de todos.

2 REFERENCIAL TEORICO

2.1 Cidade Educadora

Foi no III Congresso Internacional de Cidades Educadoras realizado em Bolonha, que este movimento tomou forma jurídica, com a criação da AICE - *Associação Internacional de Cidades Educadoras*. Esta conta atualmente com 441 cidades de 37 país do mundo (representados pelos seus governos locais).

De acordo com o Preâmbulo da Carta de Princípios elaborada desde o primeiro Congresso realizado (1990) até sua formal constituição em 2004, em Gnova, as cidades educadoras têm personalidade jurídica própria, independente, que se relacionam com o seu meio, bem como com outros centros urbanos – seja de seu território, seja de outros países.

Os objetivos, funções e razões mencionados na referida Carta, são:

O seu objetivo permanente será o de 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 (econmica, social, política de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. 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.

As razões que justificam esta função são de ordem social, econmica e política, sobretudo orientadas por um projeto cultural e formativo eficaz e coexistencial. Estes são os grandes desafios do século XXI: Primeiro investir na educação de cada pessoa, de maneira a que esta seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu potencial humano, assim como a sua singularidade, a sua criatividade e a sua responsabilidade. Segundo promover as condições de plena igualdade para que todos possam sentir-se respeitados e serem respeitadores, capazes de diálogo. Terceiro, conjugar todos os fatores possíveis para que se possa construir, cidade a cidade, uma verdadeira sociedade do conhecimento sem exclusões, para a qual é preciso providenciar, entre outros, o acesso fácil de toda a população às tecnologias da informação e das comunicações que permitam o seu desenvolvimento.

As cidades educadoras, com suas instituições educativas formais, suas intervenções não formais (de uma intencionalidade educadora para além da educação formal) e informais (não intencionais ou planificadas), deverão colaborar, bilateral ou multilateralmente, tomando realidade a troca de experiências. Com espírito de cooperação, apoiarão mutuamente os projetos de estudo e investimento, seja sob a forma de colaboração direta ou em colaboração com organismos internacionais.

Atualmente, a humanidade, não vive somente uma etapa de mudanças, mas uma verdadeira mudança de etapa. As pessoas devem formar-se para uma adaptação crítica e uma participação ativa face aos desafios e possibilidades que se abrem graças à globalização dos processos econmicos e sociais, a fim de poderem intervir, a partir do mundo local, na complexidade mundial, mantendo a sua autonomia face a uma informação transbordante e controlada por certos centros de poder econmico e político.

Verifica-se, do acima trazido, no preâmbulo da Carta de Princípios das Cidades Educadoras, que tais colocações e proposições estão em franca sintonia com a pedagogia da libertação defendida há muito por Paulo Freire, na qual a compreensão de educação está em fazer do indivíduo um ser cada vez mais consciente da sua transitividade e também de sua capacidade de discussão, de problematizar, com intuito de realizar análises críticas de seu tempo e da própria existência.

Além de todos os objetivos, funções e razões mencionados na referida Carta é possível constatar, através, dos destaques das duas cidades educadoras mencionadas: Santo André (SP) e Horizonte (CE) que ambas possuem um característica em comum que é o envolvimento das crianças desde a mais tenra idade na vida da/na cidade no que concerne às questões públicas.

Ainda para enfatizar a importância da cidade educadora como estratégia de aproximação entre teoria e prática e, como proposta de reverter a realidade de inúmeros municípios de fronteira, que passam por situações semelhantes às apontadas neste trabalho, temos o conceito que a Câmara Municipal de Lisboa, apresenta de cidade educadora que se traduz em (CML, 2009a: 7):

Ser Cidade Educadora é um compromisso de todos (municípios e sociedade civil pública e privada), na construção de uma Cidade mais Educadora, Cidadã, Democrática e Solidária, que entende o seu empenhamento e intervenção na Educação de Todos ao Longo da Vida, afirmando o local num mundo global, **aberta a outras cidades e outros projetos, numa construção e valorização de um trabalho em rede (nacional e internacional). Grifo nosso**

Com base nesses conceitos, propomos a implantação dessa proposta como uma das soluções para os problemas apontados pelos municípios através das redes sociais, para a nossa linda cidade localizada na fronteira amazônica e que é, carinhosamente, conhecida como Pérola do Mamoré, servindo como base para outras cidades que queiram adotar essa proposta.

Partindo do princípio de que se é a educação que transforma as pessoas, e as pessoas transformam o mundo, essa frase de Paulo Freire tomaria corpo ao transformarmos Guajará-Mirim, uma cidade fronteiriça amazônica, em uma cidade educadora. Entretanto, essa proposta só se solidificará se houver o envolvimento de toda a população, de todas as secretarias e de todos os poderes.

Em vez de se delegarem os poderes a uma estrutura única, verticalmente hierarquizada e constituindo um corpo distinto no interior da sociedade, são todos os grupos, associações, sindicatos, coletividades locais, corpos intermediários que devem encarregar-se, pela sua parte, de uma responsabilidade educativa.

Uma cidade educadora é aquela que, para além de suas funções tradicionais, reconhece, promove e exerce um papel educador na vida dos sujeitos, assumindo como desafio permanente a formação integral de seus habitantes.

Na Cidade Educadora, as diferentes políticas, espaços, tempos e atores são compreendidos como agentes pedagógicos, capazes de apoiar o desenvolvimento de todo potencial humano. Nessa perspectiva vislumbramos uma cidade em que todos os atores estejam envolvidos visando um único objetivo, o crescimento em todas as áreas da cidade, através da educação.

Os parâmetros que sustentam o projeto Cidade Educadora, fundamentam-se nos estudos de Freire (2003), quando defende que: “a cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A cidade somos nós e nós somos a cidade”.

Em Arroyo (2012) encontra-se a discussão do direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. E por fim, Teixeira (1959) corrobora com a discussão de que o ensino cabe a sociedade, muito pertinente essa abordagem considerando que uma das características do projeto Cidade Educadora é a participação social.

2.2 Orientando a administração pública

Além de todos esses benefícios, a cidade educadora pode ser classificada como um modelo de gestão compartilhada, pois seu sucesso depende exclusivamente do envolvimento de todos os seus atores, e aqui estão inseridos, todos os cidadãos juntamente com os poderes constituídos.

Como vimos, este conceito ganhou força e notoriedade com o movimento das Cidades Educadoras, que teve início em 1990 com o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, na Espanha. Neste encontro, um grupo de cidades pactuou um conjunto de princípios centrados no desenvolvimento dos seus habitantes que orientariam a administração pública. Organizados na Carta das Cidades Educadoras, cuja versão final foi aprovada em 1994, no III Congresso Internacional, em Bolonha (Itália), essas premissas traduzem o compromisso dos signatários com a construção de cidades mais inclusivas, mais justas e mais participativas, com especial destaque para a criação de mecanismos que permitam às crianças e adolescentes vivenciarem plenamente sua cidadania.

A Cidade Educadora 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.

A Carta é ainda hoje o referencial mais importante da Associação Internacional de Cidades Educadoras, que reúne mais de 482 cidades em 36 países do globo. Atualmente, 16 municípios compõem a Rede Brasileira de Cidades Educadoras. Entre eles: São Paulo, Santo André, Horizonte, Mauá, Embu, Belo Horizonte, Sorocaba, São Carlos, entre outros. Nos últimos anos, o debate sobre o papel do território na formação de crianças e adolescentes tem norteado a elaboração de políticas públicas que compreendem a cidade como Território Educativo.

No Brasil, a ideia de uma Cidade Educadora está em permanente diálogo com o trabalho de diversos autores, entre eles, Anísio Teixeira (Escolas-Parque), Mário de Andrade (Parques Infantis), Paulo Freire (Educação Cidadã), Milton Santos (Território), Moacir Gadotti (Escola Cidadã) e Ladislau Dowbor (Educação e Desenvolvimento Local), para citar alguns.

Respondendo aos desafios globais contemporâneos, as Cidades Educadoras buscam o desenvolvimento econômico em consonância com o desenvolvimento sustentável e a justiça social, enfrentando os problemas urbanos de forma sistêmica, transparente e horizontal. Sintonizados com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), estabelecidos entre os 193 países que compõem as Nações Unidas, incluindo o Brasil, os municípios assumem a tarefa de reduzir a pobreza, assegurando os direitos fundamentais de seus habitantes e a preservação do meio ambiente.

Rompendo com a lógica das políticas fragmentadas, as experiências em diálogo com a Cidade Educadora evocam a necessidade de articulação entre os diferentes setores do governo e da sociedade em um pacto pelo desenvolvimento humano e social.

Em oposição à baixa participação, a Cidade Educadora exige a criação de mecanismos e estratégias capazes de contemplar as diferentes vozes que compõem o território. Nessa perspectiva, a cidade forjada em projetos de exclusão e segmentação dá lugar a uma cidade com espaços públicos acessíveis, desenhados para melhorar a qualidade de vida, a saúde e o bem-estar das pessoas. Na Cidade Educadora, a inclusão é uma dimensão que atravessa todo o planejamento urbano.

2.3 Participação efetiva dos atores

Para apoiar as ações estratégicas que vêm sendo desenvolvidas pelos municípios do Brasil que implantaram esse modelo de gestão denominada Cidades Educadoras é imprescindível que se desenvolva para o fortalecimento, quatro premissas fundamentais.

2.3.1 Participação e Controle Social

É imprescindível que as políticas em diálogo com Cidades Educadoras tenham como princípio o avanço da democracia e o aprofundamento das formas de participação social. Dos fóruns locais, passando pelos conselhos, comissões, audiências e consultas, a Cidade Educadora deve cultivar políticas públicas que ensejam um profundo compromisso com a transparência e contemplam, em todas as suas etapas – elaboração, implementação e avaliação – o engajamento da sociedade civil.

Nesse contexto, destacam-se as iniciativas que fomentam a participação ainda na primeira infância, vinculando as crianças às decisões sobre o território onde vivem, a escola em que estudam, o planeta que desejam etc. Atentas às especificidades dessa etapa e, sobretudo, às suas potências, o Conselho Mirim de Santo André (São Paulo) figura como exemplo de como meninos e meninas estão plenamente aptos a exercer a sua cidadania hoje. Rosário (Argentina) e seu Conselho de Crianças – desenhado à luz da Cidade das Crianças, proposta pelo pedagogo italiano Francesco Tonucci – tem revelado o senso de coletividade, solidariedade e respeito à diversidade das crianças quando convidadas a repensar o espaço público.

2.3.2 Escolas que se reconhecem como agentes de transformação do território

Na Cidade Educadora, a escola é parte essencial do processo educativo e assume o território como campo de pesquisa, currículo e lugar de estudo. Aberta à comunidade, ela envolve-se com as questões locais e se reconhece no território, atuando em prol de suas transformações. Assumindo-se como centro de liderança local, a escola busca outras instituições para que, juntas, possam avançar na garantia do desenvolvimento integral de crianças e jovens. Essa configuração permite que a escola amplie tempos, espaços, recursos e agentes, conferindo sentido ao aprendizado e estabelecendo um diálogo permanentemente com o contexto de vida daqueles que devem ser o centro de todas as suas ações: os estudantes.

Embora a escola seja estratégica para que uma Cidade Educadora se consolide como tal, é preciso ressaltar que, nessa concepção, a educação é vista como um processo permanente, que se dá ao longo da vida. Para além da etapa escolar, é possível aprender na cidade (cidade como espaço onde a aprendizagem ocorre), aprender com a cidade (cidade lida como texto, como emissora constante de aprendizados) e aprender a cidade (cidade como intervenção, passível de transformação, de ação política).

2.3.4 Intersetorialidade

Na Cidade Educadora, o arranjo das políticas deve transcender a lógica setorializada da gestão pública, assumindo a intersetorialidade como premissa norteadora das ações e instrumento estratégico de articulação entre instituições, pessoas e saberes. Fundamentada pela descentralização, a intersetorialidade emerge como oportunidade para que, nos territórios, a gestão de políticas e serviços esteja mais próxima daqueles a quem se destinam, bem como de seus mecanismos de controle social. E para que possa, a partir de uma atuação em rede, construir respostas mais eficazes aos desafios que se apresentam.

Valendo-se de estratégias coordenadas em prol de um objetivo comum, a intersetorialidade permite ainda que os recursos sejam melhor aproveitados, promovendo uma gestão financeira inteligente e compartilhada, capaz de gerar soluções integradas que contribuam efetivamente para o desenvolvimento local. Para isso, planejamentos, orçamentos, normatizações técnicas, recursos humanos, instrumentos de avaliação e monitoramento etc. devem ser repensados e reestruturados a partir dessa perspectiva.

No Brasil, as experiências de Cidades Educadoras revelam que esse é um dos maiores desafios para a consolidação dessa proposta, uma vez que os municípios concentram nas Secretarias Municipais de Educação as políticas e programas que sustentam esta proposta. Longe de integrar uma convocatória dos prefeitos, apresentando-se como projeto de Cidade e articulando, portanto, todas as instâncias de governo, essa dinâmica tende a reiterar a lógica setorial e fragmentada da

gestão pública, reduzindo o paradigma da Cidade Educadora a ações isoladas, que expiram com o fim dos mandatos.

Bons exemplos de intersetorialidade em território nacional, podem ser vistos nas políticas voltadas para a infância. Resultado da ampla mobilização dos movimentos sociais no período que sucedeu a Constituição de 1988 – época em que a assistência social foi elevada à condição de política pública e regulamentada pela sua respectiva Lei Orgânica (LOAS, 1993) e que os municípios começaram desenhar respostas que contemplassem o recém-aprovado Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) -, os programas dedicados à proteção social de crianças e adolescentes inovaram ao integrar todas as instâncias de articulação do poder público e a sociedade civil por meio de uma gestão intersetorial.

2.3.5 Acesso aos bens culturais da cidade

Segundo Juana Nunes, ex-Secretária Educação e Formação Artística e Cultural (Sefac) do Ministério da Cultura (MinC), Cidade Educadora “é aquela que resulta da poesia urbana, da vida partilhada em praças públicas, praias, campos, avenidas, museus, centros culturais, pontos de cultura, moradias, edificações históricas, escolas, hospitais, enfim, por todos os espaços e territórios da vida humana – considerando o campo e a cidade como extensão um do outro na produção da diversidade cultural. Dessa forma, a Cidade Educadora compromete-se a valorizar a pluralidade cultural dos territórios, abrindo caminho para as diferentes identidades, expressões e saberes comunitários”.

A partir de políticas públicas e ações que estimulam o vínculo e o reconhecimento das populações com o território, uma cidade que educa deve assegurar a todos o acesso aos bens culturais produzidos em uma determinada localidade, sejam aqueles consolidados por museus, centros culturais e equipamentos urbanos de cultura em geral, sejam as narrativas estéticas protagonizadas por diferentes grupos sociais.

Associada ao aprofundamento da democracia e, portanto, à emergência de novas vozes, a cultura é a dimensão da Cidade Educadora que aposta no protagonismo, na autonomia, nas diferentes linguagens, na inovação, na descoberta, no encantamento e na criatividade para recriar lugares de convivência, solidariedade e respeito mútuo.

2.4 Cidade Educadora na fronteira amazônica: possibilidades e desafios

As quatro premissas fundamentais, imprescindíveis que se desenvolvam para o fortalecimento do modelo de gestão denominada Cidade Educadora, seriam classificadas como possibilidades e desafios, concomitantemente.

Promover, qualificar e difundir a concepção de cidade educadora como uma estratégia de desenvolvimento urbano e social em um município de fronteira remete ao entendimento da cidade como território educativo, produtivo e gerador de inovação.

Desenvolver a concepção de que nele, seus diferentes espaços, tempos e atores são compreendidos como agentes pedagógicos, que podem, ao assumirem uma intencionalidade educativa, garantir a perenidade do processo de formação dos indivíduos para além da escola e com ela, em diálogo com as diversas oportunidades de ensinar e aprender que a comunidade oferece, aumentando o potencial produtivo do território e ampliando sua capacidade de mobilização democrática e empreendedora.

Para tanto, é necessário: revitalizar os espaços públicos, valorizar a dimensão pedagógica das políticas públicas, ter como foco a formação das crianças e dos jovens e promover a elaboração de um plano municipal amplo de educação e a democratização dos bens culturais.

É imprescindível que as políticas sobre a cidade educadora tenham como princípio o avanço da democracia e o aprofundamento das formas de participação social. Dos fóruns locais, passando pelos conselhos, comissões, audiências e consultas, a Cidade Educadora deve cultivar políticas

públicas que ensejam um profundo compromisso com a transparência e contemplam, em todas as suas etapas – elaboração, implementação e avaliação – o engajamento da sociedade civil.

Na Cidade Educadora o arranjo das políticas deve transcender a lógica setorializada da gestão pública, assumindo a intersetorialidade como premissa norteadora das ações e instrumento estratégico de articulação entre instituições, pessoas e saberes. Fundamentada pela descentralização, a intersetorialidade emerge como oportunidade para que, nos territórios, a gestão de políticas e serviços esteja mais próxima daqueles a quem se destinam, bem como de seus mecanismos de controle social e de formação cidadã.

Na Cidade Educadora, a escola é parte essencial do processo educativo e assume o território como campo de pesquisa, currículo e lugar de estudo. Aberta à comunidade, ela envolve locais e se reconhece no território, atuando em prol de suas transformações.

Assumindo-se como centro de liderança local, a escola busca outras instituições para que, juntas, possam avançar na garantia do desenvolvimento integral de crianças e jovens. Essa configuração permite que a escola amplie tempos, espaços, recursos e agentes, conferindo sentido ao aprendizado e estabelecendo um diálogo permanentemente com o contexto de vida daqueles que devem ser o centro de todas as suas ações: os estudantes.

E, por fim, mas não menos importante, a cidade educadora deve promover o acesso aos bens culturais da cidade, valorizando o que de melhor essa cidade produz, realizando rodas de leitura em espaços públicos, criando o Dia Municipal do Livro, resgatando projetos de arte na praça, transformando propostas isoladas em políticas públicas, a exemplo, “A música de quinta”, criando o Mercado Cultural, a exemplo do que ocorre na capital do Estado, estreitando os laços com os irmãos bolivianos, da cidade gêmea, Guayaramerín, criando projetos de leitura, em que todos os setores fossem envolvidos, com cantinhos do livro nos bancos, hospitais, praças.

Tornando nossa cidade, um centro de turismo, com visitação dos turistas, coordenado por um guia que conheça a nossa história e a nossa importância na criação do estado de Rondônia. Promovendo a feira do artesanato, valorizando nossos artesãos, envolvendo a parceria público-privado na melhoria da estrutura das ruas. Utilizando o exército brasileiro como amigo da cidade, realizando mutirões de limpeza da cidade com todos os municípios engajados e participando, trazendo a universidade para dentro das nossas escolas e nossos servidores para dentro da universidade, revisando o currículo escolar de forma a contemplar a nossa cidade gêmea Guayaramerín, discutir a implantação de um Centro de Referência em Estudos Fronteiriços, utilizando e valorizando o prédio da escola Durvalina Estilbem de Oliveira que desenvolveu projetos reconhecidos mundialmente, valorizando a temática.

Enfim, são tantas as formas de valorizar a nossa cidade, de torná-la educadora, de ser o que os municípios anseiam, de utilizar os seus espaços para educar, de redimensionar o conceito de escola, tornando todos os espaços educadores. Afinal, como afirmou Freire (2003:23), a cidade somos nós e nós somos a cidade. E acrescentamos as cidades são espaços plenos de possibilidades educativas, que podem ser potencializadas ou esquecidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo promover uma reflexão acerca das condições que se encontram diversos municípios de fronteira na visão de alguns municípios que se manifestam nas redes sociais, evidenciando a sua insatisfação quanto à gestão realizada no seu município. Mas, também trazer como proposta de solução a adoção do modelo de gestão compartilhada denominada Cidade Educadora, uma experiência exitosa vivenciada por vários municípios brasileiros e que oferece em sua aplicabilidade novas perspectivas aos cidadãos preocupados com os seus municípios e que priorizam projetos que envolvam crianças e adolescentes.

Neste trabalho o foco foi o município de Guajará-Mirim, no Estado de Rondônia, fronteira amazônica com a Bolívia e possui a cidade gêmea Guayaramerín, mas, que pode ser adotado por outros municípios que passam pela mesma situação descrita.

Acreditamos que é através da educação que transformamos as pessoas e essas pessoas, conseqüentemente transformam o mundo que a cercam, e queremos que essa proposta saia do papel e se solidifique a partir da participação de cada um cidadão que hoje idealiza um município sem problemas na área da saúde, educação, urbanidade, legalização fundiária, dentre outros, com espaços para as crianças e adolescentes utilizem de forma saudável.

É fundamental desenvolver o pensamento de que os políticos passarão apenas um mandato, mas você continuará sendo um cidadão preocupado com o desenvolvimento da cidade, não se deve, em hipótese alguma, deixar as questões partidárias dividir uma população tão pequena e que anseia por condições humanas de vida.

Com a implantação dessa proposta, é possível resgatar o orgulho que já se fez presente em outros tempos na nossa Pérola do Mamoré. Quão bom resultado será uma cidade inteira trabalhando em prol de se tornar educadora em todos os seus espaços. Sem parecer piega, mas, seja você a mudança que quer ver no mundo, começando pela sua casa, sua rua, seu bairro, sua escola, sua praça, sua cidade, seu estado e seu país.

Valorize a sua cidadania, como o conjunto de direitos e deveres exercidos por um indivíduo que vive em sociedade, no que se refere ao seu poder e grau de intervenção no usufruto de seus espaços e na posição em poder nele intervir e transformá-lo.

Enfim, embora haja consciência de que a realização deste projeto suscitado nesse estudo seja arraigada de desafios, acredita-se que as possibilidades de uma cidade plena de oportunidades educativas, que podem ser potencializadas com a participação social, a intersetorialidade e a inclusão, resultando em igualdade de oportunidades são razões suficientes para a sua aplicabilidade.

REFERÊNCIAS

1. ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (org.), *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.
2. 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 online em 08/03/2019.
3. BRASIL. *Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm acesso em 08 de março de 2019.
4. BRASIL. Ministério da Educação. *Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF., 2014.
5. BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos. *Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional*. SAE: Brasília, 2015. [Versão Preliminar].
6. FREIRE. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
7. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
8. FREIRE. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001.
9. FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Org. Ana Maria Araújo Freire. 3. reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
10. FREIRE. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 30ed. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 2004.
11. FREIRE, Paulo. *Política e educação: Ensaio* 7. ed. SP: Cortez, 2003. (Coleção Questões da nossa época: v. 23).
12. FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 32. reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
13. GARCIA, Cecília. *Cidades Educadoras*. Disponível em <https://cidadeseducadoras.org.br/equipe/Acesso> em 08 de março de 2019.

14. PENA, Rodolfo F. Alves. "O que é cidadania?"; *Brasil Escola*. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-cidadania.htm>>. Acesso em 08 de março de 2019.
15. SANTOS, Milton. *A urbanização Brasileira*. 5ª ed. São Paulo: Hucitec, 2005.
16. TEIXEIRA, Anísio. *O ensino cabe à sociedade*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.31, n.74, 1959. p. 290-298.