CIDADES QUE EDUCAM E TRANSFORMAM: PRINCÍPIOS FUNDANTES DA GESTÃO À CONSTRUÇÃO DE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

CITIES THAT EDUCATE AND TRANSFORM: FOUNDATIONAL PRINCIPLES FROM MANAGEMENT TO THE CONSTRUCTION OF EDUCATIONAL TERRITORIES

CIUDADES QUE EDUCAN Y TRANSFORMAN: PRINCIPIOS FUNDACIONALES DE LA GESTIÓN A LA CONSTRUCCIÓN DE TERRITORIOS EDUCATIVOS

Elisabete Cerutti[1]
Marili Moreira da Silva Vieira[2]

RESUMO
O presente estudo objetiva abordar os princípios fundantes para uma gestão da educação, na construção de cidades que educam e transformam, sob à luz da Cátedra da UNESCO Rede UNITWIN. O estudo se justifica considerando que o conceito de "cidades que educam" representa uma expansão dos espaços educativos tradicionalmente escolares, integrando também movimentos educacionais que possibilitam o acesso e a participação dos diferentes sujeitos da sociedade. Vale ressaltar que os territórios da escola ganham novos significados e ultrapassam os muros institucionais para uma intervenção efetiva nas diversas comunidades em que se encontram. Parte-se de uma abordagem qualitativa e bibliográfica, articulando referenciais teóricos que abordam marcos conceituais da gestão na educação. A problemática do estudo está fundamentada no papel educativo das cidades, cuja intencionalidade possibilita a participação de cidadãos de diferentes faixas etárias e gerações. Na sua base teórica, as Cartas das Cidades Educadoras (AICE, 1994; 2020) defendem a reinvenção do papel da educação na cidade, compreendendo-a como algo muito além de um conjunto de espaços ocupados por pessoas, suas moradias e edificações. Os resultados apontam que os princípios desta gestão estão presentes em abordagens educacionais interacionistas e significativas, capazes de promover novas experiências para a sociedade. Na gestão, temos quatro princípios fundantes: a constituição de currículo da cidade; o mapeamento da escola e as interfaces com o seu entorno; a proposição didática baseada nas relações intergeracionais e a escola com o futuro. São estes princípios que poderão fortalecer a gestão para a construção de cidades que educam e transformam.
PALAVRAS-CHAVE: princípios fundantes; territórios educativos; gestão educacional.

ABSTRACT
This study aims to address the founding principles for a management of education, in the construction of cities that educate and transform, in the light of the UNESCO Chair UNITWIN Network. The study is justified considering that the concept of "cities that educate" represents an expansion of two traditionally school educational spaces, also integrating educational movements that enable access and participation of two different subjects of society. It is worth highlighting that the territories of the ganham school have new meanings and ultrapassam the institutional walls for an effective intervention in the diverse communities in which they are found. Part-se from a qualitative and bibliographic approach, articulating theoretical references that address the conceitative frameworks of management in education. The problem of this study is based on the educational role of cities, whose intentionality makes possible the participation of cities of different ages and ages. On its theoretical basis, the Letters of Educating Cities (AICE, 1994; 2020) defend the reinvention of the role of education in the city, understanding it as something very different from a set of spaces occupied by people, their lives and buildings. The results indicate that the principles of this management are present in interactionist and meaningful educational approaches, capable of promoting new experiences for society. In this process, we have

[1] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3467-5052.
[2] Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8472-8212.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 126-141, set./dez. 2024.
Recebido em: 30/09/2024 | Aceito em: 20/11/2024

four founding principles: the constitution of the city's curriculum; the mapping of the school and its interfaces as its environment; a didactic proposal based on intergenerational relations and a school with the future. Only these principles can strengthen efforts to build cities that educate and transform.
KEYWORDS: founding principles; educational territories; educational management.

RESUMEN
El presente estudio objetivo aborda los principios fundantes para una gestión de la educación, na construcción de ciudades que educan y transforman, sollozando a la luz de la Cátedra de la Rede UNITWIN de la UNESCO. El estudio se justifica considerando que el concepto de "ciudades que educam" representa una expansión de los espacios educativos tradicionales escolares, integrando también movimientos educacionales que possibilitam o acesso e a participação dos diferentes sujetos de la sociedad. Vale ressaltar que los territorios de la escuela ganham novos significados y ultrapassam os muros institucionales para una intervención efectiva en diversas comunidades en que se encuentran. Parte-se de uma abordagem cualitativa y bibliográfica, articulando referencias teóricas que abordam marcos conceituais da gestão na educação. A problemática do estudo está fundamentada no papel educativo das cidades, cuja intencionalidade possibilita a participação de cidadãos de diferentes faixas etárias e gerações. Na sua base teórica, como Cartas das Cidades Educadoras (AICE, 1994; 2020) defienden a reinvenção do papel da educação na cidade, comprendiendo-a como algo muito além de um conjunto de espacios ocupados por pessoas, sus moradias e edificações. Los resultados indican que los principios de esta gestión están presentes en abordajes educativos interacionistas y significativos, capaces de promover nuevas experiencias para la sociedad. Na gestão, temos quatro princípios fundantes: a constituição de currículo da cidade; o mapeo de la escuela y como interfaces con su entorno; a proposição didática baseada nas relações intergeracionais e a escola com o futuro. Son estos principios que podrán fortalecer la gestión para la construcción de ciudades que educan y transforman.
PALABRAS CLAVE: principios fundacionales; territorios educativos; gestión educativa.

INGRESSANDO EM NOSSO TERRITÓRIO

O convite a esse estudo se remete a um tempo da história que necessitamos mencionar, o que passa a ser um lugar de nossa memória. Isso porque a educação na cidade, enquanto território, tem sua abordagem desde os anos 70, baseada no relatório de Edgar Faure *et al*. (1972), organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

A construção de uma escola que tenha em sua missão a essência de uma educação transformadora tem como base um projeto de gestão que dê sustentação a essa proposição. É com esse intuito que acreditamos ser determinante a construção de bases estruturantes para que possamos construir, em nossos espaços educativos escolares, o ambiente que possibilita construir princípios para a concretude de uma "cidade que educa e transforma", conforme preconiza a Cátedra da UNESCO *Universities Twinning and Networking* (UNITWIN) (UNESCO, 2023).

Nesse sentido, o objetivo desse ensaio é elucidar como a gestão dos espaços educativos pode ampliar e fortalecer a cidade, tornando-a um espaço educacional que permita o envolvimento dos seus cidadãos, com suas diferentes faixas etárias. Os princípios da gestão educativa estão presentes em abordagens educacionais interacionistas e significativas, capazes

de promover novas experiências para a sociedade. Na gestão, compreendemos quatro princípios fundamentais para que se constitua uma cidade de aprendizagem: a constituição de um currículo da cidade; o mapeamento da escola e as interfaces com o seu entorno; a proposição didática baseada nas relações intergeracionais e; a escola com o futuro, pontuando as inovações e a sustentabilidade ambiental. Esses princípios serão descritos ao longo deste estudo.

Cabe ressaltar que o estudo qualitativo, sustentados em aspectos teóricos, fundamenta-se nos documentos que a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) tem em seus registros e dos postulados da UNESCO em relação ao projeto Cidades de Aprendizagem, somados a autores correlatos que embasam os estudos na educação. Assim, os princípios que serão expostos aqui podem ser as bases para que os gestores educacionais construam sua política educativa, de modo que possam trazer as linhas teóricas para implementação em sua gestão.

CENÁRIOS FUNDANTES

A Cátedra Cidade que Educa e Transforma, tem como base documentos da UNESCO, que há pelo menos cinco décadas tem reunido teóricos de diversas áreas para se debruçarem sobre diferentes aspectos da educação e das cidades. Um desses é o Relatório da UNESCO, de 1973, elaborado por Edgar Faure, cujo título é "Aprender a Ser". Este nos possibilita compreender a expressão "cidade educativa" ou "cidade educadora". Para ele, o aprender é uma ação de toda uma vida, tanto na sua duração como na sua diversidade, assim como da sociedade, no que concerne às suas fontes educativas, sociais e econômicas. Então, é preciso ir além na revisão necessária dos sistemas educativos e prospectar a criação de uma sociedade educativa.

Ainda, no Relatório da UNESCO, retomado por um grupo de governos locais no final da década de 80, que preocupados em pensar de forma coletiva os problemas e o papel das cidades, com ênfase nas funções educativas, concretizou o I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, ocorrido em Barcelona/Espanha. Estiveram presentes 60 cidades, de 21 países do mundo. Nesta oportunidade, foi criada a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), a qual teve sua fundação em 1994, "constituída como uma estrutura permanente de colaboração entre governos locais que se comprometem a se reger pelos

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 126-141, set./dez. 2024.
Recebido em: 30/09/2024 | Aceito em: 20/11/2024

princípios inscritos na Carta das Cidades Educadoras". Cabe destacar que qualquer governo local pode fazer parte, desde que corrobore com tais princípios.

No ano de 2020, conforme expressa o *site* da AICE, a associação cresceu, alcançando 500 Cidades Educadoras, contemplando 34 países do mundo. Cabe ressaltar que para ser uma cidade ser educadora, reconhecer-se como tal, necessita exercer e desenvolver para além das suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços), um papel educativo, cuja intencionalidade e responsabilidade estejam presentes tanto na formação, quanto na promoção e desenvolvimento de todos os seus cidadãos, envolvendo as faixas etárias do ciclo geracional, da infância à velhice.

Uma Cidade Educadora, pensada para/com os seus habitantes, constitui-se para além dos espaços educativos escolares, uma vez que as proposições de ensino-aprendizagem ultrapassam os territórios da escola e ganham novos significados, como preconiza a carta de 2004:

> [...] 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, tornando realidade a troca de experiências (AICE, 2004, s/p).

Ampliando nossas referências, encontramos na Carta das Cidades Educadoras (AICE, 2020) o acesso ao Estatuto da AICE, que define os princípios e compromissos vigentes para seus membros:

> a) Proclamar e reivindicar a importância da educação na cidade;
> b) Evidenciar as vertentes educativas dos projetos políticos das cidades associadas;
> c) Promover, inspirar, fomentar e acompanhar o cumprimento da Carta das Cidades Educadoras (Declaração de Barcelona) nas cidades-membro, bem como assessorar e informar os seus membros relativamente ao fomento e à implantação deles;
> d) Representar os associados na execução dos fins associativos, estabelecendo contatos e colaborando com organizações internacionais, estados, entidades territoriais de todo o tipo, sendo a AICE um interlocutor válido e significativo nos processos de influência, negociação, decisão e redação;
> e) Criar laços e colaborar com outras associações, federações, agrupamentos ou Redes Territoriais, especialmente de cidades, em esferas de ação similares, complementares ou concorrentes;
> f) Cooperar em todos os âmbitos territoriais que se enquadrem nos fins da presente Associação;
> g) Promover o aprofundamento do conceito de Cidade Educadora e as suas aplicações práticas nas políticas das cidades, através de intercâmbios, encontros, projetos comuns, congressos, atividades e iniciativas que reforcem os laços entre as cidades associadas, no âmbito das delegações, Redes Territoriais, Redes Temáticas e outros agrupamentos (AICE, 2020, s/p).

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 126-141, set./dez. 2024.
Recebido em: 30/09/2024 | Aceito em: 20/11/2024

Ao longo da história, muitos são os movimentos constituídos na discussão e projeção dos ambientes educativos, os quais denominamos como territórios, vai muito além do conceito de "cidade". Em 2020, durante o Simpósio Internacional de Educação, realizado na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, em Frederico Westphalen/RS/Brasil, foi produzido mais um documento que reforça a constituição da educação como um espaço democrático e educativo: a Carta de Frederico Westphalen (2020).

Com esse enfoque, buscamos expressar a importância de construir fundamentos essenciais, que acreditamos serem a base de uma gestão sólida para a criação de um território sustentado por uma política de cooperação e integração educativa, capaz de promover os princípios estabelecidos na Carta das Cidades Educadoras, desde sua origem.

DO CENÁRIO FILOSÓFICO ÀS POLÍTICAS DE GESTÃO

A AICE, ao declarar os princípios da Carta das Cidades Educadoras, redigida em 1990, em Barcelona/Espanha, versa que as cidades carregam um potencial educativo que necessita ser cultivado pela comunidade e pelo poder público em prol da educação de toda a população. O ano de 2023 registrou 32 municípios brasileiros que foram reconhecidos oficialmente como cidades educadoras, associadas à AICE. Ao se integrar, seus governos se comprometeram com processos educacionais que não se limitam aos muros das escolas e se expandem às demais atividades, cujo olhar está na abordagem política e pedagógica, uma vez que a cidade educadora possui um conceito que extrapola a lógica de uma organização de cidade com um princípio educativo.

Nessa perspectiva educativa, ao abordarmos a temática das cidades, estamos articulando um conceito que vai além da infraestrutura de moradias, zoneamentos ou territórios ocupados por pessoas, em edificações e casas. Trata-se de um "lugar das trocas, do comércio, das interrelações de pessoas e de lugares. É o lugar para onde convergem os fluxos, materiais e imateriais, da sociedade (de gente, de riqueza, de poder, de saber)" (Braga; Giometti, 2004, p. 3). Para Bernardi e Basso (2024, p. 17-18):

> Quando mencionamos a cidade, não nos limitamos apenas ao seu espaço geográfico, mas também à integração do cotidiano vivenciado pelas pessoas. Os conhecimentos que permeiam esse ambiente, incluindo aqueles adquiridos informalmente, são essenciais para explorar e despertar o interesse por temas já familiarizados, visando ampliá-los por meio de novas ideias e conexões, tanto no contexto escolar quanto na vastidão da cidade.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 126-141, set./dez. 2024.
Recebido em: 30/09/2024 | Aceito em: 20/11/2024

É na Carta das Cidades Educadoras, a partir do congresso realizado pela AICE, que pesquisadores e profissionais da educação e das múltiplas áreas, contribuem para que pensemos uma cidade que vai além do que temos entendido como sua função econômica, social, política e de prestação de serviço. Ela necessita desenvolver, em seu sentido mais genuíno, a função educadora.

> A cidade educadora é um sistema complexo em constante evolução e pode se exprimir de diferentes formas, mas dará sempre prioridade absoluta ao investimento cultural e à formação permanente da sua população. […] Uma cidade será educadora oferecer todo o seu potencial de forma generosa, deixando-se envolver por todos os seus habitantes e os ensinando a se envolverem nela (AICE, 1994, s/p).

Das diretrizes das Cidades Educadoras para a criação da Cátedra das Cidades que Educam e Transformam, emerge o desafio de implementar em nossos territórios políticas educacionais e uma gestão que ofereça às escolas clareza sobre os eixos e esferas que sustentam seu trabalho. A literatura e a compreensão dos territórios educativos ganham relevância quando esses eixos são aplicados com precisão. Nosso foco reside na gestão educacional, pois é nela que se apoia o compromisso e a base política necessários para tornar essa visão uma realidade.

A gestão educacional é o caminho que administra as questões relacionadas à educação em todas as dimensões: pedagógicas, gerenciais, legais, relacionais e filosóficas, isso no âmbito da escola, bem como, dos recursos humanos, tendo o perfilhamento dos docentes, como dos técnicos administrativos que atuam nesses ambientes.

Um trabalho de administração escolar pode contribuir para a construção dessa cidade educadora. Outro programa lançado pela UNESCO em 2013 é a Rede Global de Cidades de Aprendizagem. A diretora-geral da UNESCO, afirma no site da rede que

> As cidades são fundamentais para transformar o direito à educação em uma realidade tangível para as pessoas de todas as idades. Com as novas admissões, a rede agora tem 356 cidades-membros em todo o mundo que compartilham conhecimento e preparam o caminho para oferecer oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para 390 milhões de cidadãos (s/d; s/p)

Nesse mesmo espírito de diálogo e compartilhamento, encontramos uma perspectiva de gestão trazida por Paro (2010). Ele defende que o verdadeiro trabalho de “administrar” ou “gestar” consiste em realizar uma mediação, uma vez que ela possibilita a realização de um trabalho que dialogue entre o ofício do fazer e a interferência humana, sempre na perspectiva

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 126-141, set./dez. 2024.
Recebido em: 30/09/2024 | Aceito em: 20/11/2024

da resolução de situações que a ação humana necessita ser observada. O autor esclarece:

> De acordo com esse conceito mais abrangente de administração, a mediação a que se refere não se restringe às atividades-meio, porém perpassa todo o processo de busca de objetivos. Isso significa que não apenas direção, serviços de secretaria e demais atividades que dão subsídios e sustentação à atividade pedagógica da escola são de natureza administrativa, mas também a atividade pedagógica em si – pois a busca de fins não se restringe às atividades meio, mas continua, de forma ainda mais intensa, nas atividades-fim (aquelas que envolvem diretamente o processo ensino-aprendizado) (Paro, 2010, p. 765).

Ao direcionar a construção dos territórios, a gestão se apropria dos rumos, conceitos e bases pedagógicas, permitindo que o grupo de trabalho entenda os caminhos e estratégias possíveis para a consolidação desse processo. É a partir dessa perspectiva que abordaremos o tema no próximo tópico.

A GESTÃO EDUCATIVA NA CONSTRUÇÃO DE TERRITÓRIOS

Partimos do pressuposto de que quando os territórios da escola ganham novos significados e ultrapassam seus muros institucionais, para uma intervenção efetiva nas diversas comunidades em que se encontram, é quando de fato estamos atingindo o verdadeiro conceito de constituir a Cidade que Educa e Transforma. Esse "rompimento" dos muros institucionais favorece que aquilo que acontece dentro da escola, entre seus atores, entre professores e alunos, possa ocorrer fora, nos ambientes reais e oferecendo significado real às aprendizagens. Bem como, os que estão fora dos muros também poderão se envolver, aprender e participar das situações de aprendizagem.

Essa é a cidade que se deseja, com conceito ampliado de convivência. Como destaca Lefebvre (2016, p. 54) "a cidade, enquanto uma realidade presente, imediata, dado prático-sensível e arquitetônico e, por outro lado, o urbano, realidade social composta de relações a serem concebidas, construídas ou reconstruídas pelo pensamento".

Traçar os caminhos para a construção dos Territórios Educativos é essencial para "o avanço da democracia e o aprofundamento das formas de participação social", bem como, "partir de políticas públicas e ações que estimulam o vínculo e o reconhecimento das populações com o território, um território que educa, deve assegurar a todos o acesso aos bens culturais produzidos em uma determinada localidade" (AICE, 2020, s/p).

É por isso que entendemos estar na gestão educativa um papel primordial para que tal

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 126-141, set./dez. 2024.
Recebido em: 30/09/2024 | Aceito em: 20/11/2024

construção possa ser efetiva. É a gestão que, segundo Lück (1997), está associada ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo em resultados educacionais.

Pensando em como instituir os princípios estruturantes para a gestão de um território que eduque e transforme, elencamos quatro aspectos que discorremos a seguir. Quando articulamos a gestão do território, estamos propondo uma metodologia de planejamento e execução em que o gestor - seja de qual for a esfera - poderá estruturar em quatro eixos o currículo, o mapeamento da escola, as relações da escola e a escola do futuro.

O currículo é estruturado para escola, com os conhecimentos escolares e as estratégias e processos de sua materialização, mas é preciso compreender como este currículo pode dialogar com toda a realidade, nas diferentes áreas de saber, inclusive em perspectiva interdisciplinar e complexa. Se a escola só estiver olhando para seus conteúdos de modo exclusivamente conectado a seus espaços, não poderá exercer sua influência na cidade e nem mesmo receber a participação dos membros da sociedade.

Portanto, precisamos repensar a aprendizagem no e com o território. Afinal, como a escola vê o seu lugar, o seu entorno, suas pessoas, culturas e relações? Como os conteúdos escolares se articulam no e com os territórios? Como a experiência e vivência dos membros do território poderá contribuir para a significância dos conteúdos escolares e sua aprendizagem?

O primeiro caminho é associado ao pensamento de um "currículo da cidade", cuja matriz é pensada por meio do conhecimento, na perspectiva de uma educação inclusiva, em que a ciência, o pensamento crítico e criativo possa permitir que os seus alunos estabeleçam interações com os demais usuários do espaço. Um exemplo disso é pensar em processos que materializam o currículo de modo vivo, interativo e criativo, incentivando o uso de espaços diversos. Aulas, debates, atividades que ocorram na biblioteca, ou no jardim como extensão dos conteúdos e espaços da escola; experiências extras como música, teatro, dança, são aprendizagens de grande valor e socialização. Os espaços da cidade, a biblioteca pública, os museus, os espaços públicos, podem acolher os estudantes, a escola também pode receber os cidadãos, moradores dos territórios, para usarem a biblioteca, para oferecerem oficinas, salas de leitura, em momentos interativos com os estudantes. Mas, pensar esse currículo vivo e aberto requer um gestor que seja capaz de sistematizar esses e gerir esses espaços para que o

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 126-141, set./dez. 2024.
Recebido em: 30/09/2024 | Aceito em: 20/11/2024

território possa ser vivenciado de modo participativo.

Esse currículo da cidade é baseado em atividades que integralizam a criança, o adolescente, o jovem, o adulto e o idoso em atividades com participação educacional na transversalidade destes espaços. Um exemplo são as atividades criativas, que envolvem assembleias, promoção de diálogos com os diferentes lugares e um espaço em que a escola ultrapassa os próprios muros.

O Currículo da Cidade na cidade de São Paulo e a sua "matriz de Conhecimento" inspiram e orientam as atividades educativas na perspectiva da educação inclusiva. Diferentes partes da matriz de conhecimento se referem à experiência educacional que ocorre na rede da Universidade Metropolitana de São Paulo. Essa é uma proposta única que pode orientar as atividades dos professores e demonstrar a relação entre redes e atividades educativas, bem como, a força e o valor dos elementos da matriz de informação.

O segundo aspecto estruturante para uma cidade que educa é o mapeamento da escola e as interfaces com o seu entorno, caracterizando o que Milton Santos expõe como conhecimento do território, da identidade da cidade e dos princípios da sustentabilidade.

> [...] é aquela que converte o seu espaço urbano em uma escola. Imagine uma escola sem paredes e sem teto. Neste espaço, todos os espaços são salas de aula: rua, parque, praça, praia, rio, favela, *shopping* e as escolas e as universidades. Há espaços para a educação formal, em que se aplicam conhecimentos sistematizados, e a informal, em que cabe todo o tipo de conhecimento. Ela integra estes tipos de educação, ensinando todos os cidadãos, do bebê ao avô, por toda a vida (Cabezudo; Gadotti; Padilha, 2004, p. 2).

Nesse sentido, já se observa que o modelo "arcaico" da sala de aula organizada em fileiras pode ser transformado, dando aos alunos a liberdade de escolha na disposição dos espaços, desde que estejam engajados e atentos ao aprendizado. As áreas podem ser organizadas de formas diversas, tanto internas quanto externas, de acordo com a atividade planejada para o dia. Quanto ao tempo, assim como o brincar é fundamental, a exploração do ambiente é ainda mais valiosa, pois, nesse ato, os alunos descobrem um novo mundo e se deparam com contextos que despertam seu interesse, estreitando a relação com o conteúdo a ser ensinado.

Conforme o documento da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2020, p. 64), os "Territórios do Saber" representam um conjunto de experiências que podem ser vivenciadas por crianças e jovens. Para uma formação integral, é essencial que a cidade e a

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 126-141, set./dez. 2024.
Recebido em: 30/09/2024 | Aceito em: 20/11/2024

comunidade sejam vistas como espaços de afeto e apoio. Nesse contexto, a Pedagogia de Projetos e a Pedagogia Participativa podem apoiar os professores em suas rotinas, proporcionando suporte para o cotidiano escolar. Além disso, é fundamental que os espaços, materiais e a organização do tempo incluam momentos de brincadeira e integrem saberes de diferentes componentes curriculares.

É preciso compreender que antes de realizar qualquer atividade com os alunos se deve observar o quanto essa atividade dialoga com o Currículo da Cidade. Esse currículo tem como objetivo amparar o trabalho pedagógico nas Unidades Educacionais. Deste modo, os alunos têm o mesmo direito de aprender e ser cidadãos que exercem livre escolha.

> O Currículo da Cidade busca alinhar as orientações curriculares do Município de São Paulo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), que define as aprendizagens essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm direito ao longo da Educação Básica. A BNCC se estrutura com foco em conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para promover o desenvolvimento integral dos estudantes e a sua atuação na sociedade. Sua implementação acontece por meio da construção de currículos locais, de responsabilidade das redes de ensino e escolas, que têm autonomia para organizar seus percursos formativos a partir da sua própria realidade, incorporando as diversidades regionais e determinando como as aprendizagens serão desenvolvidas em cada contexto escolar (São Paulo, 2020, p. 10).

No momento em que a escola olhar para seu território, para seu entorno, o estudante terá a oportunidade de se manifestar sobre as demandas, sugerindo soluções e construindo coletivamente planos para melhorar as condições de vida das pessoas. Isto só será possível tendo acesso às demandas da sua comunidade e, certamente, a participação encoraja os estudantes a se comunicarem com esse território vivo, significativo.

O terceiro eixo se refere ao mapeamento das relações da escola com as proposições intergeracionais: o direito à cultura, à convivência pacífica e à diminuição do preconceito etário enquanto aspectos do desenvolvimento. O lugar da escola, do pensamento crítico e criativo, está conectado às relações de como essa escola ocupa o espaço de sua comunidade. Por isso, a importância de uma matriz de conhecimento, em que os alunos tenham a possibilidade de realizar um trabalho investigativo, “dentro e fora” da sala de aula, conectando os diferentes conhecimentos que adquirem durante a sua formação e propondo novos caminhos por meio de soluções inovadoras. Eles acessarão o território para ganharem um sentimento de pertencimento e se educarem sobre o verdadeiro significado da cidade.

Isso requer professores que sejam capazes de ter essa visão de pertencimento do/no

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 126-141, set./dez. 2024.
Recebido em: 30/09/2024 | Aceito em: 20/11/2024

território, compreendendo que são eles os protagonistas do currículo. O professor se torna o sujeito principal para a elaboração e implementação do currículo, uma vez que tem a função de contextualizar e dar sentido aos aprendizados, tanto por meio dos seus conhecimentos e práticas, quanto pela relação que estabelecem com seus estudantes (São Paulo, 2020). Desse modo, a formação continuada ganha destaque para que os professores possam estar alinhados à visão de escola e de território.

E, por fim, a concepção de escola do futuro, das disrupções, da inserção das tecnologias digitais, das soluções inovadoras para a criação do conhecimento e a construção destes espaços habitáveis, enquanto produção de conteúdo que este aluno possa acessar a informação, disponibilizando recursos para garantir conectividade a todas as áreas e espaços da cidade, conectada e compartilhada. O uso das tecnologias, quando integrado de forma didática, com intencionalidade, às aulas, pode qualificar o processo de ensino e enriquecer as vivências nos "Territórios do Saber". Diversos recursos, como filmes, jogos, vídeos e fotos permitem expandir as atividades educacionais, tornando-as mais dinâmicas e envolventes.

A cidade, enquanto espaço de aprendizado, pode ser vivenciada dentro da perspectiva de que a aprendizagem ocorre também em espaços ciberculturais. Com uma população diversificada e conectada, composta por grupos de diferentes faixas etárias, a cidade se torna um ambiente dinâmico de interação e troca de conhecimentos. Pensando no espaço físico, mas também, no espaço virtual, imersivo e inventivo desta cidade, compreendemos que as aprendizagens se dão em um percurso cartográfico, tanto local, regional, nacional ou internacional.

Falamos da cidade como um espaço de aprendizagem, no qual redes se conectam e a transformam em promotora de conhecimento e mobilidade. Ao tratar de uma cartografia, nos referimos aos mapas e à territorialidade que eles representam, oferecendo uma visão estruturada do espaço e suas potencialidades educativas. Cultivar os territórios pensando que há sujeitos conectados neste espaço amplia nossa concepção de que em um espaço cartográfico existem pessoas que intervêm nesta realidade. Trata-se de reconectar os usuários do espaço e humanizar as relações. Elas existem de maneira real e virtual, entender as relações que se constroem nessa lógica é, também, ressaltar a relevância de ressignificar as relações.

Na perspectiva de que essa sociedade, por meio da interação e das informações, é geradora de conhecimento e de atitude. Essas informações são divulgadas e compartilhadas

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 126-141, set./dez. 2024.
Recebido em: 30/09/2024 | Aceito em: 20/11/2024

nas redes sociais, pelos e os alunos e cidadãos dos territórios diversos estão acessando o espaço virtual, consumindo e divulgando fatos, interferências interpretativas diversas e muitas imagens que, em tempo real, são postadas, programadas e que, de alguma forma, traduzem e induzem o significado deste espaço virtual e das relações que se desdobram no território. Consequentemente, a escola passa a ser o lugar de tensão desse campo, à luz do conhecimento.

O espaço, também, pode ser virtualizado, como ressalta Lopes e Diehl (2012, p. 139), "se queremos um conhecer inventivo, não basta colocar questões ao que está instituído, num processo de desnaturalização da realidade a ser pesquisada, mas criar condições para que ações de intervenção possam produzir virtualizações". Isso nos mostra que a cidade é habitada por pessoas que vivem, muitas vezes, de um modo híbrido, conectando-se uns com os outros por meio de uma mobilidade física, geográfica, mas também digital. São conexões e muitas delas estão presentes por esses usuários, como salienta Oliveira e Schlemmer (2023, p. 24) na citação abaixo:

> Uma vivência inventiva, gamificada e imersiva na cidade não poderia ser experienciada, senão pela hibridização dos espaços (geográficos e digitais), das tecnologias (analógicas e digitais integradas), da presença (física e digital) e de culturas (digitais e pré-digitais) e na perspectiva da multimodalidade, especificamente neste contexto.

Estamos tratando de um território real, mas imerso em um processo de virtualização. Surge aqui uma questão fundamental ao valorizar as produções e intervenções relacionadas à construção do conhecimento, permitindo que os usuários desse território se apropriem dessa construção e a apresentem em um processo criativo. Como destaca Kastrup (1999), isso se configura como um aporte teórico que rastreia a criação imersiva, cuja perspectiva se expande também para os espaços virtuais. São relações humanas, de aprendizagem e trocas que, em sinergia, manifestam-se tanto nos ambientes reais quanto nos virtuais.

É quando o território passa a ser compreendido enquanto possível espaço de uma multimodalidade, de uma invenção, de uma imersão e de espaços também cibernéticos. É quando, mesmo sem conhecer geograficamente aquele percurso cartográfico, muitos outros sujeitos têm acesso aos aspectos históricos, sociais, culturais, políticos e religiosos da cidade.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 126-141, set./dez. 2024.
Recebido em: 30/09/2024 | Aceito em: 20/11/2024

CONCLUSÃO

As cidades que educam e transformam são, de fato, um caminho que traça o futuro da gestão que se deseja criar em seu fazer a prática transformadora de uma escola integrada a sua comunidade, seu território.

É importante ressaltar que uma pedagogia da cidade envolve ações extensionistas nos múltiplos espaços, integrando o currículo, a escola, a perspectiva de futuro e o território com seus diferentes usuários, ou seja, as pessoas que compõem o lugar. É na gestão da educação, seja ela da escola, do sistema, da Secretaria da Educação, que pode ser intensificado o trabalho de cooperação entre gestão, escola e território, compreendendo a cidade como esse lugar que agrega a vida e o espaço do aprender, com a sensibilidade de quem faz parte desse ambiente.

Ao pensar a cidade, estamos revelando os processos formativos entre e pela escola, somados à formação dos professores, prevendo os diferentes campos formativos. Trata-se de uma cidadania ativa, como aquela que faz os cidadãos compreenderem seu papel no território, como pessoas de direitos e deveres, autores do lugar e da cultura. Para isso, a presença de Conselhos, Assembleias e Grêmios Estudantis na escola são exemplos da construção desses valores, que estabelecem uma conexão entre a escola e seu território. Por meio da empatia, colaboração, promoção de diálogos e do ensino da cooperação, esses espaços são essenciais para fomentar o respeito e ampliar o repertório cultural dos alunos. O trabalho pedagógico, assim, valoriza a arte e a cultura como elementos transversais e formas de expressão do conhecimento.

Por meio desse currículo da cidade, temos o entendimento do papel da escola em seu território, junto aos diferentes seres e faixas etárias, que são os seres que vivem nesse lugar, com sua cultura, suas histórias e vivências. O caminho é possível ao compreendermos o sentido de ir além da escola e ouvir “as vozes dos territórios”, bem como, reconhecer os diferentes espaços que as comunidades possuem e que são potenciais territórios educativos. É aí que reside o sentido da formação continuada na (re)constituição da profissionalidade docente, capaz de dialogar com o território, enquanto matriz formadora do humano para e pela cidadania, à educação e à cidade que educa.

Por fim, reconhecer que a escola do futuro também expressa uma linguagem relacionada aos ambientes digitais. Trazer o desenho de propostas pedagógicas para um

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 126-141, set./dez. 2024.
Recebido em: 30/09/2024 | Aceito em: 20/11/2024

espaço de escolas “pontes”, em que haja a interação desses espaços, uma vez que os usuários, em sua grande maioria, possuem a ambiência virtual. As relações humanas necessitam ser preservadas e estão presentes também nesse espaço, capaz de agregar muitas metodologias com o uso de virtualidade e protagonismo dos estudantes.

Educar para uma cidade que educa e transforma requer uma gestão capaz de criar uma cultura organizacional em uma gestão inovadora, democrática e alicerçada nos valores que compõem a sociedade que desejamos: plural, criativa, crítica, sensível à realidade e produtora de sentido. A gestão que alicerça sua prática nestes princípios fundantes, pode ter seu caminho para estruturação de uma cidade que educa e transforma. Eis nosso desejo!

REFERÊNCIAS

AICE. Associação Internacional de Cidades Educadoras. **Carta das Cidades Educadoras**. Declaração de Barcelona (1990). Bolonha/Itália: III Congresso Internacional de Cidades Educadoras, 1994. Disponível em: https://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/. Acesso em: 24 jun. 2020.

AICE. Associação Internacional de Cidades Educadoras. **Carta das Cidades Educadoras**. Gênova/Itália: AICE, 2004. Disponível em: https://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/. Acesso em: 24 jun. 2020.

AICE. Associação Internacional de Cidades Educadoras. **Carta das cidades educadoras**. Barcelona/Espanha: AICE, 2020. Disponível em: https://www.edcities.org/carta-deciudades-educadoras/. Acesso em: 27 ago. 2024.

BERNARDI, Luci Teresinha Marchiori dos Santos; BASSO, Susana Schwartz. Cidades Educadoras e Produção do Conhecimento: análise de redes sociais no Brasil. **Revista Intersaberes**. Curitiba/PR, v. 19, n. e24do1006, 2024.

GIOMETTI, Analúcia B. R.; BRAGA, Roberto. **Pedagogia cidadã:** cadernos de formação – ensino de geografia. São Paulo/SP: UNESP-PROPP, 2004.

CABEZUDO, Alícia; GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto (Orgs.). **Cidade educadora**: princípios e experiências. São Paulo/SP: Editora Cortez; Instituto Paulo Freire. Buenos Aires/Argentina: Ciudades Educadoras América Latina, 2004.

CARTA DE FREDERICO WESTPHALEN. **Revista de Ciências Humanas**. Frederico Westphalen/RS, v. 22, n. 1, 2021. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/3987/pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 126-141, set./dez. 2024.

Recebido em: 30/09/2024 | Aceito em: 20/11/2024

FAURE, Edgar; HERRERA, Felipe; KADDOURA, Abdul-Razzak; LOPES, Henri; PETROVSKI, Arthur V.; RAHNEMA, Majid; WARD; Frederick Champion. **Aprender a ser**. Lisboa/Portugal: Editora Alianza, 1972.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas/SP: Editora Papirus, 1999.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. 6 reimpr. São Paulo/SP: Editora Centauro, 2016.

LOPES, Graziela P.; DIEHL, Rafael. Intervir. *In*: FONSECA, T.M.G.; NASCIMENTO, M.L.; MARASCHIN, C. (Orgs.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre/RS: Editora Sulina, 2012. p. 135-139.

LÜCK, Heloísa. A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática. Revista Gestão em Rede, n. 3, p. 13-18, nov. 1997. Disponível em: https://cedhap.com.br/wp-content/uploads/2013/09/ge_GestaoEscolar_02.pdf. Acesso em: 21 set. 2013.

OLIVEIRA, Lisiane Cézar de; SCHLEMMER, Eliane. A cidade como espaço de aprendizagem e a educação OnLIFE. *In*: LUCENA, S.; NASCIMENTO, M.B.C.; SORTE, P.B. (Eds.). **Pesquisas em educação e redes colaborativas**. Ilhéus/BA: EDITUS, 2023. p. 19-38.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

SÃO PAULO. **Educação Integral**: política São Paulo educadora. São Paulo/SP: Secretaria Municipal de Educação; Coordenadoria Pedagógica (SME/COPED), 2020.

UNESCO. **Programa de Cátedras da UNESCO/Rede UNITWIN**, 2023. Disponível em: https://www.ucs.br/site/catedra-unesco-em-educacao-para-a-cidadania-global-e-justica-socioambiental/. Acesso em: 6 nov. 2024.

UNESCO. **Rede Mundial de Cidades de Aprendizagem da UNESCO: 64 novos membros de 35 países**. Disponível em: https://www.unesco.org/pt/articles/unesco-global-network-learning-cities-64-new-members-35-countries

SOBRE AS AUTORAS

Elisabete Cerutti
Possui Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2014), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (2004) e graduação em Pedagogia pela URI (2001). É professora titular na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, na qual atua na graduação desde 2006 e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) desde 2015. Também é membro do Conselho de Câmpus e do Conselho Universitário da URI. Lidera o Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias (GPET/URI) e integra os Grupos de Pesquisa ARGOS da PUC/RS. Em 2022, foi

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 126-141, set./dez. 2024.
Recebido em: 30/09/2024 | Aceito em: 20/11/2024

indicada para a Cátedra UNESCO “Cidades que educam e transformam”. Foi Diretora Acadêmica da URI/Câmpus Frederico Westphalen nas gestões de 2014 a 2018 e de 2018 a 2022; desde janeiro de 2023, exerce a função de Diretora Geral.
E-mail: beticerutti@uri.edu.br

Marili Moreira da Silva Vieira
Possui Pós-Doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Doutorado e Mestrado em Educação (PUC/SP) e graduação em Pedagogia (PUC/SP). Atualmente, é professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura (PPGEAHC) da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre Currículo e Sociedade (GEICS). Membro do grupo de pesquisa CEPID da PUC/SP e da Cátedra UNESCO “Cidades que educam e transformam”. Atuou como Pró-Reitora de Graduação e Assuntos Acadêmicos na UPM e tem experiência na Educação Básica, além de atuação na elaboração de livros didáticos e projetos pedagógicos. Pesquisa temas como formação de professores, currículo e gestão pedagógica.
E-mail: marili.vieira@mackenzie.br

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 126-141, set./dez. 2024.
Recebido em: 30/09/2024 | Aceito em: 20/11/2024