

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

PAULO SÉRGIO SOUZA VASCONCELOS

ESPAÇOS COMUNITÁRIOS PARA A INFÂNCIA E A JUVENTUDE NA
CONTEMPORANEIDADE DA “TERRA BRASILIS”: O POTENCIAL
NA CONSTRUÇÃO DE CIDADES EDUCADORAS

São Leopoldo

2014

PAULO SÉRGIO SOUZA VASCONCELOS

ESPAÇOS COMUNITÁRIOS PARA A INFÂNCIA E A JUVENTUDE NA
CONTEMPORANEIDADE DA “TERRA BRASILIS”: O POTENCIAL
NA CONSTRUÇÃO DE CIDADES EDUCADORAS

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Linha de Pesquisa: Educação
Comunitária com Infância e Juventude

Orientador: Remí Klein

São Leopoldo

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V331e Vasconcelos, Paulo Sérgio Souza

Espaços comunitários para a infância e a juventude na contemporaneidade da "Terra Brasilis": o potencial na construção de cidade educadoras / Paulo Sérgio Souza Vasconcelos ; orientador Remí Klein. – São Leopoldo : EST/PPG, 2014.

83 p.

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2014.

1. Educação – Finalidades e objetivos. 2. Educação – Aspectos morais e éticos. 3. Educação – Aspectos religiosos. 4. Missões urbanas. 5. Cidadania. 6. Sociologia educacional. I. Klein, Remí. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

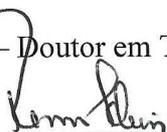
PAULO SÉRGIO SOUZA VASCONCELOS

**ESPAÇOS COMUNITÁRIOS PARA A INFÂNCIA E A JUVENTUDE NA
CONTEMPORANEIDADE DA “TERRA BRASILIS”: O POTENCIAL NA
CONSTRUÇÃO DE CIDADES EDUCADORAS**

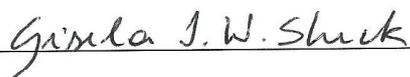
Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para a obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Linha de Pesquisa: Educação Comunitária
com Infância e Juventude

Data de Aprovação: 18 de julho de 2014

Remí Klein – Doutor em Teologia – EST (Presidente)



Gisela Isolde Waechter Streck – Doutora em Teologia – EST



DEDICATÓRIA

Dedico carinhosamente esta Dissertação aos meus pais Lourival Vasconcelos Raimundi (*in memoriam*) e Maria Isabel Souza Vasconcelos. Sou o que sou por causa de vocês. Obrigado por colocarem um espírito campeão em mim. Obrigado por estarem ao meu lado em todos os meus projetos de vida. Amo vocês ternamente.

AGRADECIMENTOS

Obrigado a todas as pessoas que moldaram minha espiritualidade, meu pensamento, minhas ideias e meu desenvolvimento pessoal no transcurso, até então, desta vida. Esta dissertação foi escrita por causa dos diversos diálogos que mantive com vocês. A todos os amados e dignos mestres da Escola Superior de Teologia – EST, que com o seu labor, afinho e dedicação acadêmica trabalham nas trincheiras e atuam na linha de frente, esta dissertação também foi escrita para vocês. Por fim, a todos aqueles que ousam liderar; que se atrevem a fazer com que outros possam aprender e apreender a beleza de influenciar as pessoas a serem mais “gente”.

Um agradecimento especial ao meu estimado e amado “amigo”, insigne mestre e orientador desta dissertação, Prof. Dr. Remí Klein, que com o seu sorriso, com a sua amorosidade, com a sua boniteza de educar e conviver com os seus discípulos acadêmicos, em que me orgulho de ser um deles, nos proporciona tranquilidade, paz, energia e vontade de seguir caminhando, na busca de “ser mais”, a fim de fazer com que a nossa humanidade seja mais capaz de contribuir para um “Outro Mundo Possível”. Obrigado, Professor! Você é “Sal” e “Luz” para mim e para todos que convivem com você. É um líder que eu realmente respeito e admiro. Obrigado por seu tempo e seu apoio. Obrigado por ser uma bênção para mim. Devo muito a você.

Aos meus familiares, começando pelos meus amados pais, Lourival e Isabel Vasconcelos, meus queridos e companheiros irmãos: Jana, Joilson, Marlene, Beto, Val, Toi, Lula e Célia. Vocês sempre me apoiaram e estiveram literalmente ao meu lado em todos os meus empreendimentos e nos momentos felizes e tristes da minha vida. Um grande beijo agradecido e afetuoso no coração de vocês. Eu os amo muito!

Néia, minha esposa há mais de 23 anos, eu a amo muito. Você é a minha esposa amada e melhor amiga, mesmo quando não concordando com “alguns” dos meus projetos, sei que você esteve, está e sempre estará do meu lado e torcendo pelo meu sucesso. Você me amou em meio à tempestade. Eu a amo de todo o meu coração. Pela graça de Deus, passaremos mais 30, 40 anos juntos.

Aos meus três filhos preferidos no mundo, Luan, Bruno e Paulo Davi, o papai ama vocês. Oro para que meu legado viva em vocês e que suprem tudo o que já conquistei. Luan, meu primeiro filho, aquele que veio ao mundo, trazendo beleza e alegria para as nossas vidas, bem como ficou sendo o marco humano inicial da testificação de sermos pais. Hoje já é um homem, iniciando seus estudos no Curso de Engenharia Civil. Que Deus seja uma constante em sua vida e que você continue disponível para que o Espírito Santo faça a Sua obra em você. Paulo Davi, o “caçula” da casa, com os seus 4 anos externa a sua beleza e sua inteligência não só cognitiva, mas também de humanidade. O “PD” de papai, que tantas e tantas vezes esteve ao meu lado enquanto trabalhava na construção desta dissertação, brincando, conversando comigo, “estudando” e me incentivando com o seu olhar, o seu beijo e o seu abraço. Você é, filho, verdadeiramente, uma grande bênção para a vida de seus pais. O meu “coração fala” para você que você é o amor de papai, mamãe, Luan e Bruno. Bruno, meu segundo e amado filho, seu papai o ama muito. Todos nós sofremos com o seu sofrimento. Mas Deus, o Pai e Senhor das nossas vidas, realizou um grande milagre em você, curando-o da enfermidade que estava em você. Todos nós somos gratos pela sua maturidade e pela sua força durante o processo de restabelecimento da sua cura. Você nos ajudou muito a entendermos que estávamos e estaremos sempre sob a soberania de Deus nas nossas vidas. Agradeço-lhe pela “impaciente” paciência que você teve, permitindo-me afastar fisicamente de você durante aquele “deserto” de sua vida, a fim de cumprir uma das cargas horárias exigidas por este Mestrado. Mas sabemos que o Deus a quem servimos é o Deus do impossível. Ele nos sustentou naqueles dias difíceis para nós. Obrigado, meu filho! Você é um vencedor!

Por fim, e acima de tudo, agradeço a Deus por Jesus Cristo, meu Salvador, amigo e guia de viagem durante tempos incertos. Quando outros me deixaram o Senhor nunca me abandonou. Vivo para ouvi-lo dizer nove palavras: “Você é um bom servo, realizou um bom trabalho”. E é essa esperança que faz tudo valer a pena.

RESUMO

Uma análise do que existe na dinâmica educativa dos espaços comunitários para a infância e a juventude na contemporaneidade da “Terra Brasilis”, enquanto potencial na construção de cidades educadoras. Foram abordados temas relacionados com a cidade, a comunidade, a infância, a juventude, os espaços de formação e de lazer, a Educação para o Desenvolvimento Humano, os territórios de convivência cidadã, a intencionalidade educadora da urbe, o direito de usufruir e ocupar os espaços de uma municipalidade educadora, potenciais criativos da urbe, a cidade como espaço teológico, os valores éticos que precisam existir numa territorialidade urbana e a força potencial da sustentabilidade numa cidade que educa. Este empreendimento escrito tem a sua importância e justifica-se na observância da atual matriz de sociedade, onde nela encontram-se o gênero humano e os centros urbanos que entraram num período de mudanças. A extensão, compreensão e, sobretudo, rapidez, provavelmente, nunca tiveram um equivalente na história. As cidades asoberbadas de aglomerações humanas muitas vezes se perdem nos valores e na ética em busca de sobrevivências. Demandam mais estudos, reflexões, análises e construções de projetos sócio-educativos para responderem, eficazmente, como os poderes públicos e privados, agentes e instituições locais poderiam sedimentar políticas públicas de melhorias na qualidade de vida cidadã dos seus munícipes, em especial, às parcelas vulneráveis da população – a Infância e a Juventude. Estas camadas sociais necessitariam ser capacitadas, através de uma educação voltada ao desenvolvimento humano, que contribuiriam para um “outro mundo possível”, onde os locais coletivos, públicos, ensejariam oportunidades de crescimento, não só cidadão, mas também como territórios humanizados, preparados para dinamizar uma sociedade mais justa e igualitária para todos. A estrutura textual desta obra dissertativa configura-se em quatro capítulos mais as considerações conclusivas, assim distribuídos: No primeiro capítulo, buscou-se a elaboração de *cartografias conceituais*, com a finalidade de explicitar os significados de alguns termos que foram utilizados no processo de construção desta dissertação. No segundo capítulo, houve um estudo crítico e sistemático no aparato dos *espaços educativos numa cidade educadora*, com o objetivo de compreender de que os espaços urbanos são territórios educativos para o desenvolvimento urbano. No terceiro capítulo, *a cidade educadora como espaço teológico*, a ideia central é entender que uma cidade que educa também remete a pensar sobre a fisicalidade dos seus locais de convivência como espaços teológicos. No quarto capítulo, cujo título foi *o potencial na construção de cidades educadoras*, coube apresentar a assertiva de que os espaços comunitários propiciam aos seus interlocutores sociais a energia potencial para materializar a construção de cidades educadoras, bem como a necessidade da existência de sustentabilidade e de valores éticos numa urbe que educa. A última parte finaliza com a preocupação de apresentar a tessitura de uma pedagogia urbana voltada para uma cidade educadora, construída a partir de princípios, valores e virtudes, que fazem de uma territorialidade humana espaços tanto de convivência quanto de locais potencializadores de educabilidade.

Palavras-chave: Cidade Educadora. Infância. Juventude. Espaços Educativos. Espaço Teológico.

ABSTRACT

This paper is an analysis of the dynamics that exist in the educational community spaces for children and youth in the contemporary "Terra Brasilis" as a potential for building educating cities. Issues related to the city, the community, childhood, youth, training and leisure spaces, education for human development, the territories of peaceful coexistence, the education intentionality of the metropolis, the right to use and occupy spaces of an educating municipality, creative potentials of the metropolis, the city as a theological space, the ethical values that must exist in an urban territoriality and the potential strength of sustainability in a city that educates have been addressed. This written project has its importance and its justification in the observance of the current matrix of society where humankind and the urban centers, which entered in a period of change, find themselves. The extent, understanding and above all velocity, probably never have had an equivalent in history. Overwhelmed with the human agglomerations the cities often lose their values and ethics in search of survival. This situation requires further study, reflection, analysis and construction of social and educational programs to respond effectively. Public and private powers, agents and local institutions could put together public policies to improve the quality of the civic life of their citizens, especially projects targeting the vulnerable populations - children and youth. These social strata would need to be empowered through education focused on human development that would lead to "another possible world" where local collectives and the public would give rise to growth opportunities, not only citizenship, but also as humanized territories, prepared to foster a more just and equitable society for all. The textual structure of this dissertation is made up of four chapters along with the conclusive considerations. In the first chapter we sought to elaborate *conceptual mappings*, in order to clarify the meanings of some terms that were used in the construction process of this dissertation. In the second chapter a critical and systematic study in the apparatus of *educational spaces in a educating city*, seeking to understand that urban spaces are educational territories for urban development, was made. In the third chapter, *the city as a theological educating space*, the central idea is to understand that a city that educates also makes us think about the physicality of its living places as theological spaces. In the fourth chapter, entitled *the potential of building educating cities*, this paper presents the assertion that community spaces provide their social interlocutors the potential energy to materialize the construction of educating cities, as well as the need for the existence of sustainability and ethical values in a city that educates. The last part concludes with the concern of presenting the texture of an urban pedagogy for an educating city, built on principles, values and virtues that make a human territoriality for both living spaces and as sites which potentiate educability.

Keywords: Childhood. Youth. Educational spaces. Theological space.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 CARTOGRAFIAS CONCEITUAIS	18
1.1 O que é Comunidade e Cidade Educadora?	18
1.2 O que é Espaço Educativo.....	21
1.3 O que é Infância e Juventude?	22
1.4 O que é Educar para o Desenvolvimento Humano?	26
2 ESPAÇOS EDUCATIVOS NUMA CIDADE EDUCADORA	31
2.1 A cidade educando os coletivos infanto-juvenis.....	33
2.2 O Orçamento Participativo numa cidade educadora.....	34
2.3 A intencionalidade educadora da cidade	36
2.4 O direito aos espaços de uma cidade educadora	38
2.5 Espaços educativos integradores	40
3 A CIDADE EDUCADORA COMO ESPAÇO TEOLÓGICO	43
3.1 A Teologia bíblica a serviço da cidade.....	46
3.2 A missão urbana da igreja	48
3.3 A missão integral da igreja numa cidade educadora.....	52
3.4 A cidade educadora como práxis transformadora.....	54
4 O POTENCIAL NA CONSTRUÇÃO DE CIDADES EDUCADORAS	57
4.1 O potencial criativo numa cidade educadora	59
4.2 Valores éticos numa cidade educadora	61
4.3 Possibilidades para mudar a ‘cara’ da cidade.....	63
4.4 O potencial da sustentabilidade numa cidade educadora.....	69
4.5 Caminhos para uma cidade educadora	71
CONCLUSÃO	75
REFERÊNCIAS	81

INTRODUÇÃO

O assunto a ser desenvolvido nesta dissertação diz respeito ao caráter do que existe na dinâmica educativa dos espaços comunitários para a infância e a juventude na contemporaneidade da “Terra Brasilis”, enquanto potencial na construção de cidades educadoras. Serão abordados temas relacionados com a cidade, a comunidade, a infância, a juventude, os espaços de formação e de lazer, a Educação para o Desenvolvimento Humano, os territórios de convivência cidadã, a intencionalidade educadora da urbe, o direito de usufruir e ocupar os espaços de uma municipalidade educadora, potenciais criativos da urbe, a cidade como espaço teológico, os valores éticos que precisam existir numa territorialidade urbana e a força potencial da sustentabilidade numa cidade que educa.

O arcabouço de propósitos que irá lastrear todo o desenvolvimento da escrita perpassa pelo seu *objetivo geral* que é analisar a importância dos espaços comunitários como territórios de convivência cidadã, nos quais o coletivo social possa vir a utilizá-los como locais indutores de uma Educação para o Desenvolvimento Humano, tanto para a Infância quanto para a Juventude.

Com o intuito de melhor fundamentar os textos a serem produzidos, far-se-á uma viagem teórica, crítica e de análise frente a alguns *objetivos específicos* escolhidos quando da elaboração do projeto de pesquisa, tais como: analisar, teórico e historicamente, os conceitos sobre comunidade, espaços educativos, Cidade Educadora, infância e juventude; discutir sobre os espaços de formação e de lazer voltados para a infância e para a juventude; explicitar a Educação para o Desenvolvimento Humano; apresentar a cidade como espaço teológico; e fazer uma análise sobre o potencial na construção de cidades educadoras.

Este empreendimento escrito tem a sua importância e justifica-se na observância da atual matiz de sociedade, onde nela encontram-se o gênero humano e os centros urbanos que entraram num período de mudanças. A extensão, compreensão e, sobretudo, rapidez, provavelmente, nunca tiveram um equivalente na história. As cidades assoberbadas de aglomerações humanas muitas vezes se perdem nos valores e na ética em busca de sobrevivências. Demandam mais estudos, reflexões, análises e construções de projetos sócio-educativos para

responderem, eficazmente, como os poderes públicos e privados, agentes e instituições locais poderiam sedimentar políticas públicas de melhorias na qualidade de vida cidadã dos seus munícipes, em especial, às parcelas vulneráveis da população – a Infância e a Juventude.

Estas camadas sociais necessitariam de serem capacitadas, através de uma educação voltada ao desenvolvimento humano, que contribuiriam para um “outro mundo possível”, onde os locais coletivos, públicos, ensejariam oportunidades de crescimento não só cidadão, mas também como territórios humanizados, preparados para dinamizar uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

No transcurso de construção desta dissertação houve o cuidado no que diz respeito ao delineamento da pesquisa. A tipologia da pesquisa escolhida foi a bibliográfica, onde se realizou uma revisão das principais obras sobre os assuntos que aqui serão tratados. Para tanto, houve a necessidade de uma etapa inicial denominada de *investigação exploratória*, a fim de auxiliar na elaboração das conjecturas, análises e afirmações constantes neste trabalho acadêmico.

A estrutura textual desta obra dissertativa configura-se em quatro capítulos mais as considerações conclusivas, assim distribuídos: No primeiro capítulo, busca-se a elaboração de *cartografias conceituais*, com a finalidade de explicitar os significados de alguns termos que foram utilizados no processo de construção desta dissertação. No segundo capítulo, há um estudo crítico e sistemático no aparato dos *espaços educativos numa cidade educadora*, com o objetivo de compreender de que os espaços urbanos são territórios educativos para o desenvolvimento urbano. No terceiro capítulo, *a cidade educadora como espaço teológico*, a ideia central é entender que uma cidade que educa também nos remete a pensar sobre a fisicalidade dos seus locais de convivência como espaços teológicos. No quarto capítulo, cujo título é *o potencial na construção de cidades educadoras*, é apresentada a assertiva de que os espaços comunitários propiciam aos seus interlocutores sociais a energia potencial para materializar a construção de cidades educadoras, bem como a necessidade da existência de sustentabilidade e de valores éticos numa urbe que educa.

Já nas considerações finais, intituladas de *conclusão*, há a preocupação de apresentar a tessitura de uma pedagogia urbana voltada para uma cidade educadora, construída a partir de princípios, valores e virtudes, que fazem de uma

territorialidade humana espaços tanto de convivência quanto de locais potencializadores de educabilidade.

Vale ressaltar que a escolha do assunto desta dissertação se deveu ao fato das vivências tanto político-cidadãs quanto profissionais de educador/gestor que exerço no município de Jequié, no Estado da Bahia. Desde jovem engajei-me nos processos de participação política da sociedade jequeense. Assumi diversos cargos na esfera municipal, o de gestor escolar, coordenador pedagógico, diretor de programas e projetos da secretaria municipal de educação, consultor e assessor educacional, presidente de partido político, vereador nos anos de 2005-2008, onde assumi as presidências das comissões de Educação e da Infância e Juventude no legislativo local. Atualmente, exerço a função de Gestor de Proteção Especial Social da Secretaria de Desenvolvimento Social e de Diretor Geral da Faculdade de Tecnologia e Ciências – FTC, unidade de Jequié.

Foi este construto profissional constituído a partir dos anos de labor, de estudo, de capacitação, de participação cidadã e política, de dedicação à causa da Educação, que me inquietou a me debruçar com disciplina, zelo, afinco, rigorosidade metódica e acadêmica, a fim de apresentar um trabalho dissertativo direcionado para a potencialidade dos espaços infanto-juvenis na construção de cidades educadoras.

1 CARTOGRAFIAS CONCEITUAIS

Este espaço, *a priori*, será preenchido por um arcabouço conceitual, o qual nos levará a um melhor entendimento sobre os significados de alguns termos básicos, aos quais iremos recorrer no processo de construção desta dissertação.

Em seguida, a partir das definições expostas, far-se-á uma inclinação reflexiva sobre os atributos concernentes a cada cartografia conceitual.

Como cartografias conceituais serão destacadas: Comunidade; Cidade Educadora; Espaço Educativo; Infância; Juventude e Educar para o Desenvolvimento Humano.

1.1 O que é Comunidade e Cidade Educadora?

Segundo Bauman,

[...] a comunidade é um lugar “cálido”, um lugar confortável e aconchegante. É como um teto sob o qual nos abrigamos da chuva pesada, como a lareira diante da qual esquentamos as mãos num dia gelado. Lá fora, na rua, toda sorte de perigo está à espreita.⁹⁰

O termo “Comunidade” nos traz uma sensação muito boa por causa dos significados que a palavra “comunidade” carrega. Sua semântica conota prazeres, possibilidades de vivências que nos fazem bem. Quando estamos dentro dela, sentimo-nos seguros, protegidos. Quando estamos fora dela, desvelam construtos subjetivos que nos fazem relacionar às ideias de perigo, prudência, alerta, estar de prontidão a cada instante. Dentro da comunidade, todos os “cantos” dificilmente são escuros. Entretanto, quando fora, temos a impressão de que os “cantos” são perigosos, escuros, ocultos.

Bauman continua nos dizendo que na comunidade “nunca somos estranhos entre nós”.⁹¹ Nela, procuramos sempre nos entender, confiar no que ouvimos, estamos seguros a maior parte do tempo. O mesmo autor nos referenda que “numa comunidade podemos contar com a boa vontade dos outros”. Há um clima de solidariedade na caminhada dos indivíduos que a ela pertencem. No seu percurso

⁹⁰ BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed., 2003. p. 7.

⁹¹ BAUMAN, 2003, p. 8.

de vida, quando um dos seus membros tropeça e cai, os outros ajudam a ficar de pé novamente, a fim de poder continuar sua trajetória.

É importante salientar que, no mundo de hoje, onde os tempos são implacáveis, tempos de competição e desprezo, onde o individual sobrepõe o coletivo, em que a malvadez liberal arrasa os laços de cumplicidade, a palavra “comunidade” soa como música aos nossos ouvidos. Bauman sentencia que

Em suma, ‘comunidade’ é o tipo de mundo que não está, lamentavelmente, a nosso alcance – mas no qual gostaríamos de viver e esperamos vir a possuir. [...] ‘Comunidade’ é nos dias de hoje outro nome de paraíso perdido – mas a que esperamos ansiosamente retornar, e assim buscamos febrilmente os caminhos que podem levar-nos até lá.⁹²

Outra cartografia conceitual refere-se à expressão Cidade Educadora. O que vem a ser uma Cidade? O que define uma Cidade Educadora?

Seria simplório contentar-se com o conceito de cidade como sendo um conjunto de indivíduos ocupando um determinado espaço geográfico. É isso, entretanto, não se reduz a esta explicitação. Vai muito mais além do que aglomerar pessoas num lugar territorial. Cidade é movimento, (inter)relação, diálogo, é local de construção de humanidades.

É cômico que uma cidade é constituída por suas casas, prédios, praças e pessoas. Redin & Romanini invocam-nos a pensar que “uma cidade possui outras coisas que a gente não vê, que são seu jeito de ser, que são sua ‘alma’”.⁹³ Esses teóricos continuam citando a afirmação de Spengler: “O que distingue a cidade da aldeia não é a extensão, não é o tamanho, e sim a presença de uma alma cidadã”.⁹⁴

Entretanto, segundo Redin & Romanini, “uma cidade só terá ‘alma’ se garantir a vida plena e digna de todos. E a vida exige também beleza, gratuidade, cultura, solidariedade e bem-querer”.⁹⁵ A plenitude da vida e a dignidade de todos ocorrem quando humanizamos a cidade. Quando não nos deixamos levar pela “sua correria, sua violência desalmada, suas poluições incontroláveis, seu medos... A

⁹² BAUMAN, 2003, p. 9.

⁹³ REDIN, Euclides; ROMANINI, Rosane. Outra cidade é possível. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 11, n. 1, janeiro/abril 2007, n. 1, vol. 11, p. 52.

⁹⁴ SPENGLER in GOITIA. *Breve historia del urbanismo*. Madrid: Alianza Editorial, 2002. p. 16-17. Apud REDIN, ROMANINI, 2007, p. 52.

⁹⁵ REDIN & ROMANINI, 2007, p. 52.

cidade precisa tornar-se um núcleo ativo de intercâmbios e trocas de todas as formas". A cidade é um local de emancipação.

É na cidade que um dos elementos fundamentais para se pensar em emancipação – a superação da condição humana de objeto para a posição de sujeito – acontece. Sendo que o emancipado é, portanto, todo o sujeito que pensa, reflete e decide. Nenhum ser humano pode se considerar emancipado sem se assumir como sujeito, ou seja, sem que tenha elementos e condições para situar-se diante das complexas realidades que o envolvem nos contextos sócio-políticos de uma cidade, podendo decidir com argumentos consistentes e com responsabilidade ético-social.

A cidade é território. E como poderíamos defini-lo? O território para Carbonell constitui-se em,

Um mundo diverso e contraditório, cheio de rituais, símbolos e costumes; memória, sofrimento e esperança; o mundo do trabalho e do consumo – o agrícola e o industrial -, o desemprego e a ocupação temporal, o mundo artesanal que vai se extinguindo e o das grandes superfícies comerciais que conformam novas formas uniformes de vida, o dos múltiplos serviços, o dos grêmios, sindicatos e cooperativas; e o mundo da cultura: arte, música, cinema, teatro... O território, assim concebido, está repleto de linguagens múltiplas, de ruídos naturais e artificiais, de odores e sabores, de paisagens que vão se transformando, de realidades visíveis e subterrâneas... reais e simbólicas, de solidões e encontros, de sonhos e frustrações [...].⁹⁶

Destarte, a cidade é um território educativo. Por isso, a necessidade de projetar cidades e entornos mais habitáveis, com locais e tempos para encontros e intercâmbios.

Como poderíamos conceituar uma cidade educadora? Mais uma vez, recorro à fala de Carbonell para tentar responder:

A cidade ou comunidade educadora se converteu em uma grande escola com tempo e espaços flexíveis para atender as diversas necessidades dos cidadãos e em uma rede de serviços e apoios sociais e culturais que vão se forjando em torno da instituição escolar. Trata-se, além disto, de criar espaços de encontro, intercâmbio e aprendizagem em qualquer lugar do território.⁹⁷

⁹⁶ CARBONELL, Jaume. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 103.

⁹⁷ CARBONELL, 2002, p. 104.

Numa cidade educadora, todas as pessoas, espaços e tempos ensinam e aprendem aprendizagens significativas. É preciso tão-somente perguntar as pessoas que nela habitam como deveria ser a cidade ideal. Nela, a cidade é vista como espaço relevante de educação e de cidadania. Reforça o papel da educação na construção da cidadania planetária e, ao mesmo tempo, a importância do poder local na transformação da sociedade. Reafirmando a busca permanente da justiça social e da educação com qualidade social para todas as pessoas. “Um outro mundo é possível.” “Uma outra educação é possível”.

Gadotti afirma-nos que

A cidade educadora é uma cidade com personalidade própria, integrada no país onde se localiza. Sua identidade, portanto, é interdependente com a do território de que faz parte e da história da qual resulta. É, também, uma cidade que não está fechada em si mesma, mas, sim, uma cidade que se relaciona com seu entorno: outros núcleos urbanos do mesmo país ou cidades parecidas de outros países, relação que implica novas aprendizagens, intercâmbio e solidariedade, enriquecendo a vida de seus habitantes.⁹⁸

A cidade educadora considerará como uma de suas prioridades o investimento cultural e a formação permanente de sua população. Uma cidade é educadora quando ela se oferece generosamente a seus habitantes, se ela se deixa utilizar para seu crescimento e se os ensina a se fazerem sujeitos e cidadãos.

1.2 O que é Espaço Educativo?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, através do seu Artigo 1º, abriu caminho institucional aos processos educativos que ocorrem em espaços não formais ao definir a educação como aquela que “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Segundo Carneiro, o artigo em apreço

⁹⁸ GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia. *Cidade educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2004. p. 12.

[...] imputa a educação um atributo de ação coletiva para construir identidades nas mais diferentes ambiências humanas: na família, no trabalho, na escola, nas organizações sociais, nas associações, nos sindicatos etc. Em qualquer desses espaços, há um processo formativo, ou seja, um chão de aprendizagens sobre o qual se forma a cidadania.⁹⁹

Isto posto, pode-se entender que o espaço educativo é aquele onde acontecem práticas humanas eivadas de intencionalidades com foco na construção histórica e coletiva da humanidade.

Por conseguinte, é mister salientar que não há um espaço educativo, mas espaços educativos de formação, substanciados por ações intencionadas para a consecução dos objetivos educacionais. E, se nesses locais ocorrem práticas humanas, faz-se necessário também explicitar que as suas ações não são deterministas, pois, se assim fossem, não estariam coadunando com o conceito de inacabamento do ser humano. Somos seres “inacabados”, estamos sempre em processo de melhoramento e de aprendizagem. Sempre buscando o “ser mais”, como já dizia Freire.¹⁰⁰

1.3 O que é Infância e Juventude?

A infância é o período da vida humana que vai do nascimento à adolescência, sendo este período definido como aquele que vai desde o nascimento até os 12 anos, quando começa a adolescência. A infância é a fase da vivência e da percepção do mundo a partir de olhar, tocar, saborear, sentir e agir.

Por isso, é fundamental que nós, adultos, venhamos a “acreditar que as crianças possuem sensibilidade, que são capazes de apreciar obras de arte, de dirigirem seus olhares para um mundo cheio de formas, cores, movimentos, textos, manchas, sombras...”,¹⁰¹ como lembram Müller & Redin.

No entanto, sabemos que a ideia contemporânea de infância, como categoria social, emergiu com a modernidade e teve como berço a escola e a família. É a partir das situações vividas nesses espaços - escola e família - que as crianças vão forjando sua existência e personalidade social.

⁹⁹ CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva*, artigo a artigo. 18. ed. atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 38.

¹⁰⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

¹⁰¹ REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins. Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças. In: MÜLLER & REDIN. *Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 16.

Com a modernidade, novos discursos e metodologias foram surgindo no sentido de desvelar os estudos sobre a infância. Tomemos com reflexão o que dizem MÜLLER & REDIN:

Além do desenvolvimento de uma 'cultura mais científica' em relação à criança, calcada nos movimentos da saúde e da higiene, os estudos sobre o desenvolvimento infantil começaram a fazer parte dos ideários desse período, marcando consideravelmente as pedagogias da época.¹⁰²

Partimos da premissa de que as crianças são sujeitos atuantes e, por isso, críticas e (co)construtoras de seus "mundos". Mesmo estando inseridas num mundo adulto, elas buscam, à sua maneira, ressignificar a realidade para melhor entendê-la. A criança está hoje sempre presente: poderosa e introduzindo-se em toda a parte. Já não é apenas um membro da família, nem o menino que, aos domingos, vestido com o seu melhor traje, passeava docilmente pela mão do pai, preocupado em não sujar a roupa domingueira.

A criança é personalidade que invadiu o mundo social. Faz-se necessário um olhar mais atento para as demandas oriundas dessa categoria. Como consequência, surge em toda a sua plenitude um importantíssimo problema social – o problema social da infância.

A partir daí e conforme as ponderações de Müller & Redin, pode-se afirmar que a infância ou as infâncias estão situadas nos lugares que as diferentes sociedades reservam para elas: infâncias múltiplas, diversificadas, constituídas em diferentes culturas, contextos sociais, tempos e espaços de vida.

Falar sobre a juventude é, inicialmente, chamá-la como sendo uma fase intermediária. Nesta concepção, o ser humano é pensado como um indivíduo que biológica, mental e socialmente evolui da fase infantil à fase adulta.

A realidade social desvela que não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades.

Nesse sentido, Abramovay & Esteves definem a juventude como sendo

[...] uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens,

¹⁰² REDIN; MÜLLER; REDIN, 2007, p. 12.

produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc.¹⁰³

Buscando a representação do que se compreende ser jovem, Groppo lembra-nos que as definições de juventude se fundamentam em dois critérios que, apesar de terem relações um com o outro, nunca se harmonizam totalmente:

O critério etário – que delimita a juventude de acordo com faixas de idade, por exemplo, de 15 a 21 anos, de 10 a 24 anos, de 14 a 19 anos etc. [...] O outro é relativizar o critério etário, pois a juventude, o jovem e seu comportamento mudam de acordo com a classe social, o grupo étnico, a nacionalidade, o gênero, o contexto histórico, nacional e regional etc.¹⁰⁴

No critério etário a juventude é considerada como grupo social homogêneo, cuja prioridade é conferida à análise daqueles aspectos tidos como mais uniformes e constantes da etapa de existência. Entretanto, no outro,¹⁰⁵ de caráter mais difuso, o critério sociocultural, há o reconhecimento da existência de múltiplas culturas juvenis, formadas a partir de diferentes interesses e inserções na sociedade (situação socioeconômica, oportunidades, capital cultural etc.). Nesse último critério, há uma pluralidade de juventudes, e cada juventude reinterpreta à sua maneira o que é “ser jovem”. Por isso, é cada vez mais recorrente o termo *juventudes*, no plural, no sentido de se dar conta de todas as especificidades dessa categoria social. Logo, a definição da categoria juventude em hipótese alguma pode ser a mesma para todos aqueles que nela são enquadrados.

Segundo Abravomay & Esteves,¹⁰⁶ a qualidade juvenil vem sendo postergada. Esses teóricos nos advertem que

Nos últimos anos, quer pela necessidade de uma maior permanência no sistema educacional, quer pela dificuldade de os jovens ingressarem no mercado de trabalho – e, com isso, adquirirem autonomia e independência econômica face às suas famílias para, inclusive, constituírem novas famílias –, a condição juvenil vem sendo crescentemente prolongada. Exemplo disso é o Brasil, onde, por conta de uma série de injunções, tal condição foi

¹⁰³ BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Organização: Miriam Abramovay, Eliane Ribeiro Andrade, Luiz Carlos Gil Esteves. In: *Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas*. Brasília: Unesco, 2007. p. 21.

¹⁰⁴ GROppo, Luís Antônio. *Juventude: Ensaio sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000. p. 9.

¹⁰⁵ BRASIL, 2007, p. 22.

¹⁰⁶ BRASIL, 2007, p. 25.

recentemente estendida da idade de 25 anos para 29 anos (UNESCO, 2004).¹⁰⁷

É preciso pontuar que as diferentes juventudes são uma realidade palpável que tem sexo, idade, fases, anseios etc, situada em um período de tempo cuja duração não é permanente, mas transitória e passível de transformações. Com este raciocínio, pode ser entendida com um “rito de passagem” entre o ser criança e o tornar-se adulto.

Cabe aqui também registrar que, em relação às populações mais jovens, a sociedade, até hoje, tem uma enorme dificuldade de conceber “o jovem como sujeito de identidade própria, oscilando entre considerá-lo adulto para algumas exigências e infantilizá-lo em outras tantas circunstâncias”,¹⁰⁸ tão bem explicitado pelos teóricos Abramovay & Esteves.

É mister indagar quais são as principais características que, no entender das juventudes, melhor definiriam o *ser jovem* na contemporaneidade?

Abramovay & Esteves desvelam os dados da pesquisa *Juventude, Juventudes: o que une e o que separa*, encomendada pela UNESCO, no ano de 2004, ao que diz respeito à seguinte indagação feita ao jovem: “Na sua opinião, você acha o que melhor define o jovem dos dias hoje?”¹⁰⁹ A Tabela 1 apresentava, percentualmente, as características juvenis mais pontuadas pelos jovens que melhores definiam a condição juvenil:

- ✓ A identidade visual – traduzida pela moda e pela aparência;
- ✓ A linguagem, a música;
- ✓ A consciência, a responsabilidade e o compromisso da juventude;
- ✓ A insegurança pessoal e social;
- ✓ A falta de perspectiva;
- ✓ Ser criativo/empreendedor;
- ✓ Ser egoísta;
- ✓ Ser questionador/transgressor/ousado;
- ✓ A força e a agilidade.

Diante dessas características, Abramovay & Esteves expressaram que “a visão predominantemente positiva que os jovens têm de si mesmos parece

¹⁰⁷ UNESCO. *Políticas de/para/com Juventudes*. Brasília: UNESCO, 2004.

¹⁰⁸ BRASIL, 2007, p. 26.

¹⁰⁹ BRASIL, 2007, p. 30-33.

coadunar com a percepção de também estarem satisfeitos com sua própria existência”.¹¹⁰

Faz-se necessário caracterizar a juventude como categoria social. A juventude precisa ser vista como uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a eles atribuídos.

1.4 O que é Educar para o Desenvolvimento Humano?

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394, de 20/12/96), Artigo 2º, “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.¹¹¹

Diante desta finalidade supracitada – “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” -, surgem algumas reflexões sobre:

- ✓ O que é educar?
- ✓ O que é desenvolver o educando plenamente?
- ✓ Como capacitar o indivíduo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho?
- ✓ Enfim, o que é educar para o desenvolvimento humano?

Partindo do princípio de que a educação é uma ação intencional que busca instrumentalizar, isto é, capacitar o indivíduo para viver em sociedade, chega-se ao entendimento de que ela é a energia potencializadora para desenvolver humanamente o cidadão.

Como é então forjado o desenvolvimento humano do cidadão? A partir da influência de dois grupos de fatores – internos e externos -, que promovem mudanças comportamentais no desenvolvimento do ser humano.

Os fatores internos mais conhecidos que influenciam no desenvolvimento são a hereditariedade e a maturação. Segundo Piletti,

¹¹⁰ BRASIL, 2007. p. 39.

¹¹¹ LEI DE DIRETRIZES e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394, de 20/12/96), Artigo 2º. p. 1.

A hereditariedade consiste na herança individual, que cada criança recebe de seus pais ao ser concebida. [...] A maturação consiste no processo de mudança do organismo determinado de dentro para fora: tamanho dos órgãos, a forma que assumem com o crescimento, o desenvolvimento de habilidades de andar, correr, etc.¹¹²

Além do grupo social, no qual incluímos a família, a escola e a classe social, isto é, o ambiente social da criança, podemos citar como fatores externos importantes a alimentação e a preservação da natureza. Para PILETTI,

O *ambiente social* é colocado em primeiro lugar, pois, dependendo da família, da classe social e do tipo de sociedade em que nasce, a criança poderá encontrar ou não uma *alimentação* satisfatória e uma atmosfera favorável ao seu desenvolvimento. [...] A *preservação da natureza*, o equilíbrio ecológico, é uma condição indispensável à sobrevivência da própria humanidade.¹¹³

Para Carneiro,

[...] o pleno desenvolvimento do educando significa que a educação, como processo intencional, deve contribuir para que o organismo psicológico do aprendiz se desenvolva numa trajetória harmoniosa e progressiva. É o nível cognitivo em evolução, voltando-se para a assimilação de certos conhecimentos e de certas operações mentais.¹¹⁴

O preparo para o exercício da cidadania centra-se na condição básica de ser cidadão, isto é, titular de direitos e deveres a partir de uma condição universal, assegurada na Carta de Direitos da Organização das Nações Unidas, e de uma condição particular, vazada em cláusula pétrea da Constituição Federal: *todos são iguais perante a lei*.

Na qualificação para o trabalho, Manacorda¹¹⁵ nos ensina que “a educação deve ser concebida como um processo onde ciência e trabalho coincidem”. Assim, o objetivo essencial da educação científica é a omnilateralidade do ser humano, visto que é no trabalho que ele se realiza.

Após termos refletido um pouco sobre a educação para cidadania e a qualificação para o trabalho, voltemos à reflexão sobre educar para o desenvolvimento humano.

¹¹² PILETTI, Nelson. *Psicologia Educacional*. São Paulo: Editora Ática, 1996. p. 191-193.

¹¹³ PILETTI, 1996, p. 194-196.

¹¹⁴ CARNEIRO, 2011, p. 47.

¹¹⁵ MANACORDA, 1977 apud CARNEIRO, 2011, p. 48.

A princípio, entendamos que o ser humano não é como uma tábula rasa, mas sim como portador de uma imensa riqueza para este mundo, constituída por capacidades, talentos, habilidades e potenciais inatos. Esse conjunto de potenciais está presente no indivíduo desde sua concepção. É o seu “projeto de ser”. O processo responsável por transformar esse “projeto de ser” em realidade é o que a Psicologia denomina como “processo de desenvolvimento humano”.

Segundo o psicanalista junguiano Erich Neumann,

A arquitetura e a engenharia do projeto humano necessitam de “dois períodos de gestação”: o primeiro é o *“intra-uterino”*, que ocorre nos nove meses quando inúmeros potenciais do ser são literalmente materializados em tecidos, órgão, capacidades e funções biológicas. O segundo período envolve o momento em que o ser humano é retirado das mãos sábias da natureza e entregue às mãos humanas da família e da sociedade para passar pela segunda fase de gestação, desta vez *“extra-uterina”*, em que aquele conjunto de potenciais deverá ter a oportunidade de acabar de se desenvolver e se concretizar.¹¹⁶

Esse duplo processo de gestação, biológico e social, é chamado de desenvolvimento humano (DH) no campo da Psicologia.

O conceito do Desenvolvimento Humano surgiu em 1990, quando o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) sugeriu substituir a visão tradicional do termo focada no crescimento da renda e na produtividade de um país por uma abordagem mais ampla. O indiano Amartya Sen, Prêmio Nobel de Economia de 1998, é a grande autoridade mundial nesse campo e o maior colaborador do PNUD na construção do Paradigma do Desenvolvimento Humano. Criou-se então um Índice de Desenvolvimento Humano, que é medido pela análise da longevidade média da população, do nível educacional e do acesso a recursos econômicos (PIB per capita). Sob essa nova ótica, um país tem alto IDH quando ele oferece as condições necessárias - econômicas, políticas, sociais, culturais e ambientais - para que todos os indivíduos desenvolvam suas potencialidades e tenham garantidos os direitos plenos da cidadania.

Segundo o paradigma do desenvolvimento humano, o que uma pessoa se torna ao longo da vida depende das oportunidades que teve e das escolhas que fez. Além do acesso às oportunidades, as pessoas precisam ser preparadas para fazerem as melhores escolhas.

¹¹⁶ NEUMANN, 1976 apud ANDRÉ; COSTA, 2004, p. 24-25.

Podem-se elencar alguns aspectos que substanciam o Paradigma do Desenvolvimento Humano:

1. *A vida é o mais básico e universal dos valores.* Respeitá-la acima de tudo é o caminho para a justiça, a solidariedade e a paz.
2. *Nenhuma vida humana vale mais do que a outra.* Todo ser humano tem direito ao acesso a certas condições básicas de bem-estar e de dignidade.
3. *Toda pessoa nasce com um potencial e tem o direito de desenvolvê-lo.* Toda condição impeditiva de que isto ocorra é, em si, uma violência.
4. *Para desenvolver o seu potencial, as pessoas precisam de oportunidades.* As oportunidades educativas são aquelas que verdadeiramente desenvolvem o potencial humano. As demais criam condições para isso.
5. *O que uma pessoa se torna ao longo da vida depende de duas coisas: das oportunidades que teve e das escolhas que fez.* Nada adianta ter oportunidades e não saber fazer escolhas. Como tampouco, adianta saber fazer escolhas e não ter oportunidades.
6. *Além de ter oportunidades, as pessoas precisam ser preparadas para fazer escolhas.* As escolhas são feitas com base nas crenças, valores, pontos de vista e interesses das pessoas.
7. *Cada geração deve legar para as gerações vindouras um meio ambiente igual ou melhor do que aquele recebido das gerações anteriores.* Fazer isto é respeitar o direito à vida daqueles que ainda não nasceram.
8. *As pessoas, as organizações, as comunidades e as sociedades devem ser dotadas de poder para participar nas decisões que as afetem.* Só o poder participativo dos cidadãos poderá mudar os demais poderes: executivo, legislativo e judiciário.
9. *A promoção e a defesa dos DIREITOS HUMANOS são o caminho para a construção de uma vida digna para todos.* A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um projeto de humanidade a ser construído por todos e por cada um dos povos ao longo da história.
10. *O exercício consciente da cidadania é a melhor forma de fazer os DIREITOS HUMANOS transitarem da intenção à realidade.* Cidadania entendida como direito de ter direitos e dever de ter deveres.
11. *A política de desenvolvimento deve basear-se em quatro pilares: liberdades democráticas, transformação produtiva, equidade social e sustentabilidade ambiental.* Sem isto, como disse Tancredo Neves, “toda prosperidade será falsa”.
12. *A ética necessária para pôr em prática o Paradigma do Desenvolvimento Humano é a ética da co-responsabilidade.* Co-responsabilidade entre as políticas públicas (primeiro setor), mundo empresarial (segundo setor) e organizações sociais sem fins lucrativos (terceiro setor).¹¹⁷

¹¹⁷ ANDRÉ; COSTA, 2004, p. 26-27.

Diante disso, é preciso dar ao conceito de desenvolvimento um significado mais amplo, que ultrapasse a ordem econômica para considerar também a dimensão ética, cultural e ecológica. Assim, o bem-estar humano deve ser considerado como a finalidade do desenvolvimento, sublinhando a gravidade e amplitude dos fenômenos de pobreza no mundo. Por outro lado, Delors nos exorta que:

A noção de “sustentabilidade” vem completar a do desenvolvimento humano, ao pôr-se em relevo a viabilidade, a longo prazo, do processo de desenvolvimento, a melhoria das condições de existência das futuras gerações, assim com o respeito aos meios naturais de que depende a vida na Terra.¹¹⁸

Educar para o desenvolvimento humano consiste em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Para DELORS,

A educação deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades. [...] Contudo, este desenvolvimento responsável não pode mobilizar todas as energias sem um pressuposto: fornecer a todos, o mais cedo possível, o “passaporte para a vida”, que os leve a compreender melhor a si mesmos e aos outros e, assim, a participar na obra coletiva e na vida em sociedade.¹¹⁹

Enfim, precisa-se prosseguir na reflexão sobre a ideia de um novo modelo de desenvolvimento mais respeitador da natureza e dos ritmos da pessoa.

¹¹⁸ DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001. p. 81.

¹¹⁹ DELORS, 2001, p. 82.

2 ESPAÇOS EDUCATIVOS NUMA CIDADE EDUCADORA

A compreensão de que os espaços urbanos são territórios educativos para o desenvolvimento humano nos remete a pensar a metáfora da cidade como um currículo. Leva-nos a refletir sobre: Como poderíamos definir um currículo? Quais conceitos e atributos substanciam a cidade como sendo um currículo de identidade coletiva?

Para ARROYO,¹²⁰ o currículo é “um território em disputa. É o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola”. Segundo este autor, a centralidade do currículo como território em disputa nos faz refletir que “não estamos apenas em uma cultura da sociedade do conhecimento, mas em uma acirrada disputa pelo conhecimento, pela ciência e tecnologia”. Este acirramento configura-se na escolha do que ensinar, do que trabalhar, inventar e criar na práxis educativa. Este espectro de escolhas potencializa o currículo como um território de poder, como um local político onde são engendradas formas persuasivas de redefinição e ampliação do currículo na prática.

Trazendo estas definições para a conceituação do currículo cidadão, podemos conjecturar que os espaços de convivência numa municipalidade são locais também forjados numa perspectiva política, onde escolhas, decisões e opções para o apoderamento coletivo desses territórios se concretizam numa disputa sobre que formas de potencialidades poderiam ser efetivadas para que essas localidades onde vidas humanas se encontram e se cruzam venham a se configurar como locais formativos dentro duma cidade educadora.

Novamente, ARROYO assevera-nos: “Toda tentativa de ocupação de territórios cercados provoca reações, novas cercas e controles. Transforma-se em uma disputa política, de poder. Este o sentido do reconhecimento de estarmos em disputa política no território do currículo”.¹²¹

Este princípio teórico provoca-nos uma reflexão sobre as ‘cercas’ que encontramos nos espaços de convivência – ruas, avenidas, escolas, praças, clubes, campos de futebol, teatros, museus, etc. Incita-nos a pensar que, para a existência de uma cidade educadora, se faz necessário, a todo o momento, implementar ações

¹²⁰ ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 13-14.

¹²¹ ARROYO, 2011, p. 18.

que venham a contribuir na quebra das possíveis ‘cercas’ que dificultariam a utilização desses espaços como campos de formação educativa para o desenvolvimento humano. Percebe-se aí, uma disputa política de decisões, opções e de poder no território do currículo cidadão.

Os espaços locais, numa cidade que se quer ser educadora, precisariam educar para o desenvolvimento humano. Seus atos educativos necessitariam promover o enfrentamento de problemas emergentes, a fim de se buscar a construção de um futuro melhor, mais justo e solidário. Também advogariam a edificação da “cidadania planetária e, ao mesmo tempo, a importância do poder local na transformação da sociedade”.¹²²

Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD),

O conceito de Desenvolvimento Humano também parte do pressuposto de que para aferir o avanço na qualidade de vida de uma população é preciso ir além do viés puramente econômico e considerar outras características sociais, culturais e políticas que influenciam a qualidade da vida humana.¹²³

Nesta perspectiva, o foco na cidade que educa e que eleva o desenvolvimento humano se deslocaria do crescimento econômico, fator renda, para o ser humano. O currículo do microcosmo da urbe precisaria contemplar formas dialógicas de participação popular, a fim de disponibilizar aos coletivos humanos infantis, de jovens e adultos aparatos sociais, culturais e políticos que viessem a empoderá-los nas decisões e escolhas de políticas públicas que promovessem a qualidade da vida humana e, conseqüentemente, o melhoramento do seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).¹²⁴

¹²² TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza Rodrigues; CONZATTI, Marli (Orgs). *Cidade educadora: a experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2004. p. 7.

¹²³ PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *O que é Desenvolvimento Humano*. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/IDH/DesenvolvimentoHumano.aspx?indiceAccordion=0&li=li_DH>. Acesso em: 02 ago. 2013.

¹²⁴ Publicado pela primeira vez em 1990, o IDH é calculado anualmente. Criado por Mahbub ul Haq com a colaboração do economista indiano Amartya Sen, ganhador do Prêmio Nobel de Economia de 1998, o IDH pretende ser uma medida geral, sintética, do desenvolvimento humano. Atualmente, os três pilares que constituem o IDH (saúde, educação e renda) são mensurados da seguinte forma: 1) Uma vida longa e saudável (saúde) é medida pela expectativa de vida; 2) O acesso ao conhecimento (educação) é medido por: a) média de anos de educação de adultos, que é o número médio de anos de educação recebidos durante a vida por pessoas a partir de 25 anos; e b) a expectativa de anos de escolaridade para crianças na idade de iniciar a vida escolar, que é o número total de anos de escolaridade que uma criança na idade de iniciar a vida escolar pode

É mister pontuar que a concepção de cidade educadora está, indissoluvelmente, vinculada à participação popular. Assim sendo, é preciso que os espaços públicos possam contemplar formas de participação direta da população, permitindo a edificação de “uma cidadania consciente de que somente a ação coletiva pode construir uma sociedade fundada na democracia e na justiça social”.¹²⁵ Os coletivos humanos, aqui em particular, o infanto-juvenil, devem ser contemplados num projeto pedagógico progressista e contemporâneo de cidade, a fim de superar a extensa crise vivenciada pelas municipalidades no atendimento a esse público, composto por crianças e jovens, sujeitos de direitos.

2.1 A cidade educando os coletivos infanto-juvenis

Para transformar uma municipalidade em um território educativo para os coletivos infanto-juvenis é necessário que se faça da Educação um eixo norteador das intervenções sociais, tanto no combate à pobreza integrando-as às outras políticas sociais, quanto proporcionando, a partir dela, a participação popular como fator de mudança. É preciso devolver a cidade para seus habitantes no intuito de fazê-los protagonistas da transformação social. PEREZ afirma-nos que

Os projetos desenvolvidos na transformação social de uma cidade, tendo a Educação com um papel fundamental, sempre tiveram por princípio: (1) a participação popular como fator de mudança; (2) a relação da escola com o território e (3) a cultura como elo entre educação e território.¹²⁶

Nesta perspectiva, a cidade, como recurso didático para a formação dos seus coletivos infanto-juvenis, precisa diariamente fomentar a participação popular como fator de mudança. É preciso oportunizar um diálogo constante com as crianças e jovens, no intuito de fazê-los partícipes do processo de mudança social.

A relação da escola com o território deverá ser uma porta entreaberta de possibilidades de intervenção no espaço urbano local, para que as populações

esperar receber se os padrões prevalecentes de taxas de matrículas específicas por idade permanecerem os mesmos durante a vida da criança; 3) E o padrão de vida (renda) é medido pela Renda Nacional Bruta (RNB) per capita expressa em poder de paridade de compra (PPP) constante, em dólar, tendo 2005 como ano de referência. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/IDH/IDH.aspx?indiceAccordion=0&li=li_IDH> Acesso em: 2 ago. 2013.

¹²⁵ TOLEDO, 2004, p. 18.

¹²⁶ PEREZ, Maria Aparecida. *Cidadania: Cultura, Lazer e Educação para todos*. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n6-perez-mariaaparecida.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2013. p. 127.

infanto-juvenis, sob a orientação de uma coordenação pedagógica planejada e consistente, possam imprimir novas formas e novos espaços de convivência que alavanquem a cultura como o elo de emancipação social do seu povo, através de uma relação empreendedora da Educação com o seu território geográfico.

A cidade como conteúdo didático-pedagógico possibilita a construção de caminhos para uma educação emancipadora. Reconhece a criança e o jovem como cidadãos e, portanto, necessitam ser ouvidos, principalmente nos espaços criados para eles, como a escola, a praça, o teatro, o parque, o clube etc.

Segundo Tonucci,

As cidades foram pensadas, projetadas e construídas tomando como parâmetro um cidadão médio com as características de adulto, masculino, saudável e trabalhador. Assim, as cidades não estão preparadas para receber os que não sejam homens, adultos, saudáveis e trabalhadores, que são, sim, considerados cidadãos de segunda categoria, com menos direitos ou sem direitos [...].¹²⁷

Destarte, faz-se necessário contrapor esta realidade, fomentando políticas públicas que incluam as crianças e os jovens como sujeitos de direitos, portadores de sonhos, desejos e projetos que precisam ser contemplados.

Enfim, para que uma cidade possa ser um espaço educativo para o público infanto-juvenil, urge pensar e transformar o território municipal como um local emancipatório, onde todos e com todos possam criar soluções inclusivas para os públicos infantis e juvenis da cidade.

Esse local deverá contribuir para a formação do sujeito social ao trabalhar sua relação com o território e o sentimento de pertencer a um espaço, a um grupo, a uma comunidade. Parafraseando Perez,¹²⁸ esse local deverá ser de criação e difusão cultural, permitindo que a população se aproprie do espaço público e dos conhecimentos que nele se produzam.

2.2 O Orçamento Participativo numa cidade educadora

A emancipação social do público infanto-juvenil perpassa, fundamentalmente, pela participação desses setores da sociedade na elaboração e

¹²⁷ TONUCCI, 1996 apud PEREZ, 2007, p. 129.

¹²⁸ PEREZ, 2007, p. 133.

na prática do que é definido em um Orçamento Participativo (OP), voltado a atender às demandas das crianças e dos jovens de uma circunscrição municipal.

Tendo como alicerce reflexivo a afirmação de Perez,¹²⁹ quando ela diz que “educar é promover a capacidade de entender o mundo começando pelo espaço que rodeia o indivíduo, dando condições para que ele possa agir no sentido de transformá-lo, dando sentido ao seu cotidiano”, pode-se afirmar que o Orçamento Participativo (OP) é um instrumento potencialmente educativo.

Em um Orçamento Participativo Infanto-Juvenil, conhecido em muitas cidades como o *OP Criança e Jovem*, vivencia-se um processo participativo de criação, elaboração, escolhas, decisões e planejamento de políticas públicas, a partir do diálogo com as proposições oriundas das falas e argumentações das crianças e dos jovens habitantes de um município.

A prática desse instrumento participativo proporciona o desvelamento do sentimento de pertença à comunidade, bem como uma melhor formação político-educacional daqueles que no futuro poderão ser os gestores da sua cidade ou de outra municipalidade, a partir de vivências de construções coletivas e escolhas democráticas das crianças e dos jovens na consecução do *OP Criança e Jovem*.

Estar participando de espaços democráticos como grêmios estudantis, conferências, fóruns e seminários do *OP Criança e Jovem* permite à população infanto-juvenil oportunidades singulares de formação cidadã, no que diz respeito à prática de valores fundamentais na construção de um Estado Democrático de Direito, como os de solidariedade, diálogo respeitoso com as diversas raças e gêneros, autonomia e alteridade – tão necessários nesse mundo contemporâneo de malvadeza liberal.

Uma cidade para ser educadora não poderá se isentar de proporcionar a todos os seus habitantes princípios e formas de convivência onde o “eu” egocêntrico dê lugar à ação do “nós” coletivo. Onde no dissenso respeitoso de opiniões e pensamentos possa ser construído um consenso democrático, participativo, construtor de um desenvolvimento humano mais digno e fraterno, pois, a boniteza de uma cidade aparece quando todos podem contribuir, de maneira solidária, para

¹²⁹ PEREZ, 2007, p. 143.

uma vida melhor dos seus cidadãos e quando desvela que a aprendizagem do seu povo pode ocorrer na cidade, com a cidade e com as pessoas que nela vivem.

A propósito, quando se afirma que uma cidade é ou pretende ser educadora, faz-se necessário debruçar-se na construção de um arcabouço teórico, filosófico, político e de ações intencionais que possam contemplar os princípios fundacionais da sua concepção cidadina. Ou seja, há que se perseguir a intencionalidade educadora da urbe à luz dos princípios do movimento das cidades educadoras.

2.3 A intencionalidade educadora da cidade

O propósito basilar para que uma cidade possa vir a ser educadora é que ela proporcione aos seus cidadãos uma educabilidade potencializadora para o desenvolvimento humano. É preciso tornar a intencionalidade educadora da cidade uma visão de gestão administrativa, a fim de se fazer dos preceitos missionários da administração local uma busca real e diária para alavancar o desenvolvimento humano do seu povo.

Diz Jaume Trilla que

[...] se fosse possível medir o grau de educabilidade de uma cidade – isto é, a sua capacidade ou potência educativa –, deveriam tomar-se como indicadores não só a quantidade e qualidade das escolas que contém mas também o resto das instituições e meios que geram formação, e, sobretudo, deveriam analisar-se como interactuam e que são capazes de harmonizar-se todos estes agentes.¹³⁰

Esta afirmativa leva-nos a refletir que o potencial educativo de uma urbe não apenas se concretiza nos seus territórios das instituições de ensino, mas também nos demais espaços geográficos de convivência. Os locais formais tanto quanto os informais de uma municipalidade engendram oportunidades educativas para o desenvolvimento do ser humano. E, quando neles há uma intencionalidade de gestar ações que propiciam a formação do indivíduo a partir da constituição de objetivos pedagógicos, verifica-se o empoderamento formativo dos cidadãos que neles interagem e convivem.

A propósito, como se pode ler na *Declaração de Barcelona*, também conhecida como *Carta das Cidades Educadoras*,

¹³⁰ TRILLA, 1993 apud MACHADO, 2004, p. 83.

[...] a cidade educadora deve exercer e desenvolver esta função paralelamente às suas funções tradicionais (econômica, social, política e 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.¹³¹

Destarte, o *locus* citadino precisa ser contemplado com uma gestão que vá além dos caminhos administrativos tradicionais, mas que neles possam transversalizar ações educativas em vista à formação, à promoção e ao desenvolvimento de todos os seus cidadãos – crianças, jovens e pessoas de todas as idades.

As decisões de gestão de uma cidade educadora precisam ser intencionais e voltadas para a formação do seu povo. Elas precisam oportunizar a abertura para o diálogo respeitoso por todos aqueles que nela habitam. As diferenças precisam ser colocadas e respeitadas quando se busca o desvelamento e a defesa das singularidades das pessoas. É necessário que as atitudes administrativas promovam o potencial humano, a criatividade e a responsabilidade da sua gente.

Vale ressaltar que a intencionalidade da gestão pública voltada para a educabilidade do seu povo possibilita também a inserção e a motivação de gestores privados como atores sociais que vão contribuir na solidificação de uma grande “onda” de emancipação educacional que dará corpo a um movimento citadino, construtor de “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”, tão bem sinalizado no preâmbulo da *Carta das Cidades Educadoras*.

Urge numa cidade educadora a existência de tomadas de decisões por aqueles que estão à frente da sua administração a partir da realização da pergunta a ser feita à sociedade: *Que filhos deixaremos para este mundo?* em vez de ser: *Que mundo nós deixaremos para nossos filhos?*

Com esta interpelação, todos da cidade buscariam, cooperativamente, que seus filhos crescessem aprendendo valores democráticos, de solidariedade, que

¹³¹ AICE. CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. Disponível em: <<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubFitxerAc.do?iddoc=84472>>. Acesso em: 09 nov. 2013. p. 1.

aprendessem a respeitar as diferenças e a necessidade de acesso aos direitos por todos e não somente por uma pequena parcela da sociedade.

A cidade educadora, consciente do seu papel, não busca responder às demandas com soluções unilaterais simples. Pelo contrário, defende e aceita a contradição, propondo caminhos de conhecimento, diálogo e participação como o percurso adequado à coexistência na e com a incerteza.

Os filhos de uma cidade educadora são motivados a participarem da construção de contraposições ao *modus operandi* deste mundo líquido em que estão inseridos. São educados para conviverem com e na incerteza da contemporaneidade. São inquietados para responderem à frieza moderna com um espírito humanitário, democrático e participativo.

Já dizia Faure que “A cidade, sobretudo quando sabe manter-se à altura do homem, contém [...] um imenso potencial educativo não só pela intensidade das trocas de conhecimentos que se operam, mas também pela escola de civismo e de solidariedade que constitui”.¹³²

Já que vem ao caso e corroborando a fala de Faure, intencionalmente, nos espaços coletivos de convivência de uma urbanidade educadora, os cidadãos são sensibilizados a empreenderem atitudes que sedimentem os valores de cooperação, de solidariedade, de civismo e de dialogicidade com os diferentes grupos infanto-juvenis e de adultos que compõem a cidade.

2.4 O direito aos espaços de uma cidade educadora

A fim de podermos refletir sobre o *Direito aos Espaços de uma Cidade Educadora* enxerto, parcialmente, o primeiro princípio constante da *Carta das Cidades Educadoras*, que nos balizará no desvelamento das ideias que desejamos socializar:

Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece. O direito a uma cidade educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação. A cidade educadora renova permanentemente o seu compromisso em formar nos aspectos, os mais

¹³² FAURE, Edgar. *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand, 1972. p. 247.

diversos, os seus habitantes ao longo da vida. E para que isto seja possível, deverá ter em conta todos os grupos, com suas necessidades particulares.

A partir deste alicerce normativo originário da Carta supracitada é prudente afirmar que, para uma cidade ser educadora, ela precisa, contumazmente, advogar o direito para que todos os seus habitantes possam estar usufruindo, em condições de liberdade e igualdade, dos aparatos formativos que a urbe disponibiliza.

Urge também fazer dos seus espaços geográficos um instrumental pedagógico de emancipação cívica, política e de desenvolvimento humano, onde todos e com todos possam construir uma rede de relações intencionais para a formação e a instrumentalização de habilidades e competências que façam dos seus habitantes indivíduos preparados para intervirem neste planeta tão necessitado de um olhar cuidadoso por parte daqueles que nele vivem.

Para que o direito aos espaços de uma cidade educadora possa ser respeitado e contemple as demandas oriundas das crianças, jovens e adultos, faz-se necessário que as famílias, os gestores públicos e privados, as organizações culturais, desportivas e recreativas e os serviços públicos constituam elementos fundamentais na elaboração de uma educação urbana que transforme a cidade num local educativo, onde todos se sintam partes e integrados numa rede de relações e projetos formativos, que façam da cidade um território onde se goste de estar e viver.

É fundamental que no movimento diário dos cidadãos da urbe possa estar sendo construído um aparato de projetos sociais de cunho educativo, os quais se vão constituindo em espaços coletivos de emancipação de pessoas, para que neles se tornem, cada vez mais, sujeitos de direitos.

O reconhecimento da “boniteza” de uma cidade educadora e de sua gente se propaga e se torna espelho para reluzir um novo reordenamento urbano, tendo a Educação como mola propulsora, perpassando necessariamente por cada parte do seu território. Em outras palavras, cada pedaço geográfico de uma cidade educadora, onde nele há oportunidades de educabilidade das pessoas que o frequentam, engendra a autenticação da beleza da municipalidade, bem como da “boniteza” da sua gente. É o direito de “ser mais” na significância de ser “mais gente” dentro de uma geografia espacial urbana.

2.5 Espaços educativos integradores

Girovagando nos pensamentos sobre os espaços educativos numa cidade educadora, inquietou-me a maneira como sedimentar a completude desses locais num projeto educativo integral e integrador dentro de uma municipalidade.

Ficou cômico que um projeto educativo integral e integrador precisa ser construído a partir de um órgão municipal responsável pela integração das diversas realizações no âmbito do projeto formativo, oriundas dos vários setores que compõem a esfera municipal. Faz-se necessária uma estratégia político-administrativa que venha a dirigir e supervisionar todas as ações comuns de cunho educativo, abarcando as atividades dos agentes políticos, técnicos e cidadãos em todo o processo.

Tal procedimento, edificado sob uma visão sistêmica e num ambiente democrático, socialmente integrador e solidário, contribuirá na consecução do objetivo em reconhecer e valorizar o papel do território municipal na construção da identidade individual e comunitária dos seus cidadãos.

Isso posto, vale ressaltar que para uma cidade se transformar numa cidade educadora é fundamental que assuma a intencionalidade de fazer com que as suas políticas sociais possam ter um papel formativo na educação integral dos seus munícipes. Os projetos a serem colocados em prática precisam ser substanciados em objetivos intencionais que busquem o desenvolvimento integral dos indivíduos, pois a objetivação clara do que se pretende, enquanto ação educativa, proporcionará a escolha de instituições, espaços públicos e propostas culturais que servirão de contributos para a constituição integradora da formação dos cidadãos.

RIBEIRO alicerça o nosso pensamento quando diz que

É, pois, necessário que se proponha objetivamente a trabalhar para o desenvolvimento de comportamentos que implementem a qualidade de vida dos seus cidadãos, constituindo-se como uma proposta integradora da vida comunitária. Isto implica um compromisso por parte do poder local, enquanto representante dos seus habitantes, no sentido de agregar, num projeto político, os princípios de uma cidade educadora. Tal compromisso

depende da colaboração de todos, num esforço organizado de trabalho em rede em prol de objetivos comuns.¹³³

Assim colocado, o projeto político de uma cidade educadora deve ser pensado e executado tomando como base para sua sustentação uma proposta integradora de vida comunitária, onde todos possam contribuir para o desenvolvimento emancipatório, democrático e solidário dos seus cidadãos.

¹³³ RIBEIRO, Esperança do Rosário Jales et al. *Cidades educadoras: do conceito ao potencial solidário na prevenção dos maus-tratos na infância*. Disponível em: <<http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/301>>. Acesso em: 30 nov. 2013. p. 3.

3 A CIDADE EDUCADORA COMO ESPAÇO TEOLÓGICO

A compreensão da existência de uma cidade que educa também remete-nos a pensar sobre a fisicalidade dos seus locais de convivência como espaços teológicos que possam imprimir possibilidades de respostas à seguinte interrogação: Qual é a vontade de Deus hoje na edificação de cidades que venham a favorecer uma práxis transformadora do mundo, a partir do crescimento da fé e princípios cristãos?

Quando existe um conhecimento real do seu papel, a teologia não se deixa paralisar nas âncoras temporais. *A priori*, ela persegue a edificação de valores basilares, dos pressupostos cristãos, aplicados às demandas do momento presente.

Faz-se necessário uma reflexão teológica que esteja firmemente embasada no testemunho da Revelação de Deus (as Sagradas Escrituras), a fim de se buscar respostas aos desafios da vivência histórica de uma coletividade pluralista, a partir da compreensão das emaranhadas estruturas que compõem a materialidade da nossa cultura ocidental. Tornar as nossas cidades mais humanas é tarefa na qual os cristãos devem estar presentes.

Quando Comblin (1991) advogava nos seus escritos da *Teologia da Cidade* o caráter profundamente humano da cidade, ele queria dizer que “a cidade, de certa maneira, está unida à essência do homem”.¹³⁴ Isso posto, leva-nos a fazer um *link* reflexivo sobre a assertiva aristotélica que coloca o homem como *zoom politikon*, um ser que vive na cidade. Hoje se vê a confirmação dos fatos: o homem é um animal da cidade.

E, por ele ser cidadão, há necessidade de se construir nos espaços da cidade, permanentemente, um caráter de convivialidade embasado nos princípios que venham a solidificar virtudes como a solidariedade, amor ao próximo, compaixão, tolerância, fraternidade, alteridade, justiça e dignidade social e humana. Essas ações virtuosas nada mais são do que o cerne dos fundamentos axiais do Cristianismo.

¹³⁴ COMBLIN, José. *Teologia da Cidade*. São Paulo: Paulinas, 1991. p. 9.

A proliferação constante da virtude,¹³⁵ ou seja, o desenvolvimento da “disposição constante do espírito que nos induz a exercer o bem e evitar o mal”, precisa fazer parte das entranhas urbanas, das relações entre os cidadãos, dos espaços de convivência e educativos, a fim de se forjar um novo modo de vida humana onde, segundo o salmista,¹³⁶ Deus seja o soberano e o Senhor das escolhas, projetos, desejos e realizações terrenas.

Comblin (1991) nos afirma que:

A urbanização é uma transformação qualitativa. A cidade é a civilização. Os historiadores o testemunham. “O homem desenvolvido – diz O. Spengler – é animal construtor da cidade”. E completa: “a história universal é a do habitante das cidades”. “Povos, estados, política, religião, artes, as ciências todos descansam em fenômeno fundamental e único da história humana: a cidade”.¹³⁷

A teoria do arranjo citadino potencializa uma transformação criadora e nos explica a fonte do automovimento de tudo o que faz parte da urbe. Por isso ela é qualitativa. Não fica para trás, não é morta, estéril, árida, não fica na sombra do movimento que se processa na civilização. Pelo contrário, persegue o entendimento do automovimento de tudo o que é na cidade. Somente essa transformação qualitativa possibilita-nos conquistar o discernimento necessário para alavancar os ‘saltos’, as ‘rupturas de continuidade’ que vão constituir a chave que garantirá o acesso à transformação no contrário. Somente ela nos fará entender o esgotamento do velho e a germinação do novo.

Como poderia então a teologia permanecer indiferente diante de uma cidade educadora? Cada vez mais, a teologia vem falar sobre as realidades terrenas, de realidades humanas. Melhor dizendo, vem com o atributo de formular o projeto de falar da cidade como um movimento revolucionário, lastreado na essencialidade cristã voltada para um povo cada vez mais solapado pelas constantes ‘investidas’ de uma modernidade líquida que, a todo o momento, busca distanciar o homem da sua humanidade. Por isso, a teologia apresenta-se como um arcabouço de revelações cristãs que objetiva desvelar as incivildades urbanas, a fim de constranger o cidadão a voltar os seus olhos e a sua consciência para aquilo que de fato vá

¹³⁵ VIRTUDE - Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013, Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/VIRTUDE>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

¹³⁶ SALMOS 24.1: “Do Senhor é a terra e a sua plenitude, o mundo e aqueles que nele habitam”.

¹³⁷ COMBLIN, 1991, p. 11.

corroborar com os preceitos de uma mordomia cristã no cuidado com a cidade e com aqueles que a habitam.

Mais uma vez, lastreio minhas reflexões buscando Comblin (1991), quando ele assevera:

Parece chegar o momento de considerar-se as realidades humanas concretas e confrontá-las com a realidade do cristianismo. A cidade é uma destas realidades, e uma das mais importantes. [...] Ciência, técnica, indústria, socialização, democracia, liberdade, todos os sinais de nosso tempo se reúnem na cidade. A cidade é a encarnação de todos estes sinais.¹³⁸

Sendo a cidade a corporeidade de tudo aquilo que está em movimento no seio da sociedade, é mister que a possamos olhar como um catalisador de expressões coletivas, nas quais as construções humanas são forjadas a partir dos valores, crenças e princípios que fundamentam a operabilidade das mãos humanas no seu fazer civilizatório.

Visualizá-la sob as lentes do cristianismo possibilita a efetivação de uma configuração urbana, onde o seu movimento de construção e otimização dos espaços físicos (escolas, praças, hospitais, igrejas, campos de futebol, etc.), relações e aparelhos públicos e privados engendre uma população alicerçada na fidelidade teológica da Verdade Cristã. As cidades precisam buscar de todo coração a justiça e a santidade de Deus, conforme Ele estabeleceu no Novo Testamento, como seu padrão e sua vontade para todos os seus filhos.

Assim está dito por Jesus no Livro de Mateus, Capítulo 6, Versículos 31-33:

Portanto, não vos inquieteis, dizendo: Que comeremos? Que beberemos? Ou: Com que vestiremos? Porque os gentios é que procuram todas estas coisas; pois vosso Pai celeste sabe que necessitais de todas elas; buscai, pois, em primeiro lugar, o seu reino e a sua justiça, e todas estas coisas vos serão acrescentadas.¹³⁹

O movimento de mutação entre o que rege o advento da 'modernidade fluida' com o que balizou a gênese civilizatória, faz com que possamos afirmar, teologicamente, que a modernidade 'sólida' deixou escapar o protagonismo da produção da condição humana para uma modernidade 'leve' e 'líquida', que

¹³⁸ COMBLIN, 1991, p. 12.

¹³⁹ ALMEIDA REVISTA E ATUALIZADA. *Bíblia da Liderança Cristã*. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2007. p. 815.

impulsiona inquietantemente a humanidade a buscar o ter temporal em detrimento da solidez de construtos atemporais e perenes.

A inquietude social não deve se fixar na busca desenfreada do consumo, do *status*, das relações efêmeras e fluidas. Muito pelo contrário, é preciso que o levante social aconteça para sedimentar o reino e a justiça cristã. E eles só serão materializados quando a sociedade se sensibilizar para a necessidade de fortalecer a mordomia cristã nos aparatos que constituem uma coletividade de humanos, a fim de que todos possam compreender a dinâmica e a evolução das cidades sob a soberania de Deus.

Em outras palavras, que os atores sociais percebam que por Cristo foram criadas todas as coisas que há nos céus e na terra, visíveis e invisíveis. Já afirmava o Apóstolo Paulo no Livro de Colossenses, Capítulo 1, Versículos 16 e 17: “Tudo foi criado por Ele e para Ele. Ele é antes de todas as coisas. Nele, tudo subsiste”.¹⁴⁰

3.1 A Teologia bíblica a serviço da cidade

A teologia bíblica a serviço da cidade desvela o conceito da cosmovisão cristã, abordando o Cristianismo como o movimento de contracultura frente à materialidade social existente na atualidade. Corajosamente, ela vem não só para denunciar tudo aquilo que diminui o ser humano na sua dignidade como pessoa e cidadão, mas também para anunciar a doutrina da mordomia: “tudo é do Senhor e para todos. Somos apenas administradores para o bem comum”.¹⁴¹

A civilização atual é composta, segundo Cavalcanti (2002), por

[...] uma multidão carente de discernimento, envolvimento, misericórdia, ardor pela justiça, amor pelos excluídos, coragem profética e coragem (e conteúdo) para fazer um país diferente. Vale a pena continuar tentando, esperando, intercedendo, clamando. Antecipando, nesta terra, a nova terra.¹⁴²

Uma cidade que pretende ser titulada como cidade educadora precisa também cuidar da sua dimensão profética, desafiadora, transformadora e política. Será necessário alavancar o conhecimento, a participação, a defesa e a gestão dos

¹⁴⁰ ALMEIDA REVISTA E ATUALIZADA, 2007, p. 1044.

¹⁴¹ CAVALCANTI, Robinson. *Cristianismo e política, teoria bíblica e prática histórica*. Viçosa: Ultimato, 2002. p. 109.

¹⁴² CAVALCANTI, 2002, p. 10.

negócios da *polis*. A vida social da urbe precisa revelar no seu todo, ou em cada um dos seus grupos ou instituições componentes, as ações que promovam a libertação do seu povo das amarras sanguíneas da globalização, da malvadeza liberal.

A verdade bíblica precisa nortear os corações e pensamentos das pessoas que estão à frente das atividades públicas da municipalidade, a fim de construir formas de gestão mais sublimes, éticas e responsáveis pela humanização da sua gente e dos seus espaços físicos. O fazer teológico cidadão deverá imprimir nos munícipes uma motivação altamente exploratória, que faça produzir uma ‘onda’ social que vá contra a politicagem, a forma eticamente corrompida, condenável, da realidade política.

Parafraseando Cavalcanti (2002),¹⁴³ uma cidade politicamente desenvolvida tem uma parcela diminuta de sua população *alienada*, uma porcentagem em sua maioria de *conscientizados* e um número expressivo de *engajados*, que representam os diversos segmentos da população e possuem instrumentos estáveis de acesso e participação.

A teologia bíblica, ao mesmo tempo em que desperta as pessoas para a essencialidade das suas existências, contribui eficazmente na formação de uma opinião pública consciente, que influencie o engajamento das pessoas no processo de condução dos acontecimentos da cidade, a partir das premissas cristãs.

Com o objetivo de dar mais solidez às nossas reflexões sobre o papel teológico das Escrituras na condução dos destinos de uma cidade, trago mais uma afirmativa de Cavalcanti (2002). Ele diz que

Sendo a atividade política algo necessário, válido e digno, os cristãos, esclarecidos, devem se fazer presentes, interessados em gerir alguma coisa pública (*res publica*), não só para assegurar os seus direitos e cumprir seus deveres (e os de sua família, de sua igreja, de sua categoria profissional etc.), mas também para permeiar a sociedade de valores que redundem em um maior benefício para todos e cada um. É o que a Bíblia nos ensina e o que a história atesta.¹⁴⁴

“Nosso mundo é um crescente mundo urbano”,¹⁴⁵ já afirmava o Dr. Charles Van Engen no prefácio do livro de Barro. A cada dia, estamos vendo o aumento da população urbana do Brasil e no mundo afora. Essa realidade inquieta-nos para uma

¹⁴³ CAVALCANTI, 2002, p. 16.

¹⁴⁴ CAVALCANTI, 2002, p. 17.

¹⁴⁵ BARRO, Jorge Henrique. *De cidade em cidade*. Londrina: Descoberta, 2006. p. 11.

nova reflexão e ação de cunhos teológicos em nossas cidades. Há uma necessidade de uma nova conceitualidade e novas abordagens no que diz respeito ao trato da coisa pública, no universo das relações sociais e no campo educacional urbano.

É preciso trazer para o campo da investigação, do estudo e da ação as possibilidades de construção de espaços coletivos que venham corroborar a práxis da missão urbana como nexos para alcançar o nível das ruas e das pessoas das cidades.

Empreendimentos reflexivos que levem a população de uma cidade a um olhar cuidadoso com as questões sistêmicas da urbe e que oportunizem uma transformação mais radical e holística da municipalidade, possibilitando uma visão integral e um entendimento geral dos fenômenos que ocorrem no município.

Esse é o papel fundamental da missão urbana – ao mesmo tempo em que cria conjecturas filosóficas, políticas e sociais, ela também impulsiona a elaboração de planos e projetos urbanos que alavancam o desenvolvimento da população. Entretanto, para que isso possa objetivar em progresso da humanidade na formação dos cidadãos, a igreja precisa estar focada na sua ação evangelizadora, mas também conectada com as demandas sociais que lhe são apresentadas diuturnamente, a fim de, conjuntamente, promover ações que contribuam com a emancipação de todos na sociedade, principalmente daqueles que se encontram numa situação socialmente desfavorável.

3.2 A missão urbana da igreja

Vê-se que as igrejas estão em movimentos contínuos para achar o modo de serem as comunidades de fé missionárias viáveis na cidade. Há uma luta de sedimentar o marco conceitual do seu papel enquanto membro de um corpo social maior que é o município. Volto a utilizar o pensamento do Dr. Charles Van Engen, expresso no prefácio da obra de Barro, a fim de situarmos melhor a missão urbana da igreja:

A igreja não é uma agência social, mas é significação social na cidade. A igreja não é o governo da cidade, mas Deus chamou-a para anunciar e viver o reino d'Ele em toda sua significação política. A igreja não é um banco, mas é uma força econômica na cidade e precisa buscar o bem-estar econômico da cidade. A igreja não é uma escola, mas Deus chamou-a para educar as pessoas da cidade quanto ao evangelho do amor, justiça e

transformação social: pessoal e estruturalmente. A igreja não é uma família, mas é a família de Deus, chamada para ser vizinho aqueles que Deus ama. A igreja não é um edifício, mas precisa e possui edifícios para levar a cabo seu ministério. A igreja não é exclusiva, não é melhor, não é especial, mas Deus a chamou especialmente para ser diferente no modo que serve a cidade. A igreja não é uma instituição, mas precisa de estruturas institucionais para efetuar mudanças nas vidas pessoas e da sociedade na cidade. A igreja não é uma organização de desenvolvimento de comunidades, mas o desenvolvimento da comunidade é essencial à natureza da igreja.¹⁴⁶

A função da igreja perpassa pelo reconhecimento do seu sentido, da sua obra, da sua ação quanto membro de uma comunidade de vida. Fundamenta-se na sua voz evangelizadora de denunciar as mazelas sociais e espirituais da comunidade e, ao mesmo tempo, em anunciar as boas novas do reino de Deus para a vida política de uma cidade. Solidifica-se nas suas proposições para uma economia solidária, baseadas em princípios éticos e balizadas na justiça econômica cristã.

O sinal da igreja alicerça-se quando faz do seu espaço de convivência um instrumento físico onde os seus membros são educados, capacitados, formados para agirem na sociedade a partir da verdade bíblica e, assim, contribuir para um mundo cada vez melhor de se viver.

No Livro de João¹⁴⁷, Capítulo 8, Versículos 31-32, está escrito: “Disse, pois, Jesus aos judeus que haviam crido nele: Se vós permanecerdes na minha palavra, sois verdadeiramente meus discípulos; e **conhecereis a verdade e a verdade vos libertará.**” Isso posto, ratifica que é também no espaço de convivência da igreja que precisam ser feitas as reflexões teológicas a respeito da verdade cristã e como elas podem ser a força promotora do confronto entre a realidade social desumanizada e a realidade ideal do reino de Deus.

Os discípulos do Cristianismo precisam ser educados e capacitados para contribuir na busca de respostas e decisões que venham construir alternativas concretas de desenvolvimento para o povo numa cidade educadora. O conhecimento da Verdade é o segredo da Vida abundante em Cristo e a Vida abundante nada mais é do que viver com Fé, com dignidade e sabedoria e, ao mesmo tempo, também proporcionar aos outros irmãos da coletividade cidadina uma

¹⁴⁶ BARRO, 2006, p. 12-13.

¹⁴⁷ ALMEIDA REVISTA E ATUALIZADA, 2007, p. 918.

vida regada de espiritualidade, conforto, segurança, justiça social e conhecimento da Palavra que transforma a humanidade e o mundo.

O fundamento da igreja estrutura-se, toma corpo, desenvolve-se, quando ela intencionalmente e como família de Deus estabelece raízes em todos os cantos e setores da cidade, através de células humanas conhecedoras dos ensinamentos das Escrituras, a fim de trabalhar para que os corações e as mentes dos cidadãos estejam voltados para o Alto, para o foco da missão urbana cristã: que todos, com todos, irmanados, possam colaborar para a efetivação de uma revolução social, onde as armas de guerra não serão aquelas de chumbo e sanguinárias, mas aquelas que cortarão todo o mal social existente na cidade, através da instrumentalização e da pedagogia da Palavra cristã.

É isso que está testificado no Livro de Mateus, Capítulo 6, Versículo 21: *“Porque, onde está o teu tesouro, aí estará o teu coração”*.¹⁴⁸ Levando a hermenêutica dessa passagem bíblica para os negócios de uma cidade educadora, pode-se afirmar que os objetivos dos cidadãos determinam o caráter coletivo da urbe; e se aqueles objetivos não forem singelos e para o Céu, sendo terrenos, vacilantes e egoístas, todas as faculdades e princípios de suas naturezas chegarão a ser uma massa de escuridão e nada contribuirão para a edificação do seu povo.

A missão urbana da igreja numa cidade educadora, para ser real, eficaz e produtora de resultados sócio-missionários positivos, precisa marcar seus espaços na urbe, através de suas construções, edifícios e prédios acolhedores para que leve a cabo seu ministério. As estruturas físicas urgem ser agradáveis. Necessitam ser espaços de convivência afáveis, que proporcionem prazer ou satisfação para os seus membros estarem ali, pois é neles que serão consubstanciados valores, princípios, atitudes, ações e reflexões, voltados para a construção de uma comunidade educativa promotora das bem-aventuranças.

Uma coletividade onde os seus membros possam contrapor ao *status quo* atual; que olhem o mundo na perspectiva de Deus; que falem ao povo de uma forma sobrenatural; que formem líderes capazes de fazerem a coisa certa pelo motivo certo; que tomem Jesus como referência para imprimirem convicções sólidas em

¹⁴⁸ ALMEIDA REVISTA E ATUALIZADA, 2007, p. 814.

seus membros, a fim de poderem agir buscando agradar a Deus (I Ts 4.1) e não aos homens (Cl 3.22).

Por isso, a igreja demanda de estruturas institucionais para efetivar transformações nas vidas das pessoas e da sociedade na cidade. A igreja, para que ela possa fazer bem o seu papel numa urbe e, especialmente, numa cidade educadora, deve buscar com zelo e perseverança o sentido de comunidade dentro dela, pois só assim poderá transpor as 'muralhas' que a afastam da sua missão urbana e, conseqüentemente, contribuir de maneira exacerbada para que a cidade seja de fato uma comunidade de vida.

E uma comunidade de vida é aquela que promove o bem, acolhe a todos, dá acesso de participação a todos os seus membros, desenvolve a misericórdia, a compaixão, a pacificação, a pureza e a integridade dos cidadãos. Educar na cidade, com a cidade e para a cidade é mister que a igreja esteja sendo também protagonista de mudanças e transformações sociais, bem como de empreendimentos voltados para a educabilidade da população. A igreja não pode se furtar desse insigne papel que é inerente a sua constituição, da sua missão no espaço geográfico citadino.

Precisamos, enfim, enquanto igreja, numa municipalidade educadora, estar missionariamente motivados para o amor apaixonado pelas pessoas e pela urbe, a fim de podermos desenhar um retrato profundo, desafiador, claro e cheio de esperança da missão da igreja na cidade. Só assim poderemos estar sensíveis a uma coleção de *insight* que as Escrituras nos oferecem, apresentando Jesus caminhando pelas calçadas de nossas cidades hoje e nos evidenciando a agirmos com perspicácia no sentido de resolvermos os entraves que tanto solapam a dignidade das pessoas.

Hoje, o nosso desafio é buscar novas estratégias à missão da igreja na cidade. O Doutor em Teologia pelo Fuller Theological Seminary (Califórnia, EUA), Barro¹⁴⁹ inquieta-nos a re-conceituar quatro aspectos da missão da igreja na cidade:

- Uma perspectiva nova da própria cidade como um contexto novo e sem igual de missão;
- Uma perspectiva nova da igreja e uma procura para formas novas de ser igreja na cidade;

¹⁴⁹ BARRO, 2006, p. 13-14.

- Uma compreensão nova de missão como a atividade do Deus triúno na cidade;
- E um envolvimento novo em ortopraxis como um processo de reflexão-ação-reflexão-ação na cidade.¹⁵⁰

3.3 A missão integral da igreja numa cidade educadora

Inicialmente, para entendermos a missão integral da igreja numa cidade e aqui, em especial, numa cidade educadora, faz-se necessário buscar um conceito sobre o que é a missão integral, qual o seu papel e em que contexto ela deve estar inserida. É a clareza da definição sobre os vocábulos *missão* e *missões* que não nos faz perder a riqueza que o termo *missão* contém, bem como não nos leva a banalizar o vocábulo *missões*. Essa limpidez vocabular contribui para que a igreja compreenda o seu papel face a um mundo fragmentado, fluido e destituído de sólidos valores éticos cristãos. Diante disso, recorro ao texto de Kohl & Barro para apresentar uma clara definição sobre esses dois vocábulos:

Por *missões* entende-se a atividade da igreja no ato de enviar missionários para a proclamação do evangelho. Esse cruzar barreiras é o que chamamos de *missões*. Por *missão* é preciso que seja entendido o termo conceitualmente, ou seja, não como atividades da igreja, mas como o conjunto de valores que norteia essas atividades. Assim, podemos dizer que *missão* é o caminhar da igreja pelo mundo cumprindo o seu papel de sal e luz para todos os povos.¹⁵¹

Agora, com a clara apreensão dos conceitos acima especificados, podemos, neste momento, partir para um diálogo reflexivo do que seja uma missão integral da igreja numa cidade, especialmente numa urbe educadora. O comprometimento com a missão está na própria essência de ser igreja; e quando esse espaço comunitário não se torna responsável com a missão de afirmar acerca de Jesus Cristo, para assim transpor a muralha entre o que é fé e o que não é, deixa de ser igreja e se transmuta em um 'clube' religioso, um simples grupo de amigos.

Segundo o teólogo René Padilla, quando a igreja se compromete com a missão integral e tem como finalidade comunicar o evangelho mediante tudo o que é, *faz* e *diz*, o seu intento,

¹⁵⁰ ORTOPRÁXIS é a vivência da fé ortodoxa, é a fé ortodoxa colocada na prática, no seu dia a dia. Só se supera o fundamentalismo com uma *vida* correta, somente a *ortopraxis* nos livra de uma *ortodoxia* enferrujada e enferrujante.

¹⁵¹ KOHL, Manfred Waldemar. *Missão Integral Transformadora*. Manfred W. Kohl, Antonio Carlos Barro. Londrina: Descoberta, 2005. p. 7.

O seu propósito é encarnar os valores do reino de Deus e testificar do amor e da justiça revelados em Jesus Cristo, no poder do Espírito, em função da transformação da vida humana em todas as suas dimensões, tanto em âmbito pessoal como em âmbito comunitário.¹⁵²

A igreja precisa ser um local onde os seus membros possam ser educados, a partir dos ensinamentos do Evangelho, para uma atuação mais presente na seara urbana. A educação nela existente demanda que todos possam ser transformados tanto como pessoas, tanto quanto atores sociais, pois, só assim, a concretude da missão integral, que é a mobilização de homens e mulheres para a missão de Deus no mundo, vem a ser materializada não só no espaço físico do seu templo, mas sim em todos os campos de ação humana: em casa, escola, praças, na universidade, na empresa, no hospital... Enfim, em todo lugar, já que não há lugar que esteja fora da soberania de Jesus Cristo.

O conjunto de fiéis de uma religião não pode se eximir da participação como protagonista de projetos, ações e contribuições educativas numa cidade educadora. O espaço geográfico da cidade educativa não exclui o *locus* teológico das igrejas. Muito pelo contrário, clama para que ele possa existir sempre, com o objetivo de ajudar também na elaboração da contracultura necessária para desconstruir o discurso e atitudes ‘imperialistas’ que vêm dominando a sociedade atual com práticas humanas fluidas, desgarradas de um sentido ético e que tentam a todo o momento destruir, e muitas vezes conseguem, a solidez dos princípios cristãos numa comunidade de humanos.

Partindo do pressuposto de que o mundo todo é um “campo missionário”, podemos afirmar que o contexto em que a missão integral deva estar inserida numa cidade que educa é dentro das necessidades humanas, pois elas são oportunidades para a ação missionária. Para sustentar estas reflexões, volto a utilizar as ponderações de René Padilla quando ele afirma que:

A igreja local é chamada a manifestar o reino de Deus em meio aos reinos do mundo não só pelo que diz, mas também pelo que é e por tudo o que faz em resposta às necessidades humanas que a rodeiam. [...] Concluindo, a missão integral é o meio designado por Deus para cumprir na história, por meio da igreja e no poder do Espírito, seu propósito de amor e justiça revelado em Jesus Cristo.¹⁵³

¹⁵² RENÉ PADILLA, C. *O que é missão integral?* Viçosa (MG): Ultimato, 2009. p. 18.

¹⁵³ RENÉ PADILLA, C., 2009, p. 20-21.

Uma cidade educadora não deve jamais prescindir dos cuidados e práticas educativas que as igrejas podem oferecer para a transformação da sua sociedade local, regional e até do mundo. Todos que vivem e testificam o amor e a justiça revelados em Jesus Cristo são chamados para a Grande Comissão segundo o Livro de Mateus 28.16-20.¹⁵⁴ A missão é fundamentalmente o cumprimento de um mandato que Cristo deu a seus discípulos e que, antes de tudo, tem a ver com a pregação do evangelho a todas as nações da terra.

E a pregação do Evangelho não é somente realizar a leitura das Escrituras, mas sim estudá-las, vivê-las em plenitude, torná-las conhecidas por todos neste mundo e, acima de tudo, praticá-las fazendo o bem, a justiça, a misericórdia, a compaixão e o resgate daqueles que estão perdidos e vulneráveis às intempéries sociais aqui colocadas como a violência (de todas as formas), o consumo desenfreado, a ausência da justiça, a politicagem, a falta de moradia, a fome, as drogas, a insegurança, as famílias desestruturadas... Enfim, todos os ataques nocivos à dignidade da pessoa humana.

3.4 A cidade educadora como práxis transformadora

No introito deste capítulo foi colocada a seguinte interpelação: Qual é a vontade de Deus hoje na edificação de cidades que venham a favorecer uma práxis transformadora do mundo, a partir do crescimento da fé e princípios cristãos?

Após algumas necessárias considerações reflexivas, vê-se que uma cidade educadora sendo também espaço teológico é uma ação política, ordenada, para que o seu coletivo humano seja instrumentalizado e, ao mesmo tempo, formado, capacitado, para poder contribuir com a engrenagem de 'movimentos' que venham a edificar transformações que mudam o mundo, a partir das chaves formativas oriundas do Evangelho.

Como é determinado o caráter dos 'movimentos'? Para Addison,

¹⁵⁴ Livro de Mateus 28.16-20: "16Partiram, pois, os onze discípulos para a Galileia, para o monte onde Jesus lhes designara. 17Quando o viram, o adoraram; mas alguns duvidaram. 18E, aproximando-se Jesus, falou-lhes, dizendo: Foi-me dada toda a autoridade no céu e na terra. 19Portanto ide, fazei discípulos de todas as nações, batizando-os em nome do Pai, e do Filho, e do Espírito Santo; 20ensinando-os a observar todas as coisas que eu vos tenho mandado; e eis que eu estou convosco todos os dias, até a consumação dos séculos".

Movimentos são caracterizados pelo descontentamento, visão e ação. O descontentamento descongela pessoas de seu comprometimento com a forma como as coisas são. Movimentos surgem quando pessoas sentem que algo precisa mudar. Se o vácuo criado pelo descontentamento é preenchido com a visão de um futuro diferente e ações para trazer mudança, então um movimento nasce.¹⁵⁵

A cidade como práxis transformadora precisa desvelar criticamente os descontentamentos que aborrecem a dignificação dos seus munícipes. Engrandecer a sua população exige uma ação planejada, ordenada, profética e visionária daqueles que estão em posições de liderança frente à coletividade. Elevar a dignidade de um povo é promover políticas públicas que atendam ao contentamento social da sua gente. Mas, para que isso possa vir a ser edificado, faz-se necessário degelar as pessoas de sua obrigação com o *status quo* do sistema sócio-político atual.

Os deslocamentos históricos acontecem quando os sujeitos da história tomam consciência dos seus papéis enquanto cidadãos do mundo; mas também quando são impulsionados por um sentimento de mudança que os faz participarem de 'movimentos'. Movimentos esses originários de uma visão agregadora de ações e atitudes que contemplem a participação de protagonistas sociais, onde o coração da coletividade humana possa ser cativo do amor de Cristo, conduzido pelo Espírito e guiado pelas Escrituras, pois só assim as reais transformações serão vistas e sentidas por todos.

Para que a vontade de Deus possa vir a prevalecer na construção de cidades educadoras, as igrejas locais precisam sensibilizar os seus diversos públicos, no sentido de levá-los a compreenderem e a viverem em conformidade com o que preceitua o Evangelho, denunciando nos seus locais de convivência todas as formas de opressão humana, lutando contra aqueles aspectos da cultura local que não estão segundo o disposto nos princípios do Cristianismo, de maneira que se conectem e ressoem profundamente com as esperanças e preocupações da população.

Parafraseando Addison, precisamos refletir e acreditar que Deus escolhe pessoas improváveis, distantes do poder. Ele trabalha para transformá-las de dentro para fora, com o objetivo de inspirá-las a terem ideias inovadoras a respeito de sua

¹⁵⁵ ADDISON, Steve. *Movimentos que mudam o mundo: cinco chaves para divulgar o Evangelho*. Curitiba, PR: Editora Esperança, 2011. p. 36.

missão neste reino terreno e de como ela deve ser realizada. Verdades e práticas bíblicas são redescobertas e usadas como catalisadoras de marchas promotoras de mudanças positivas para este mundo em que vivemos.

As igrejas precisam ser lugares não só de devoção espiritual e estudo, mas também espaços de envio de homens e mulheres, jovens e crianças, portadores de uma Fé viva, partícipes de movimentos que corroboram com a elevação da justiça social e da fraternidade universal, consubstanciadas por gestos de solidariedade nas diversas frentes de gestão e liderança de uma comunidade.

Uma cidade que educa para a promoção do Desenvolvimento Humano é uma cidade que facilita as ações de todas as suas instituições, sejam elas laicas ou religiosas, de agremiações políticas ou não governamentais, assistenciais ou educacionais, mas que todas elas possam ser portadoras de visões, ações e atributos que dignifiquem a sua gente, o seu povo, enfim, que elevem a funcionalidade da sua urbe.

Entretanto, para que a cidade cumpra o seu papel também de instrutora do seu povo, ela precisa ser flexível, adaptável e transplantável, no sentido de estar a todo o momento aberta para receber as novas 'marchas' sociais oriundas desde o final do século passado e que no início do atual vêm de maneira inexorável exigindo dos seus viventes posturas cada vez mais críticas, reflexivas, participativas, que os impelem a procurar fazer escolhas corretas, promotoras de transformações sociais condizentes com os construtos sociais oriundos do Evangelho.

A cidade educadora como espaço teológico não pode somente buscar uma mudança estrutural. A busca precisa ser intencional como projeto de trabalho para sedimentar os princípios do Reino de Deus aqui na Terra. Pois "odres novos sem vinho novo não será a resposta". Se a presença dos ensinamentos do Senhor não permeiar o que está acontecendo nas cidades – seus movimentos, suas marchas – a coletividade perderá o foco. O povo almeja uma experiência nova, de vida abundante. E ela só acontecerá quando todos, com todos, membros de uma cidade que educa, venham a colocar Jesus no centro, e Jesus no centro é a certeza de gestos de solidariedade, de compaixão, de fraternidade e de dignificação da vida dos homens, mulheres, jovens e crianças de uma urbe eternamente aprendente dos ensinamentos que confirmam o 'Sal' e a 'Luz' para uma civilização humana.

4 O POTENCIAL NA CONSTRUÇÃO DE CIDADES EDUCADORAS

Os espaços comunitários para a infância e a juventude na contemporaneidade da *'Terra Brasilis'* propiciam aos seus interlocutores sociais a energia potencial para materializar a construção de Cidades Educadoras.

As possibilidades, o conjunto dos recursos de que esses espaços dispõem, as ações que o público infanto-juvenil produz nesses locais de convivência, capacitam a sua coletividade urbana em objetivar a transformação da realidade, buscando para si a liderança na condução de um grupo de cidadãos e cidadãs, voltados para fazerem com que esses limites territoriais sejam instrumentalizados e caracterizados como locais de educabilidade, a fim de imprimir no restante da sociedade local o marco significativo de uma municipalidade educadora.

Nesses locais onde crianças e jovens vivem e convivem com os demais membros da cidade não há que se prescindir de pessoas portadoras de um caráter e espírito de uma liderança servidora. É por meio dessa liderança eficiente que serão desenvolvidas as habilidades e as qualidades morais que capacitarão todos aqueles que são chamados a inspirar e influenciar um grupo de pessoas motivadas a realizarem as transformações sociais necessárias para o bem comum de toda a população.

Destarte, para que uma cidade seja educadora, os corações dos seus cidadãos precisam atingir, a todo o momento, a 'batida' do desejo de servir ao outro, pois só assim os seus habitantes irão identificar e atender as necessidades legítimas do seu povo, da sua sociedade.

Numa Cidade Educadora todos os seus cidadãos e cidadãs precisam aprender a ser líderes de excelência. E esse grau de perfeição na arte de liderar é consubstanciado quando todos os munícipes têm a consciência e vivem aquilo que tão bem asseverou Hunter:

Não se trata de ser um escravo e fazer tudo o que os outros quiserem, mas de fazer aquilo de que as pessoas realmente precisam. É ter respeito e apreço pelas pessoas, prestar atenção ao que dizem, mostrar que podem contar com você. Resumidamente, é abraçar os outros quando necessitarem de um abraço e respondê-los quando precisarem disso. Em

poucas palavras, a liderança é uma questão de amar as pessoas de verdade, identificando e satisfazendo suas necessidades legítimas.¹⁵⁶

Gandhi afirmou certa vez: “*É preciso que você se torne a mudança que deseja ver no mundo.*” Transliterando essa afirmação para o aspecto da vida na cidade, pode-se conjecturar que numa municipalidade educativa e educadora os seus habitantes precisam ser, efetivamente, um conjunto de humanos transformados e modificados, no sentido de serem exemplos vivos das mudanças desejadas para as civilizações existentes no mundo.

Uma Cidade Educadora precisa reluzir caracteres sociais, econômicos, políticos e humanos para os demais espaços de convivência existentes no Planeta. Caracteres esses que sejam potencializadores da justiça social e da fraternidade, que tanto os povos deste mundo vêm tentando consolidar nos seus locais de vidas humanas.

Os espaços comunitários que fazem parte de uma urbe precisam contemplar os diversos matizes sociais, bem como as variadas nuances culturais da sua gente. Neles, a comunidade de vida deve permear todos os seus cantos, todos os seus espaços físicos. Sedimentar o verdadeiro apoderamento dos lugares comuns a todos de uma municipalidade.

Os grupos infanto-juvenis buscam nesses territórios de convivência oportunidades de serem impregnados e, ao mesmo tempo, de também imprimirem nos demais corpos sociais os seus modos de olhar e estar no mundo, as suas artes, os seus dilemas, os seus ‘movimentos’, enfim, de serem não somente visitantes desses territórios urbanos, mas, do mesmo modo, serem partes coautoras da engrenagem de ser e conviver nas localidades geográficas da cidade. E para que uma cidade venha a ser intitulada como educadora ela precisará contemplar nos seus aparatos físicos de convivência essas demandas supracitadas. Só assim, ela cumprirá a sua função de potencializar locais de encontros coletivos e de facilitar possibilidades de crescimento e desenvolvimento do seu povo.

¹⁵⁶ HUNTER, James C. *O monge e o executivo* – uma história sobre a essência da liderança. Rio de Janeiro: Sextante, 2004. p. 8.

4.1 O potencial criativo numa cidade educadora

Para iniciar a refletividade sobre a essência do potencial criativo numa cidade educadora, faz-se necessário pontuar que o potencial criativo numa urbe que educa nada mais é do que ser o alimento que torna acesa a chama nos corações dos cidadãos e que faz com que a sua gente se una, entusiasticamente, para propor, coletivamente, alternativas efetivas que irão contribuir com robustez na transformação do mundo.

O potencial criativo precisa substanciar a promoção da paz e da cooperação mundial, mas, para que isso venha a ser uma realidade, as possibilidades de criação de políticas públicas voltadas para a emancipação de um povo demandarão um planejamento estratégico, no sentido de virem a ser ações concretas que oportunizem a eficiência e a eficácia dos seus resultados sociais, visando à solidificação de um ambiente urbano tranquilo e acolhedor para todos os cidadãos.

O sossego de uma sociedade é determinado através do que ela produz a partir das atitudes e ações dos seus membros, enquanto cidadãos e gestores nos diversos setores que a compõem. Se os modos de proceder dos cidadãos forem promotores da justiça social, do engrandecimento da sua gente, buscando o seu desenvolvimento humano e elevando a dignidade da vida coletiva por meio da oferta universal e de qualidade dos serviços públicos prestados como a Educação, Saúde, Habitação, Lazer e Amparo Assistencial, com certeza essa sociedade estará possibilitando a edificação da paz na urbanidade. Ao mesmo tempo estará contribuindo e também realizando, substancialmente, o que lhe cabe localmente para otimizar a cooperação neste mundo global.

A afluência da possibilidade inventiva de uma comunidade transita a partir das pessoas que ocupam funções de liderança, sejam elas médicos, professores, advogados, agentes políticos, universitários, clérigos, pastores, crianças, jovens, adultos, etc. enfim, todos aqueles que se colocam a serviço dos demais para atendê-los nas suas necessidades legítimas.

O que se quer dizer com isso? Conscientemente, afirmar que o potencial criativo de uma coletividade perpassa pelas pessoas que estão à frente dela nas posições de liderança, pois é sabido que a arte de liderar é a habilidade de motivar e influenciar os liderados, de forma ética e positiva, para que contribuam

voluntariamente e com entusiasmo para alcançarem os objetivos do seu grupo social, ou mesmo da coletividade maior que é a cidade.

Recorro mais uma vez a Hunter para solidificar a importância de uma liderança no processo de criação e de inventividade do potencial de uma urbe:

Em poucas palavras, a liderança é uma questão de amar as pessoas de verdade, identificando e satisfazendo suas necessidades legítimas. Amar é se doar para ajudar os demais a alcançarem o melhor de si. O teste definitivo da liderança é saber se, depois de algum tempo sob o comando de um líder, as pessoas saem das experiências melhores do que eram antes.¹⁵⁷

Este também é o papel de uma Cidade Educadora – contribuir na formação e no desenvolvimento de lideranças em todos os setores das suas comunidades. Lideranças que oportunizem o potencial criativo de todos os seus membros de um grupo de convivência. Lideranças oriundas dos diversos segmentos da sociedade, mas que todas elas possam ser facilitadoras do progresso da capacidade criativa que os seres humanos têm para produzir, transformar, agir sobre o ambiente a adequá-lo às suas necessidades.

A teologia da liderança, ou seja, o falar sobre o conceito e o significado da liderança a partir dos preceitos oriundos das Escrituras, dos ensinamentos de Jesus Cristo, faz, em síntese, com que possamos reunir e colocar saberes em diálogo; saberes preocupados e comprometidos na melhoria das condições de vida e na edificação das relações humanas na territorialidade urbana.

Que saberes/conhecimentos são esses numa liderança de cunho teológico voltada para a administração de uma cidade que educa?

- Saberes sobre o contexto atual da realidade local e global, a fim de poder inserir-se e atuar ativamente na transformação social;
- Conhecimentos e práticas de vida da ética cristã, pois só assim o líder local poderá avivar a misericórdia e a compaixão nos seus atos de poder e liderança;
- Saberes sobre a pobreza, o que ela é como *lugar teologal e teológico*¹⁵⁸ e quais as causas que a fazem perpetuar;

¹⁵⁷ HUNTER, 2004, p. 8.

¹⁵⁸ Segundo Gustavo Gutiérrez: *lugar teologal* é o espaço “revelador da presença e do projeto de Deus”; *lugar teológico* é o local “instigador de uma reflexão a partir da fé e da práxis cristã”. In: OLIVEIRA, Kathlen Luana de; SCHAPER, Valério Guilherme de; REBLIN, Iuri Andréas (Orgs.). *A Teologia Contemporânea na América Latina e no Caribe*. São Leopoldo: Oikos; EST, 2008. p.15.

- E saberes sobre a materialidade da ação de Deus na história da construção das cidades e civilizações.

Para *balizar* este último ponto sobre os saberes supracitados, recorro à assertiva de Freston quando ele nos lembra que Deus atua na história: “*A realidade do universo é que existe um Deus criador que age dentro da história para revelar seu plano e sua vontade; e é a partir dessas verdades históricas que devemos elaborar uma cosmovisão*”.¹⁵⁹

A atribuição delegada para as Cidades Educadoras, formar e enviar líderes que façam a diferença neste mundo, além de ser imprescindível, é de fundamental importância para o surgimento de ‘ondas’ representativas dos levantes sociais, que desvelem de maneira escancarada as mazelas impostas aos diversos povos deste Planeta pelos que aí estão irresponsavelmente no poder. Em consequência, farão surgir ‘movimentos’ humanos portadores de respostas, alternativas viáveis para que esta ‘Casa Comum’ chamada Terra possa verdadeiramente abrigar, acalentar e acolher seus filhos e filhas, proporcionando-lhes um ambiente socialmente digno e justo para se viver.

4.2 Valores éticos numa cidade educadora

Somos ‘convidados’ a fazer escolhas e a tomar decisões todas as vezes que nos deparamos com uma situação ambivalente, seja ela de cunho privativo ou de caráter coletivo. Nesse instante, para nós humanos e cidadãos do mundo, configura-se um espaço reflexivo, na medida em que precisaremos optar sobre qual o caminho, qual a escolha ou mesmo qual a decisão mais adequada e ética a ser tomada.

Estando nessa posição, o ser humano buscará a sua alma ética, formada a partir das suas relações humanas construídas nos espaços de convivência da sua cidade – no lar familiar, na igreja, na escola, nas praças, nos clubes, nos locais de trabalho, etc. Segundo Wonsovicz,

Somos convocados a sermos felizes. Podemos esperar dos outros a solução dos problemas, mas estaremos delegando algo que é essencial, nossa liberdade, nossa possibilidade de escolhas. Se resolvermos ser autores de nossa vida particular e da vida política em geral, estaremos

¹⁵⁹ FRESTON, Paul. *Nem monge nem executivo – Jesus: um modelo de espiritualidade invertida*. Viçosa, MG: Ultimato, 2011. p. 26.

fazendo ação consciente e responsável nas escolhas éticas, nos atos políticos e, assim, construindo-nos como verdadeiros cidadãos.¹⁶⁰

“Se somos convocados a ser felizes”, essa felicidade certamente ocorrerá dentro de uma urbanidade. E se somos cidadãos, porque vivemos dentro de uma cidade, é mister que a cidade nos deva oferecer uma pedagogia urbana, eticamente viável e funcional, no sentido de nos instrumentalizar com um conjunto de regras de conduta que nos irá nortear neste espaço de tempo, onde, segundo Dallari,

A humanidade está vivendo uma nova fase de sua história, em que, após um período marcado por guerras e outras práticas de extrema violência contra a pessoa humana, há um renascimento da esperança. Uma característica básica desta nova fase, que exige cuidadosa reflexão, é que a perspectiva de integração de toda a família humana é influenciada por fatores que, ao mesmo tempo em que favorecem a universalização dos valores fundamentais consubstanciados numa ética universal, são utilizados também para a expansão de privilégios injustos e ofensivos à dignidade humana, criando a ameaça de globalização de novas formas de dominação e discriminação.¹⁶¹

Destarte, uma cidade educadora precisa, diuturnamente, inquietar os seus habitantes para que eles possam fazer uma cuidadosa reflexão sobre os novos tempos, com o objetivo de prepará-los, capacitá-los a viverem numa grande família humana, visto que, nesta era de globalização, os limites geográficos são ‘derrubados’ pelas possibilidades interativas surgidas a partir das novas tecnologias de informação e de relações virtuais, que muitas vezes fazem com que ocorra o gelo dos sentimentos solidários. E, para contrapor a essa frieza excessiva da humanidade, é fundamental e prudencial que no *lócus* cidadão esteja sendo forjado, ininterruptamente, um modelo integrador de coletivos humanos, substanciados em valores éticos universais, que fará reluzir seus gestos de generosidade e de cuidado com o humano, com o ambiente e com o social.

Valho-me novamente das afirmações de Dallari para desvelar o caminho pelo qual todos que possuem autoridade da liderança numa cidade educadora devam segui-lo:

Para que prevaleçam os valores fundamentais da pessoa humana, instaurando-se, na prática, uma ética mundial, é necessário que todos aqueles que possam exercer alguma influência tomem consciência dos

¹⁶⁰ WONSOVICZ, Silvio. *Aprendendo a viver juntos: investigação sobre ética*. Florianópolis, SC: Sophos, 2011. p. 93.

¹⁶¹ DALLARI, 2010 apud JOSAPHAT, 2010, p. 13.

aspectos positivos da realidade do mundo contemporâneo, que se constituem na base para a renovação e o fortalecimento da esperança numa humanidade globalizada regida pela ética. Mas também é preciso que se tenha a percepção clara dos elementos negativos, que, muitas vezes ocultando sua verdadeira natureza, ou aparentando mesmo uma contribuição positiva ou uma dúvida fundamentada em razões respeitáveis, colocam obstáculos à afirmação da ética universal e à sua prática.¹⁶²

A consciência daquilo que é profícuo para a dignificação de um povo e, ao mesmo tempo, a real percepção dos gargalos sociais, das políticas desumanizantes ora vigentes, das inapetências administrativas de gestão local, que muitas das vezes agravam ainda mais as mazelas da sociedade, é que impulsionam os seres humanos dentro de uma circunscrição municipal a gritarem de maneira uníssona, a se organizarem e a se educarem nos diversos espaços de convivência ali existentes, com o objetivo de transpor as ‘muralhas’ do comodismo individual e coletivo, a fim de edificarem uma outra proposta, factível, produtiva e fundamentada nos princípios da dignidade humana e numa ética construtora do bem comum.

Proposição essa que exigirá dos seus autores sociais o respeito a uma ética universal, que reconhece, advoga e proclama a pessoa humana como valor supremo, não suscetível de renúncia e transação. Numa cidade que educa, tudo que é construído, promovido, alavancado e apresentado como proposta de ação na cidade, da cidade e para a cidade, precisa estar minuciosamente voltado para o engrandecimento humano das pessoas, sejam elas autoras da obra, sejam aquelas que a receberão e irão desfrutar dos benefícios provenientes da sua funcionalidade. Nunca essas proposições poderão diminuir ou mesmo solapar a dignidade humana, pois, se assim ocorresse, seria uma ameaça letal aos princípios que regem e sustentam a construção de cidades educadoras.

4.3 Possibilidades para mudar a ‘cara’ da cidade

O que faz com que as pessoas mudem suas considerações, suas entregas, suas posições ou até mesmo as leve a se engajarem em um movimento emancipatório, tanto ao nível individual, quanto ao aspecto coletivo do grupo a que pertencem?

Buscando responder a interpelação acima, a partir de pensamentos reflexivos, trago a assertiva: “*O homem é, por natureza, um animal feito para viver*

¹⁶² DALLARI, 2010 apud JOSAPHAT, 2010, p. 13.

em polis”, escrita por Aristóteles há mais de dois mil anos. Não é somente por termos a consciência de que os humanos são seres sociais e políticos. Ressalto que não é unicamente por isso, mesmo porque esse desvelamento consciente, sozinho, não imprimiria uma força exponencial que empurraria uma corrente de indivíduos, tão singulares, a fazerem parte na construção de um novo paradigma sócio-político com o objetivo de retratar a ‘cara’ de uma nova cidade, de uma nova comunidade, mas constituída de uma mesma gente, de um mesmo povo.

A consciência tem seu papel de importância na abertura dos ‘olhos’ sociais e políticos das pessoas que estão dentro de um contexto urbano, mas é fundamental que ela seja originada a partir da envergadura da ‘amorosidade freiriana’ nos corações e nas mentes dos indivíduos de uma cidade, muito mais de uma municipalidade que tem ou queira ter uma titularidade de ‘Cidade Educadora’.

A amorosidade freiriana corporifica-se no sentimento afeiçoado como compromisso com o outro, que se faz empenhado da solidariedade e da humildade. É esta tipologia de suavidade existencial que proporciona a todos os cidadãos e cidadãs a responsabilidade ético-cultural no mundo e com o mundo. Só ela, a amorosidade freiriana, pode ser a resposta para a interrogação inicialmente propositiva deste texto. Como bem definiu Fernandes: *“Uma amorosidade partilhada que proporcione dignidade coletiva e ‘utópicas esperanças’ em que a vida é referência para viver com justiça neste mundo”*.¹⁶³

Destarte, para que haja a materialização das possibilidades indutoras da mudança da cara de uma cidade é preciso que nela, para ela e para os seus munícipes possa estar continuamente sendo avivado o amor como ato de coragem, de diálogo, de denúncia, de não desistência, de comprometimento com a causa e, também, como práxis anunciante de *esperanças* na realização de *sonhos possíveis*. Já asseverava Freire & Faundez que a luta sempre precisaria continuar, por que: *“O sonho é sonho, porque, realisticamente ancorado no presente concreto, aponta o futuro, que só se constitui na e pela transformação do presente”*.¹⁶⁴

¹⁶³ FERNANDES, Cleoni. Amorosidade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 37.

¹⁶⁴ FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985, p. 71.

No seu texto *Sementes de Solidariedade* que prefaciou a obra *Caminhos de Solidariedade*, Maria Lúcia Alckmim sabiamente nos comove e nos adverte quando diz:

As sementes de rosas que não são regadas não se transformam. O pomar cheio de sementes de frutas saborosas nada produz se não houver o cuidado necessário para que a transformação aconteça. Quando há cuidado, trato, conhecimento, o jardim enfeita, o pomar alimenta, a criança ilumina.¹⁶⁵

Transliterando este pequeno texto para o que se propõe nas discussões sobre as possibilidades de mudança da cara da cidade, pode-se afirmar que num território urbano onde as crianças e os jovens são as ‘sementes’ em busca de transformação e, também, são os ‘grãos’ semeadores para serem germinados com o objetivo de estarem sendo e virem a ser potencializadores das mudanças desejadas na e para a sociedade atual, essas sementes de ‘rosas humanas’ precisarão, diuturnamente, serem regadas com o cuidado generoso, fraterno e dialógico, com uma formação subversiva aos valores de uma modernidade líquida, com um trato ético, com o objetivo de serem, educadamente, luzes humanas em seus territórios de convivência, tornando esses locais lindos pomares de fertilização do que é ‘*verdadeiro, belo e bom*’ para a humanidade.

As possibilidades para mudar a cara de uma urbe objetivando torná-la uma Cidade Educadora são os atributos necessários do fazer formativo cidadão, os quais contribuem para que todos os cidadãos e cidadãs sejam educadores(as) e permaneçam resilientes aos percalços da globalização desestruturante e, ao mesmo tempo, continuem na caminhada da entrega, da “boniteza”, sendo partícipes na concretização de uma Educação Cidadina Libertadora. Educação esta que possibilita aos indivíduos deixarem de ser o que são, para serem mais conscientes, mais livres e mais humanos.

Contudo, para isso, faz-se necessário que o ato de educar na, com e para a cidade seja forjado através dos atributos da *utopia, do sonho, da esperança, do diálogo, da ética e da espiritualidade*, pois, só assim, oportunizarão “*formas diferentes dos seres humanos partirem do que são para o que querem ser, indo à busca do ser mais*”, tão bem defendido e vivido por Paulo Freire na sua práxis, tanto

¹⁶⁵ PRADO, Adélia et al. *Caminhos de Solidariedade*. São Paulo: Editora Gente, 2001. p. 9.

pedagógica, quanto de gestão frente à Secretaria de Educação Municipal de São Paulo.

Todos os dias a circunscrição urbana tem a oportunidade de oferecer aos munícipes o mundo, experiências e um conhecimento que transformam as suas vidas. O que os cidadãos precisam é, tão-somente, apreciar as possibilidades. Possibilidades que oportunizem aflorar neles qualidades estruturantes. São essas possibilidades que passarei a descrever sob à luz da Teoria Freiriana:

A *Utopia*, que é o combustível importantíssimo, segundo Freitas, no “*fortalecimento da práxis transformadora diante do cenário da globalização econômica e da mercantilização da educação*”.¹⁶⁶ Ela, dialeticamente, promove os atos de denunciar e de anunciar. Denúncia, no sentido de indignar-se com a “malvadeza” liberal, com a desumanização da sociedade. Anúncio, para propagar o sistema humanizante. A utopia freiriana vincula-se à materialização dos ‘sonhos possíveis’. Leva-nos, conforme Freitas nos afirma, a “*compreender acerca de que a realidade não ‘é’, mas ‘está sendo’ e que, portanto, pode vir a ser transformada*”.¹⁶⁷

O *Sonho*, o pensar com insistência, com esperança, na construção de um “Outro Mundo Possível”. O sonho do possível freiriano tem um forte direcionamento político, relaciona-se com o coletivo, tem por objeto utópico um constante movimento transformador e esperançoso, visto que, como afirmava Freire: “*Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança*”.¹⁶⁸ Somos construtores do amanhã na ação presente de “ser mais”. Freire já nos advertia sobre o apagar da chama de sonhar, pois o aniquilamento do sonho nos leva à não superação da adaptação e, conseqüentemente, a uma adequação do corpo às circunstâncias desumanizantes. Nos anos 1980, Freire¹⁶⁹ arrolava em uma das suas pérolas comunicativas, *Educação: um sonho possível*, a seguinte advertência: “*Ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e anunciar.*” Uma cidade que educa precisa motivar diariamente o seu povo a sonhar. A indignar-se toda vez que ações e projetos brutalizantes à vida humana sejam colocados em prática no seu meio social.

¹⁶⁶ FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Utopia. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 412.

¹⁶⁷ FREITAS, 2010, p. 413.

¹⁶⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992. p. 91.

¹⁶⁹ FREIRE, Paulo. *Educação: um sonho possível*. São Paulo: Edições Graal, 1983. p. 101.

A *Esperança*, a disposição do espírito que induz a esperar que uma coisa se há de realizar ou suceder, é uma categoria central na obra de Freire. Faz de nós, homens e mulheres, guerreiros na luta pela emancipação dos excluídos. A esperança, segundo Streck: “*Se faz presente como condição fundante para o diálogo, junto com o amor, a humildade, a fé nos homens e mulheres*”.¹⁷⁰ A esperança nos faz sonhar, projeta-nos para um amanhã diferente, mais digno de nele está inserido. Por isso, urge que a construção do amanhã seja iniciada hoje.

O *Diálogo*, tão necessário na formação do homem sujeito, do homem integrado, isto é , segundo Osowski: “*Um homem enraizado não só historicamente, mas acima de tudo aquele que expressa sua humanização*”.¹⁷¹ O diálogo freiriano substancia-se na força que impulsiona o pensar dialético-problematizador em relação à condição humana no mundo. Freire desafia-nos para que em todo projeto de educação que pretende ser libertadora haja a postura dialógica como fundamento primordial do processo libertador.

A *Ética*, para Freire, é a ética universal, alicerça-se na ética da libertação e da solidariedade que assume o compromisso de lutar pela dignidade do oprimido, do excluído e pela justiça global. Destarte, a educação urbana jamais pode prescindir da formação ética – aquela que não nos permite separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos/cidadãos. Lembremos que a boniteza de ser gente se dá dentro da ética. A ética é a reflexão a respeito da ação humana, através dos conceitos da moral e da lei, visando à proposição de um conjunto excelente de ações.

A *Espiritualidade* consubstancia-se na certeza da existência de uma Força propulsora que nos faz guiar e nos dá o sustento nos momentos de indecisão, de angústia, de tormentos, na nossa caminhada da vida terrena. A Fé em um Deus, Dono de uma pedagogia dialógica, libertadora, amorosa, solidária, transformadora, que é modelo incontestado de uma práxis anunciadora de Boas-Novas. A caminhada de Paulo Freire sustentou-se verdadeiramente nesta Fé, neste Deus, nesta Certeza Espiritual. Por isso, temos a ousadia de dizer que as suas obras, sua vida, sua práxis pedagógica e o seu testemunho se tornaram luzes, caminhos

¹⁷⁰ STRECK, Danilo R. Esperança. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 161.

¹⁷¹ OSOWSKI, Cecília Irene. Sujeito/Objeto. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 382.

humanizantes, não só para todos e todas desta grande nave – a Educação, mas, também, para aqueles e aquelas que possuem uma corrente sanguínea social de denúncia e anúncio do vir-a-ser humanizante e libertador.

Enfim, o fazer pedagógico de uma urbe perpassa por práticas educativas, propulsoras da inserção dos sujeitos nas iniciativas de tomada de decisão, no que diz respeito à intervenção e à modificação da realidade, buscando sempre superar a adaptação (adequação) do ser às circunstâncias. Por isso, com base nas teorias de Paulo Freire, pode-se afirmar que o ato de educar na e com a cidade deve estar alicerçado na Pedagogia do Amor, do Diálogo, da Pergunta, de Espaços Temáticos e Geradores de Convivência, da Esperança, da Utopia, do Respeito, da Tolerância, onde a Ética Universal esteja transversalizando todo o fazer da pedagogia urbana.

A mudança é custosa, difícil, espinhosa muitas vezes, exige uma rigorosidade metódica e reflexiva para a sua implementação, mas é possível a sua factibilidade e também é urgente fazê-la para ofertar possibilidades de “ser mais” na geografia urbana de uma cidade.

Vale ressaltar que a transformação social não se faz da noite para o dia e sem luta. Como já dizia Freire: *“Tudo isso demanda um grande esforço, competência, condições materiais e uma impaciente paciência”*.¹⁷² *Com qual objetivo deve-se perseguir as trilhas da mudança?* Para propositar o prestígio da luta, o combate por uma causa, o comprometimento com os ideais da emancipação humana.

A verdade é que, depois de séculos de modernidade, o vazio do futuro não pode ser preenchido nem pelo passado nem pelo presente. O vazio do futuro é tão-só um futuro vazio. Penso, pois, que, perante isso, só há uma saída: reinventar o futuro, abrir um novo horizonte de *possibilidades*, cartografado por alternativas radicais às que deixaram de o ser.

A assertiva exposta acima, de autoria de Santos,¹⁷³ exorta para o coletivo humano muito mais do que uma provocação instigante. Ela inquieta o ser humano para não se permitir na acomodação, mas que busque, radicalmente, reinventar possibilidades de transformação, de mudanças, no intuito de salvaguardar o habitat

¹⁷² FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 26.

¹⁷³ SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 322.

à medida que respeita a dimensão social do desenvolvimento sustentável da localidade.

4.4 O potencial da sustentabilidade numa cidade educadora

Pode-se definir o termo ‘*sustentabilidade*’ como a capacidade do ser humano de interagir com o mundo, preservando o meio ambiente para não comprometer os recursos naturais das gerações futuras. Porém, o seu conceito também pode ser usado como um princípio que regula o comportamento de um empreendimento humano a fim dele ser considerado *sustentável*. E, para que qualquer proposição empreendedora humana seja caracterizada como *sustentável*, é preciso que ela seja ecologicamente correta, economicamente viável, socialmente justa e culturalmente diversa.

Para Gadotti, o conceito de *sustentabilidade* foi ampliado:

Ele permeia todas as instâncias da vida e da sociedade. Para além da sustentabilidade econômica, podemos falar de uma sustentabilidade ambiental, social, política, educacional, curricular etc. O conceito é visto muito mais a partir dos seus pressupostos éticos do que econômicos.¹⁷⁴

O termo “sustentável” provém do latim *sustentare*, que significa sustentar, defender, favorecer, apoiar, conservar, cuidar. Com esses significados já apreendidos, pode-se agora pensar criticamente a potencialidade da sustentabilidade numa cidade educadora, visando à preservação e melhoria do ambiente natural, bem como a sustentação da necessidade imperiosa de “defender e melhorar o ambiente humano para as atuais e futuras gerações”, como um objetivo a ser alcançado juntamente com a paz e o desenvolvimento econômico e social.

Para Gadotti,

O termo “sustentável” vai além da preservação dos recursos naturais e da viabilidade de um desenvolvimento sem agressão ao meio ambiente. Ele implica um equilíbrio do ser humano consigo mesmo e, em consequência, com o planeta (e mais ainda com o universo). A sustentabilidade que defendemos refere-se ao próprio *sentido* do que *somos*, de *onde viemos* e *para onde vamos*, como seres do sentido e doadores de sentido de tudo o que nos cerca.¹⁷⁵

¹⁷⁴ GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000. p. 35.

¹⁷⁵ GADOTTI, 2000. p. 34-35.

Diante desses conceitos e significâncias da sustentabilidade para a humanidade, uma cidade educadora precisa fomentar nos seus bancos escolares e nos seus demais espaços educativos e de convivência, estudos e reflexões acerca de proposições curriculares do universo pedagógico da urbe que contemplem as novas categorias relacionadas às perspectivas atuais e futuras da educação.

Na cidade que educa é preciso intensificar o desenvolvimento de “*rodas de conscientização*” a respeito de temas como a *Planetaridade*, a *Sustentabilidade*, a *Virtualidade*, a *Globalização* e a *Transdisciplinaridade*.¹⁷⁶ Com essa ação implementada dentro da municipalidade, os seus habitantes estariam sendo formados e instrumentalizados para serem cidadãos cooperadores de outro “Mundo Possível”.

A canção *Janela para o Mundo*, de Milton Nascimento diz: “*Cidadão do mundo eu sou. Estrangeiro eu não vou ser.*” Parafraseando Milton Nascimento podemos nos interpelar: Para que uma licença por escrito de uma autoridade para viajar pelo mundo afora se fazemos parte de uma única nação? O instrumento do ‘passaporte’, nesta perspectiva, não haveria necessidade de tê-lo, tendo em vista que pertencemos a uma única ‘pátria’: o Planeta Terra.

Concluo estas reflexões apresentando a letra da linda canção *Janela para o Mundo*, de Milton Nascimento:

Da janela, o mundo até parece o meu quintal / Viajar, no fundo, é ver que é igual / O drama que mora em cada um de nós / Descobrir no longe o que já estava em nossas mãos / Minha vida brasileira é vida universal / É o mesmo sonho, é o mesmo amor / Traduzido para tudo o que o humano for / Olhar o mundo é conhecer / Tudo o que eu já teria de saber / Estrangeiro eu não vou ser / Estrangeiro eu não vou ser / Ê,ê,ê / Estrangeiro eu não vou ser ê,ê / Da janela, o mundo até parece o meu quintal / Viajar, no fundo, é ver que é igual / O drama que mora em cada um de nós / Descobrir no longe o que já estava em nossas mãos / Minha vida brasileira é vida universal / É o mesmo sonho, é o mesmo amor / Traduzido para tudo o que o humano for / Olhar o mundo é conhecer / Tudo o que eu já teria de saber / Estrangeiro eu não vou ser / Eu não vou ser / Cidadão do mundo eu sou /Estrangeiro eu não vou ser / Cidadão do mundo eu sou / Cidadão do mundo eu sou / Cidadão do mundo eu sou / Estrangeiro eu não vou ser / Ê,ê / Ê,ê / Ê,ê / Estrangeiro eu não vou ser / Cidadão do mundo eu sou, eu sou, eu sou.

¹⁷⁶ Para um melhor aprofundamento conceitual e reflexivo sobre as categorias: *Planetaridade*, *Sustentabilidade*, *Virtualidade*, *Globalização* e *Transdisciplinaridade*, ver a obra de Moacir Gadotti, *Pedagogia da Terra*, São Paulo: Peirópolis, 2000.

4.5 Caminhos para uma cidade educadora

Há destinos, percursos, estradas e direções que todos os membros de uma comunidade precisam tomar conjuntamente para que essa coletividade possa potencial equanimemente o crescimento e o desenvolvimento de todos.

Esses destinos são os caminhos de solidariedade. Caminhos esses que precisam ser gestados, impulsionados por visionários que não perderam a capacidade de ver e de acreditar nas sementes de transformação.

O objetivo desses caminhos é despertar a população para o arado, para o cultivo de gestos de solidariedade para com o outro, com o ambiente e com a vida; para o cuidado com a sementeira, espalhando sementes de atenção, preocupação e zelo por todos que ali vivem e passam; para com a rega, molhando e sustentando todos os seus munícipes com uma chuva de esperança, de ação fraternal e de respeito humano; e para a colheita, fazendo com que todos os seus habitantes possam vir a receber como frutos daquilo que foi plantado atitudes coletivas respeitadas, dignas para os seres humanos e promotoras da edificação de espaços comunitários melhores para se viver e conviver.

Esses destinos aqui expostos levam-nos por caminhos que nos ensinam a sermos servos, fiéis a um chamado que tem como base o padrão da 'inversão' que o próprio Cristo nos propõe: Jesus inverte os valores do mundo e nos oferece um mundo invertido, impregnado de outros valores. Esse outro mundo é o Reino de Deus. Caminhos que nos mostram um pouco mais do maravilhoso amor que tem servido de inspiração e sustentação para a práxis de muitos líderes pertencentes aos diversos setores da sociedade.

Ainda há esperança! Esperança que engendra confiança para visualizarmos, num futuro próximo, a construção de muitas e muitas cidades que verdadeiramente serão territórios urbanos de aprendizagens, de Educação e de desenvolvimento da sua gente.

Tenhamos Fé! Para solidificar o posicionamento de esperança exposto acima, recorro a Freston quando ele diz: "a fé se baseia não somente na concretude

do passado, mas também na concretude do futuro. Nossa fé não é no essencialmente invisível, mas no *ainda não visível*.¹⁷⁷

O que precisamos é tão-somente caminharmos nas estradas da justiça social e aprendermos a escolher, eticamente, aqueles que irão conduzir, com retidão, a gestão dessas municipalidades, onde nelas cada um de nós precisará ser protagonista das mudanças que idealizamos para as nossas cidades.

Os gestores públicos, bem como os administradores das organizações privadas de uma cidade educadora, precisarão fazer escolhas que os levem para os caminhos da solidariedade. Pois, só assim, estarão sendo sedimentadas políticas públicas e organizacionais, visando o aprimoramento da intelectualidade do/a cidadão/cidadã, mas também, e prioritariamente, o estabelecimento ‘*sustentável*’ da humanidade, a fim de que todos na e com a cidade possam ter oportunidades de buscarem o “ser mais” da completude humana em um espaço geográfico delimitado pelo o urbano.

Alckmin assevera-nos em duas passagens escritas sobre o sentido da solidariedade. A primeira comunicação ela nos diz que:

Solidariedade não é ato de piedade, não é uma esmola lançada como desengargo de uma culpa qualquer. Solidariedade é consciência de que a humanidade é uma só, um só corpo e que cada membro é importante para que o todo esteja saudável. Solidariedade é laço, vínculo, responsabilidade. Solidariedade é amor. Amor é potência e é ato. Amor é semente e fato. Realidade construída que se manifesta no íntimo de cada um e na convivência com o grupo. Amor é centelha divina presente em cada mulher e em cada homem desse rincão chamado Terra. [...] Enquanto houver amor, haverá a possibilidade de formar seres especiais, haverá a possibilidade de fazer brotar a beleza que há no coração de cada pessoa humana.¹⁷⁸

Uma cidade educadora tem a incumbência de ser espelho tanto da fisicalidade política da transformação social a partir de gestos de solidariedade, como de um celeiro abarrotado de práticas coletivas dignas de se imitarem, portadoras de uma ‘*amorosidade emancipatória*’ do seu povo, da sua gente.

Já na segunda parte do seu excerto, Alckmin adverte-nos sobre as formas que se pode visualizar o mundo:

¹⁷⁷ FRESTON, Paul. *Nem monge nem executivo* – Jesus: um modelo de espiritualidade invertida. Viçosa, MG: Ultimato, 2011. p. 26.

¹⁷⁸ Excerto do texto *Sementes de Solidariedade*, presente no prefácio de Maria Lúcia Alckmin do livro *Caminhos de Solidariedade*, de PRADO, Adélia et al. São Paulo: Editora Gente, 2001. p. 10.

É possível olhar o mundo com olhos derrotistas. É possível enxergar da janela uma paisagem triste de violência, miséria, dor, fracassos acumulados de uma gente que não aprendeu a lição da partilha. É possível enxergar os excluídos da educação, da saúde, do lazer, da convivência familiar. É possível enxergar o terreno arenoso onde deveria haver fertilidade. É possível enxergar tudo isso e lamentar e criticar e nada fazer. Mas há um outro olhar que nos desafia...¹⁷⁹

O olhar que enxerga o plantio e a germinação das Sementes da Solidariedade numa cidade que educa e se educa ao mesmo tempo. O olhar que evidencia os desafios de transformação: o medo em coragem, o comodismo em ação, o ódio em amor! Pois o que é essencial para a vida é o amor segundo uma ética que não prejudique o próximo e que persevere na lealdade das verdades e preceitos cristãos.

A suprema excelência da caridade, do amor, para que os seres humanos possam viver em comunhão consigo e com o Planeta, está sustentada na fala do Apóstolo Paulo na Primeira Epístola aos habitantes de Corinto, uma cidade antiga da Grécia.

Finalizo as minhas reflexões neste capítulo transcrevendo a Primeira Epístola supracitada:

¹Ainda que eu fale as línguas dos homens e dos anjos, se não tiver *amor*, serei como o bronze que soa ou como o címbalo que retine. ²Ainda que eu tenha o dom de profetizar e conheça todos os mistérios e toda a ciência; ainda que eu tenha tamanha fé, a ponto de transportar montes, se não tiver *amor*, nada serei. ³E ainda que eu distribua todos os meus bens entre os pobres e ainda que entregue o meu próprio corpo para ser queimado, se não tiver *amor*, nada disso me aproveitará. ⁴O *amor* é paciente, é benigno; o *amor* não arde em ciúmes, não se ufana, não se ensoberbece, ⁵não se conduz inconvenientemente, não procura os seus interesses, não se exaspera, não se ressentido do mal; ⁶não se alegra com a injustiça, mas regozija-se com a verdade; ⁷tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta. ⁸O *amor* jamais acaba; mas, havendo profecias, desaparecerão; havendo línguas, cessarão; havendo ciência, passará; ⁹porque, em parte, conhecemos e, em parte, profetizamos. ¹⁰Quando, porém, vier o que é perfeito, então, o que é em parte será aniquilado. ¹¹Quando eu era menino, falava como menino, sentia como menino, pensava como menino; quando cheguei a ser homem, desisti das coisas próprias de menino. ¹²Porque, agora, vemos como em espelho, obscuramente; então, veremos face a face. Agora, conheço em parte; então, conhecerei como também sou conhecido. ¹³Agora, pois, permanecem a fé, a esperança e o *amor*, estes três; porém o maior destes é o *amor*.¹⁸⁰

¹⁷⁹ PRADO, 2001, p. 10.

¹⁸⁰ ALMEIDA REVISTA E ATUALIZADA, 2007, p. 1005.

Uma Urbanidade que quer ser uma Cidade Educadora precisa ter como sinais distintivos da sua existência os atributos da fé, da esperança e o maior deles, o *amor*. Só assim, ela poderá cumprir fielmente o seu papel como ente urbano educador e promotor de “Um Outro Mundo Possível”.

CONCLUSÃO

Nestas linhas finais deste trabalho dissertativo proponho o delineamento do resumo das minhas reflexões até aqui externadas, tendo como expectativa contribuir na elaboração de respostas que venham a contemplar a interpelação existente na situação-problema apresentada no projeto de pesquisa, a partir do qual engendrou esta obra acadêmica: *Como as políticas públicas municipais podem imprimir um potencial educativo nos espaços comunitários para a Infância e Juventude na construção de Cidades Educadoras?*

Faz-se necessário compreender a significação de uma política pública, pois o seu correto entendimento proporcionará a clareza do seu alcance, do seu sentido, do que se espera dela, isto é, da sua funcionalidade para um espaço cidadão. Destarte, recorro ao *Manual Políticas Públicas: conceitos e práticas*¹⁸¹, produzido pelo SEBRAE do Estado de Minas Gerais, a fim de apresentar o conceito de política pública:

[...] Políticas Públicas são um conjunto de ações e decisões do governo, voltadas para a solução (ou não) de problemas da sociedade. [...] Dito de outra maneira, as Políticas Públicas são a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público.

Numa percepção mais abrangente, pode-se ponderar as políticas públicas como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”, com a finalidade de se buscar a resolução (ou não) dos ‘gargalos’ sociais. Muitas das vezes, essas decisões são compartilhadas com a própria sociedade civil, objetivando ouvi-la e, até mesmo, colocando-a corresponsável na formulação e na implementação das ações, objetivando a sua eficácia.

Neste momento, após ter ficado claro o conceito de política pública, vale a pena voltar para a interrogativa: *Como as políticas públicas municipais podem imprimir um potencial educativo nos espaços comunitários para a Infância e Juventude na construção de Cidades Educadoras?*, a fim de elencar respostas propositivas, fundamentadas nas afirmações existentes no corpo desta dissertação.

¹⁸¹ SEBRAE. *Políticas Públicas: conceitos e práticas / supervisão por Brenner Lopes e Jefferson Ney Amaral; coordenação de Ricardo Wahrendorff Caldas* – Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008. p. 5.

Inicialmente, deve-se sustentar que na edificação de uma cidade educadora a idealização de uma política pública perpassa por um amplo debate com a sociedade, onde as discussões das demandas sociais, bem como a formulação de ações e programas na tentativa de responder às necessidades da população, sejam forjadas num espaço participativo, dialógico, dialético, democrático, educativo e potencializador do “ser mais” da sua gente.

Em seguida, é preciso defender que esses espaços coletivos de configuração de políticas públicas sejam, verdadeiramente, comunidades ‘confortáveis’ e ‘aconchegantes’ para os seus membros, tão bem defendidas por Bauman¹⁸², pois, só assim, os indivíduos se sentirão moralmente ou afetivamente confortáveis para externarem suas posições, ideias, sensações, enfim, suas contribuições para o restante da coletividade.

É mister também pontuar que as políticas públicas somente poderão imprimir um potencial educativo para a população, aqui em particular, para o público infante-juvenil, se e somente se contemplarem a essencialidade de uma urbe. Dito de outra maneira, lanço mão da assertiva de Redin & Romanini¹⁸³, quando afirmam que é fundamental enxergar que “uma cidade possui outras coisas que a gente não vê, que são seu jeito de ser, que são sua ‘alma’”. É primordial que na engenharia das políticas públicas de uma municipalidade educadora possa estar garantido aquilo que dá força e vivacidade a sua gente. Isto é, que possa estar sustentada a ‘alma’ da cidade.

Vale também ressaltar que, para deixar representado o potencial educativo nos espaços comunitários voltados para a infância e a juventude numa territorialidade educadora, as políticas públicas precisam fomentar nesses locais de convivência práticas humanas eivadas de intencionalidade com foco na construção histórica e coletiva da humanidade. Isto se coadunará com o conceito de ‘inacabamento’ do ser humano proposto por Freire.¹⁸⁴

Outra proposição como resposta à interrogativa apresentada anteriormente, é que as políticas públicas municipais deverão alicerçar-se num conjunto de ações e programas direcionados para o desenvolvimento humano da população infante-

¹⁸² BAUMAN, 2003, p. 8.

¹⁸³ REDIN & ROMANINI, 2007, p. 52.

¹⁸⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

juvenil. Explanando de outra forma, pode-se afirmar que, sustentado em Manacorda¹⁸⁵, essas políticas precisam objetivar a omnilateralidade do ato de educar o ser humano. Ou seja, as políticas públicas locais devem assegurar nos espaços comunitários uma educação que englobe todas as dimensões da vida do ser humano – não só a da sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, mas, também, a sua vida cultural, educacional, psicossocial, afetiva, estética e lúdica. Só assim a educação para o desenvolvimento humano consistirá em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento, tão bem exposto por Delors.¹⁸⁶

Uma outra propositura, edificada na fala de Perez¹⁸⁷, é fazer com que a Educação seja uma política pública local norteadora das intervenções sociais, tanto no que diz respeito ao combate à pobreza, quanto proporcionado, a partir dela, a participação popular com fator de transformação da realidade.

Pode-se, também, oferecer-se como resposta de política pública municipal para matizar o potencial educativo nos espaços comunitários para a infância e a juventude na construção de cidades educadoras a elaboração do Orçamento Participativo (OP), o OP Criança e Jovem, voltado a atender às demandas das crianças e dos jovens de uma circunscrição municipal e, ao mesmo tempo, permitindo oportunidades singulares de formação cidadã para o público infanto-juvenil.

Toda política pública municipal numa cidade educadora deve ter sempre a intencionalidade de educar na, para e com a cidade. Por isso, segundo Trilla¹⁸⁸, é devido afirmar que o potencial educativo de uma urbe não apenas se concretiza nos seus territórios das instituições de ensino, mas também nos demais espaços geográficos de convivência.

É preciso que todas as políticas públicas sejam intencionais no sentido de fazer com que os cidadãos sejam sensibilizados a empreenderem atitudes que sedimentem os valores de cooperação, de solidariedade, de civismo e de dialogicidade com os diversos grupos infanto-juvenis e de adultos que compõem a cidade.

¹⁸⁵ MANACORDA, 1977 apud CARNEIRO, 2011, p. 48.

¹⁸⁶ DELORS, 2001, p. 82.

¹⁸⁷ PEREZ, 2007, p. 127.

¹⁸⁸ TRILLA, 1993, p. 181 apud MACHADO, 2004, p. 83.

Há necessidade de fazer com que o projeto político de uma cidade educadora seja pensado e executado como uma política pública que venha a ser, segundo Ribeiro¹⁸⁹, o sustentáculo de uma proposta integradora de vida comunitária, onde todos e com todos possam contribuir para o desenvolvimento emancipatório, democrático e solidário dos seus cidadãos.

As políticas públicas municipais de uma cidade educadora também precisam dar corpo à dimensão profética, desafiadora e transformadora da realidade. Suas ações precisam substanciar a municipalidade como um espaço teológico, desvelando o conceito da cosmovisão cristã, abordando o Cristianismo como o movimento de contracultura frente à materialidade social existente na atualidade, tão bem explicitado por Cavalcanti.¹⁹⁰

Numa municipalidade educadora, as políticas públicas voltadas para a população infanto-juvenil precisam oportunizar o protagonismo das crianças e dos jovens, permitindo-lhes que imprimam nos demais corpos sociais os seus modos de olhar e estar no mundo, as suas artes, os seus dilemas, os seus 'movimentos'. Só assim elas cumprirão a sua função de potenciar locais de encontros coletivos, facilitadores do crescimento e desenvolvimento do seu povo, bem como contribuirão na formação de suas novas lideranças com características apregoadas por Hunter.¹⁹¹

As políticas públicas municipais numa urbe que educa precisam impulsionar uma pedagogia urbana que favoreça a edificação de valores éticos tanto para o aspecto de convivência com o próximo, quanto para o trato da coisa coletiva. Com isso posto e parafraseando Dallari¹⁹², pode-se afirmar que contribuirão para desvelar o caminho a ser seguido por todos que estão à frente das funções de influência dentro da municipalidade.

É essencial afirmar, para que as políticas públicas municipais possam imprimir um potencial educativo nos espaços comunitários para a infância e a juventude na construção de cidades educadoras elas precisam abrir caminhos para a solidariedade dentro da coletividade, bem como devem ser sustentáveis conforme defende Gadotti: "[...] refere-se ao próprio sentido do que *somos*, de *onde viemos* e

¹⁸⁹ RIBEIRO, 2010, p. 3.

¹⁹⁰ CAVALCANTI, 2002, p. 17.

¹⁹¹ HUNTER, 2004, p. 8.

¹⁹² DALLARI, 2010 apud JOSAPHAT, 2010, p. 13.

para onde vamos, como seres do sentido e doadores de sentido de tudo que nos cerca".¹⁹³

Enfim, as políticas municipais numa cidade educadora precisam sempre contribuir para o desenvolvimento de 'marcos', a fim de habilitarem as pessoas que nela vivem a manterem a visão da educabilidade, com o objetivo de fazer com que a municipalidade seja uma cidade empreendedora, não só de construtos materiais para o progresso econômico da comunidade, mas também de artefatos humanos que elevem a 'boniteza' genuína da sua gente, bem como dignifiquem potencialmente a 'alma' da urbanidade.

¹⁹³ GADOTTI, 2000, p. 34-35.

REFERÊNCIAS

A BÍBLIA SAGRADA. Versão Almeida Revista e Atualizada. *Bíblia da Liderança Cristã*. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2007.

ADDISON, Steve. *Movimentos que mudam o mundo: cinco chaves para divulgar o Evangelho*. Curitiba, PR: Editora Esperança, 2011.

AICE. *CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS*. Disponível em: <<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubFitxerAc.do?iddoc=84472>>. Acesso em: 09 nov. 2013.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARRO, Jorge Henrique. *De cidade em cidade*. Londrina: Descoberta, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed., 2003.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Organização: Miriam Abramovay, Eliane Ribeiro Andrade, Luiz Carlos Gil Esteves. In: *Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas*. Brasília: Unesco, 2007.

CARBONELL, Jaume. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva*, artigo a artigo. 18. ed. atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CAVALCANTI, Robinson. *Cristianismo e política, teoria bíblica e prática histórica*. Viçosa: Ultimato, 2002.

COMBLIN, José. *Teologia da Cidade*. São Paulo: Paulinas, 1991.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

FAURE, Edgar. *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand, 1972.

FERNANDES, Cleoni. Amorosidade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Educação: um sonho possível*. São Paulo: Edições Graal, 1983.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Utopia. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FRESTON, Paul. *Nem monge nem executivo – Jesus: um modelo de espiritualidade invertida*. Viçosa, MG: Ultimato, 2011.

_____. *Nem monge nem executivo – Jesus: um modelo de espiritualidade invertida*. Viçosa, MG: Ultimato, 2011.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia. *Cidade educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2004.

GROPPO, Luís Antônio. *Juventude: Ensaio sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

HUNTER, James C. *O monge e o executivo – uma história sobre a essência da liderança*. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

KOHL, Manfred Waldemar. *Missão Integral Transformadora*. Manfred W. Kohl, Antonio Carlos Barro. Londrina: Descoberta, 2005.

LEI DE DIRETRIZES e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394, de 20/12/96), Artigo 2º.

OLIVEIRA, Kathlen Luana de; SCHAPER, Valério Guilherme de; REBLIN, Iuri Andréas (Orgs.). *A Teologia Contemporânea na América Latina e no Caribe*. São Leopoldo: Oikos; EST, 2008.

OSOWSKI, Cecília Irene. Sujeito/Objeto. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

PEREZ, Maria Aparecida. *Cidadania: Cultura, Lazer e Educação para todos*. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n6-perez-mariaaparecida.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2013.

PILETTI, Nelson. *Psicologia Educacional*. São Paulo: Editora Ática, 1996. p. 191-193.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *O que é Desenvolvimento Humano*. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/IDH/DesenvolvimentoHumano.aspx?indiceAccordion=0&li=li_DH>. Acesso em: 02 ago. 2013.

PRADO, Adélia et al. *Caminhos de Solidariedade*. São Paulo: Editora Gente, 2001.

REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins. Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças. In: MÜLLER & REDIN. *Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

REDIN, Euclides; ROMANINI, Rosane. Outra cidade é possível. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 11, n. 1, janeiro/abril 2007, n. 1, vol. 11, p. 52.

RENÉ PADILLA, C. *O que é missão integral?* Viçosa (MG): Ultimato, 2009.

RIBEIRO, Esperança do Rosário Jales et al. *Cidades educadoras: do conceito ao potencial solidário na prevenção dos maus-tratos na infância*. Disponível em: <<http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/301>>. Acesso em: 30 nov. 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SEBRAE. *Políticas Públicas: conceitos e práticas / supervisão* por Brenner Lopes e Jefferson Ney Amaral; coordenação de Ricardo Wahrendorff Caldas – Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

SPENGLER in GOITIA. *Breve historia del urbanismo*. Madrid: Alianza Editorial, 2002. p. 16-17. Apud REDIN, ROMANINI, 2007.

STRECK, Danilo R. Esperança. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza Rodrigues; CONZATTI, Marli (Orgs). *Cidade educadora: a experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2004. p. 7.

UNESCO. *Políticas de/para/com Juventudes*. Brasília: UNESCO, 2004.

VIRTUDE - Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013, Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/VIRTUDE>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

WONSOVICZ, Silvio. *Aprendendo a viver juntos: investigação sobre ética*. Florianópolis, SC: Sophos, 2011.