

Cidades Educadoras e Patrimônio Cultural: aproximação teórica

Maria Helena Gabriel

Mestranda, Instituto de Arquitetura e Urbanismo, IAU-USP, Brasil
mhgabriel@usp.br

Ana Paula de Castro Vieira

Mestranda, Instituto de Arquitetura e Urbanismo, IAU-USP, Brasil
apcvieira@usp.br

Paulo César Castral

Professor Doutor, Instituto de Arquitetura e Urbanismo, IAU-USP, Brasil
pcastral@usp.br

RESUMO

A proposta é realizar uma revisão do conceito de Cidade Educadora, a fim de melhor compreender as cidades que possuem tal chancela e relacioná-la com as ações próprias ao processo de definição e salvaguarda do Patrimônio Cultural, estabelecendo uma aproximação teórica entre ambos. Objetiva-se discutir em tal aproximação as abordagens que potencializam o diálogo entre os diferentes agentes sociais na solução dos problemas característicos do viver nas cidades. Para tanto, será feita uma revisão bibliográfica, abordando tanto as discussões recentes sobre Patrimônio Cultural, quanto o início das discussões que levantaram a ideia de “cidade educativa” a se tornar o conceito Cidade Educadora. Nesse sentido, a Carta das Cidades Educadoras define pontos que consideram documentos importantes como a Declaração dos Direitos Humanos dentre outros, além de serem pontuados meios para uma cidade tornar-se Cidade Educadora e serem expostos três estudos de caso. Por fim, verifica-se como as experiências na Cidade Educadora podem contribuir para a preservação do Patrimônio Cultural definido pelos grupos sociais e comunidades que se identificam com esse patrimônio e de que modo o encontro conceitual entre Cidade Educadora e Patrimônio Cultural pode ser contemplado nas práticas de Educação Patrimonial.

PALAVRAS-CHAVE: Patrimônio Cultural, Cidade Educadora, Ações Comunitárias.

1 INTRODUÇÃO

Educação, cultura e cidade. Esses três elementos, que em teoria são indissociáveis, pois toda cidade possui suas diretorias para educação e cultura, muitas vezes podem não exercer um diálogo próximo, atuando mais burocraticamente que efetivamente em essência. Relacionadas a esse assunto, surgem importantes discussões que buscam elaborar documentos e medidas que fazem referência a um novo conceito, o de Cidades Educadoras. Paralelamente, no campo do Patrimônio Cultural, também propõem-se algumas novas abordagens: a patrimonialização, por exemplo, vem sendo discutida a partir de uma concepção mais próxima do antropológico, em que se faz ouvir os grupos sociais antes excluídos dos processos de preservação patrimonial. Por isso, a concepção de patrimônio somente pelo caráter material de excepcionalidade e primor estético, como se entendia anteriormente, perde força em prol da atribuição de valor por parte dos grupos e comunidades que entendem o bem como identidade coletiva. Assim, a proposta aqui é fazer uma revisão do conceito de Cidade Educadora, expor três estudos de caso para compreender ações que fazem um município conseguir a chancela de se tornar uma Cidade Educadora, no sentido pleno do conceito e, a partir disso, aproximar a compreensão do conceito de Patrimônio Cultural aos objetivos definidos na Carta das Cidades Educadoras.

De modo geral, como comentam Castro, Oliveira Neto e Palheta (2020, p. 3), em muitas cidades existe um “[...] déficit de políticas públicas que pensem as cidades como o território da multiplicidade de relações, sujeitos, tempos e formas de vida”, sendo algumas decorrências desse cenário a violência, o desemprego, a degradação do Patrimônio Cultural, a falta de saneamento, a saúde e a educação de qualidade, dentre outros fatores que os autores (CASTRO; OLIVEIRA NETO; PALHETA, 2020) pontuam. Diante disso, Morigi (2010, p. 16-17) afirma que uma postura de respeito para com nosso meio e os que nele habitam e o combate à indiferença são possíveis caminhos para se reduzir tais fragilidades sociais. E é diante desse cenário que as propostas da Associação Internacional de Cidades Educadoras, se desenvolveram para possibilitar que mais cidades se tornem uma Cidade Educadora.

Deve produzir-se, então, uma verdadeira fusão da etapa educativa formal com a vida adulta, dos recursos e do potencial formativo da cidade com o normal desenvolvimento do sistema educativo, laboral e social. O direito a uma cidade educadora deve ser uma garantia relevante dos princípios de igualdade entre todas as pessoas, de

justiça social e de equilíbrio territorial. Esta acentua a responsabilidade dos governos locais no sentido do desenvolvimento de todas as potencialidades educativas que a cidade contém, incorporando no seu projeto político os princípios da cidade educadora. (MORIGI, 2010, p. 17).

Nesse sentido, trabalha-se com a compreensão de “educação” em uma abordagem completa e ampla, não limitando-se à educação escolar formal, mas estendendo-se para todas as experiências culturais, políticas, de vivências, de lazer, e a todo tipo de processo que proporcione aprendizagem e participação ativa do indivíduo social (ZITKOSKI, 2006, p. 12). Participação ativa que também é importante nos processos de patrimonialização, como veremos. Desse modo, na relação que se pretende estabelecer aqui entre Cidade Educadora e Patrimônio Cultural, é interessante pontuar que

Conceitos são construídos no desafio e por meio do estímulo com o contexto no qual os sujeitos estão emersos e, neste sentido, o início é sempre a realidade e a experiência prática, a partir da qual se chega ao que pode ser definido como cultura, memória, identidade e patrimônio. Neste sentido, o movimento vai da realidade em direção à construção de conceitos, esse desempenhando a etapa final do processo. Inverte-se, assim, a forma como, tradicionalmente, a educação patrimonial tem atuado. (SCIFONI, 2017, p. 11).

Para contribuir com a eficiência da proposta de Cidade Educadora foi criada, em 1994, a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), que representa aquelas cidades que se propõem a aplicar os princípios estabelecidos na Carta das Cidades Educadoras (VIEIRA; AQUINO, 2015). Inserida na AICE, especificamente para o Brasil, temos a Rede Brasileira de Cidades Educadoras (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS, 2021).

Apesar das discussões sobre Cidade Educadora terem se iniciado na década de 1970 e se prolongado para as décadas seguintes, como visto, em 2010 Morigi (2010, p. 31) trata do tema como uma proposta ainda recente, justamente durante a década em que Castro, Oliveira Neto e Palheta (2020, p. 7) apontam uma queda nas discussões sobre o assunto, o que reforça, de fato, a novidade do conceito. Por esse motivo, será feita uma revisão do conceito de Cidade Educadora a fim de melhor compreender o que se tem discutido a respeito, mas antes, se iniciará a discussão apresentando as bases sobre as quais se assenta a atual noção de Patrimônio Cultural.

2 PATRIMÔNIO CULTURAL

Com o passar dos anos, o conceito de patrimônio vem se situando diante de fatos específicos de cada lugar, sobretudo ao que moradores e frequentadores designam passível de reconhecimento patrimonial. De acordo com Scifoni (2013), o papel das mobilizações sociais em prol do patrimônio vem intensificando a nova noção de patrimônio e tais manifestações podem ocorrer por meio de duas atuações antagônicas: pela via da luta contra a lógica mercantil da produção do espaço e pela via da manutenção do *status quo*, que fazendo uso do discurso patrimonial, objetiva praticar ações de segregação social. A autora (SCIFONI, 2013) salienta que é necessário analisar as reais intenções do processo de patrimonialização e perceber quando existe um discurso verdadeiro de conquista social, diferenciando-o do discurso de segregação social. Dessa maneira, torna-se necessário saber quais são os sujeitos da preservação, quais são

seus interesses, o que motiva suas lutas e quais são as circunstâncias de luta pela proteção (SCIFONI, 2013). Acrescenta-se que

O patrimônio pode ser entendido ultimamente como uma representação subjetiva, em que identificamos valores, a memória e os significados culturais e sociais que nos ajudam a dar sentido ao presente, a nossas identidades, e nos dão uma sensação de lugar físico e social.¹ (SMITH, 2011, p. 45, *tradução nossa*).

Nesse sentido, o Patrimônio Cultural é sempre um campo de tensões, no qual se confrontam interesses econômicos e políticos com demandas sociais (SCIFONI, 2013, p. 326). Segundo Smith (2011), o patrimônio é uma construção de representações diante dos processos culturais, e nele criam-se recordações, valores e significados pois “o patrimônio é um processo cultural que tem a ver com a negociação da memória, da identidade e do sentido de lugar”² (SMITH, 2011, p. 42, *tradução nossa*).

A renovação conceitual nesta área foi fruto de dois movimentos articulados: um teórico, a partir de transformações no pensamento sobre o patrimônio, e outro de ordem prática, que se deu no interior da instituição, movida e alimentada por esta nova demanda social (SCIFONI, 2013, p. 516). Acrescenta Scifoni (2013) que, diante da transformação conceitual, nota-se a incorporação de medidas que favorecem as referências à memória coletiva e de natureza que permeiam a cidade “e que contribuem não somente para com a qualidade ambiental, mas têm uma função no imaginário social” (SCIFONI, 2013, p. 522).

Segundo Smith (2011) o novo conceito de patrimônio “consiste em afirmar e expressar a identidade, e re/criar os valores e significados sociais e culturais que respaldam tudo isso”³ (SMITH, 2011, p. 60, *tradução nossa*). Assim, as lutas pelo patrimônio afirmam a necessidade de uso e fruição social da cidade a partir de seus referenciais de memória coletiva - uma praça, um largo, uma casa - bens que precisam permanecer, a partir de escolhas das comunidades que ali vivem o espaço e vivem sua história de forma coletiva (SCIFONI, 2013, p. 523). Assim,

[...] falar e cuidar de bens culturais não é falar de coisas ou práticas em que tenhamos identificado significados intrínsecos, próprios das coisas em si, obedientemente embutidos nelas, mas é falar de coisas (ou práticas) cujas propriedades [...] são seletivamente mobilizadas pelas sociedades, grupos sociais, comunidades, para socializar, operar e fazer agir suas ideias, crenças, afetos, seus significados, expectativas, juízos, critérios, normas, [...] em suma, seus *valores*. (MENESES, 2009, p. 32).

O fato é que faz-se necessário compreender que o patrimônio foge de uma ideia preestabelecida para se tornar um processo de construção social, na qual todos têm o direito de eleger, decidir e formar seus próprios bens culturais. E mais, como afirma Simone Scifoni (2013), entende-se o patrimônio como conquista social.

¹ “El patrimonio puede ser entendido útilmente como una representación subjetiva, en la que identificamos los valores, la memoria y los significados culturales y sociales que nos ayudan a dar sentido al presente, a nuestras identidades, y nos dan una sensación de lugar físico y social” (SMITH, 2011, p. 45).

² “el patrimonio es un proceso cultural que tiene que ver con la negociación de la memoria, la identidad y el sentido de lugar” (SMITH, 2011, p. 42).

³ “consiste en afirmar y expresar la identidad, y re/crear los valores y significados sociales y culturales que respaldan todo esto” (SMITH, 2011, p.60).

Como aponta Tolentino (2018), a reprodução em âmbito nacional, dos moldes europeus como influência no modo de encarar e agir em relação ao patrimônio, oferece o risco de perdermos a necessária formação e afirmação de uma identidade original, em um contexto de formação da nação. Por isso, são importantes as discussões aqui tratadas diante da patrimonialização, em busca de atualizar os modos de compreender os processos sociais que envolvem a questão do Patrimônio Cultural. Como bem coloca Meneses (2009, p. 38), o “campo dos valores” não possui determinações pré-definidas, mas define-se como “uma arena de conflito”, o que faz do Patrimônio Cultural “um campo eminentemente *político*” - no sentido de gestão compartilhada dos cidadãos.

3 AS CIDADES EDUCADORAS

De acordo com Vieira e Aquino (2015, p. 316-317), “[...] já em 1971 a UNESCO havia constituído uma *Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação*. Dali surgiu a proposta de uma *cidade educativa*”. A intenção da proposta era expandir a educação no entendimento e prática como um direito da população e como modo de incentivar uma consciência social, sendo sujeito ativo na cidade; discussão que vai influenciar na elaboração da Carta das Cidades Educadoras, documento que aponta diretrizes orientadoras de uma cidade educadora, enfatizando a relação entre a cidade e a educação na formação de seus cidadãos (VIEIRA; AQUINO, 2015).

A diferença na nomenclatura, passando de Cidade Educativa para Cidade Educadora, é apontada por Pilar Figueiras, secretária geral da *Associação Internacional de Cidades Educadoras* (AICE) de 1994 a 2012, em seu texto de apresentação do conceito de Cidade Educadora nos documentos oficiais da AICE:

Quando a cidade de Barcelona, no I Congresso Internacional de Cidades Educativas em 1990, a Câmara Municipal cunhou a frase "cidade educativa", fê-lo com a clara convicção de que a cidade é uma cidade educativa apenas por ser uma cidade; é a fonte de educação em si mesma, com as suas múltiplas esferas e para todos os seus habitantes.

A cidade é educadora quando imprime esta intenção na forma como se apresenta aos seus cidadãos, consciente de que as suas propostas têm consequências relacionadas com a atitude e a coexistência e geram novos valores, conhecimentos e competências. Todas as áreas estão envolvidas e são motivo de preocupação para toda a população da cidade⁴. (FIGUEIRAS, 2021, s.p).

Sobre o conceito acerca do papel ativo dos agentes e espaços da Educação, em uma abordagem ampliada e integradora, Paulo Freire define:

A ontológica necessidade da educação, da formação a que a Cidade, que se torna educativa em função desta mesma necessidade, se obriga

⁴ do original: When the city of Barcelona, at the 1st International Congress of Educating Cities in 1990, the City Council coined the phrase "educating city", it did so with the clear conviction that the city is an educating city merely for being a city; it is the source of education in itself, with its multiple spheres and for all its inhabitants. The city is educative when it imprints this intention on the way it presents itself to its citizens, aware that its proposals have attitude-related and co-existential consequences and generate new values, knowledge and skills. All areas are involved and are of concern to the entire city population.

a responder, esta é universal. A forma como esta necessidade de saber, de aprender, de ensinar é atendida é que não é universal. [...] Enquanto educadora, a Cidade é também educanda. Muito de sua tarefa educativa implica a nossa posição política e, obviamente, a maneira como exercemos o poder na Cidade e o sonho ou a utopia de que embebamos a política, a serviço de que e de quem a fazemos. A política dos gastos públicos, a política cultural e educacional, a política de saúde, a dos transportes, a do lazer. (FREIRE, 1993, p. 26)

A Carta das Cidades Educadoras teve sua versão inicial no primeiro *Congresso Internacional de Cidades Educadoras* celebrado em Barcelona, em novembro de 1990 - sendo renovada em 2004, no Congresso de Gênova -, estabelecendo os princípios básicos para que uma cidade se torne educadora (CARTA DE CIUDADES EDUCADORAS, 2004). Além disso, estabelece que o “[...] objetivo permanente [das Cidades Educadoras] será o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes” (CARTA DE CIUDADES EDUCADORAS, 2004, p. 1, *tradução nossa*⁵), em busca de uma cidade mais “democrática e plural” (CASTRO; OLIVEIRA NETO; PALHETA, 2020, p. 8).

Sendo assim, a Carta das Cidades Educadoras

[...] expressa o compromisso das cidades que a subscrevem com todos os valores e princípios que nela se tem manifestados. É definida como aberta a sua própria reforma e deve ser ampliada com os aspectos que a rápida evolução social exige no futuro. (CARTA DE CIUDADES EDUCADORAS, 2004, p. 7, *tradução nossa*⁶).

A Carta das Cidades Educadoras foi fundamentada em documentos e cartas internacionais que apontam para a crescente necessidade de uma atuação integrada da gestão pública, em prol da ampliação de qualidade de vida e da criação de uma mentalidade educadora. Em seu mestrado sobre as Cidades Educadoras, Ana Luiza Pinhal, destaca as principais referências da Organização das Nações Unidas (ONU), que constituem a Carta das Cidades Educadoras, são elas: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), por pautar as questões relativas aos direitos da pessoa em um sentido ampliado em diversas esferas da vida; o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), o qual trata a garantia dos direitos humanos como uma condição para a paz mundial; a Convenção dos Direitos da Infância (1989), que define o direito à infância, faz valorizar os processos de formação inseridos nos diversos campos da sociedade; a Declaração Mundial sobre Educação para todos (1990), em meio a uma crescente crise nos países em desenvolvimento a carta destaca a Educação inserida na abordagem da cidade como instrumento eficaz no enfrentamentos dos problemas; e a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001), que orienta as políticas públicas no sentido de valorizar o local no global, respeitando o pluralismo de ideias e referências do qual se funda a cultura das cidades (PINHAL, 2017). Por fim, Ana Luiza Pinhal destaca que:

Estes documentos, cada um criado num período histórico único, são sempre uma tentativa de melhorar as relações que ocorrem no contexto da vida social. Todos contribuem de alguma forma para a formação e desenvolvimento da cidade a fim de promover a

⁵ “[...] objetivo constante será aprender, intercambiar, compartir y, por lo tanto, enriquecer la vida de sus habitantes.” (CARTA DE CIUDADES EDUCADORAS, 2004, p. 1).

⁶ “[...] expresa el compromiso de las ciudades que la suscriben con todos los valores y principios que en ella se han manifestado. Se define como abierta a su propia reforma y deberá ser ampliada con los aspectos que la rápida evolución social requiera en el futuro.” (CARTA DE CIUDADES EDUCADORAS, 2004, p. 7).

participação na vida cotidiana da sociedade, desempenhando cada pessoa um papel na evolução de todas as pessoas sem exclusão social, económica, ou política (PINHAL, 2017, p. 60).

Como mencionado, a Carta das Cidades Educadoras contém princípios que norteiam práticas e objetivos das cidades que aderem ao programa. A partir desses princípios, pode-se definir 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. (CABEZUDO, 2004, p. 12).

Por esse motivo, como colocam Castro, Oliveira Neto e Palheta (2020, p. 7), a proposta de Cidade Educadora é uma experiência local, com “impactos diretos” nas cidades, com ações particulares para cada contexto. Com sua “personalidade própria”, portanto, a Cidade Educadora pode conter diversos modos de expressão de sua identidade e, mesmo com particularidades, manter em comum entre as diversas cidades educadoras os objetivos que focam na promoção cultural e na formação de seus habitantes, de modo que possam exercer seus direitos de cidadãos, por meio de ações, participação de decisões e busca de soluções para os problemas que envolvam a cidade (CABEZUDO, 2004; MORIGI, 2010). Essa concepção aproxima-se do que Dresch (2016, p. 55) menciona: uma cidade pensada em redes de conexões tanto dos elementos internos quanto com outros pontos de conexão com outras cidades, ou parte delas, de acordo com uma aproximação de interesses, necessidades e ações.

“A cidade educadora é um sistema complexo em evolução constante, que dá prioridade absoluta ao investimento cultural e à formação permanente de sua população” (MORIGI, 2010, p. 19). Ressalta-se no trecho citado a ideia de continuidade nesse processo educativo, que também é enfatizada por Zitkoski (2006) ao tratar da relação entre política pública e educação na cidade. Desse modo, nota-se um destaque para ações que priorizam a comunicação entre tudo e todos que formam a cidade, por meio do investimento em uma educação que se estende para além daquela promovida pelas instituições tradicionalmente conhecidas e que possui o ideal de englobar todos os cidadãos (CABEZUDO, 2004), dando atenção a uma educação que contribua também em:

[...] promover o respeito à diversidade e facilitar a afirmação da própria identidade cultural, uma identidade coletiva que se apóia na adesão ao passado, na memória, nos símbolos e festas, mas também na construção de um futuro coletivo nesse território comum que a cidade lhes oferece. (CABEZUDO, 2004, p. 13).

Segundo Vieira e Aquino (2015), os projetos desenvolvidos dentro dessa proposta de cidade, em sua maioria, são destinados à população da cidade de modo geral, mas existem também projetos em âmbito escolar e projetos direcionados para uma população mais específica, como, por exemplo, “[...] trabalhadores, ex-presidiários, pessoas em situação de vulnerabilidade social, pessoas com deficiência, homossexuais, transgêneros, indígenas, imigrantes, enfermos, etc.” (VIEIRA; AQUINO, 2015, p. 319).

Tais categorias apontadas por Vieira e Aquino (2015), por contemplarem públicos-alvo diferentes, possuem abordagens específicas na questão de aliar propostas educativas, de acordo com cada finalidade específica. É importante lembrar que a intenção é proporcionar um ambiente democrático e de respeito entre os grupos sociais, em que se priorize o diálogo “[...] no sentido de promover equilíbrio e harmonia entre identidade e diversidade” (CASTRO; OLIVEIRA NETO; PALHETA, 2020, p. 9). Assim, para a população como um todo, Vieira e Aquino (2015) mencionam atividades que se associam de modo mais geral aos objetivos das cidades educadoras, em diversas frentes de atuação, e apresentam

Como objetivos específicos [...] o desenvolvimento da consciência ambiental, a melhoria da qualidade de vida, o aumento da participação política e o fortalecimento da memória e da identidade cultural via vinculação com o patrimônio urbano. (VIEIRA; AQUINO, 2015, p. 319).

Seguindo com as outras categorias de público-alvo, as ações voltadas para o público escolar intencionam promover maior aproximação entre essas instituições e a população geral; enquanto que o objetivo de propostas voltadas para segmentos mais específicos da sociedade tem foco ainda mais acentuado na inclusão social (VIEIRA; AQUINO, 2015).

Sendo assim, o caráter de Cidade Educadora “[...] acentua a responsabilidade dos governos locais no sentido do desenvolvimento de todas as potencialidades educativas que a cidade contém” (MORIGI, 2010, p. 17), pois, como colocam Mourão e Lopes (2020, p. 31), as “práticas cotidianas mais simples têm relação com a construção da cidadania, com o sentido de pertencimento comunitário a um espaço concreto, a um território de todos”.

3.1 Meios para tornar uma cidade “Cidade Educadora”

De acordo com a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) (2021), qualquer cidade que se comprometa junto aos princípios da Carta das Cidades Educadoras pode se tornar uma cidade signatária. Entretanto, é importante destacar que essa questão “transcende a adesão voluntária e simplista de um município a uma rede internacional, passando então a ter mais um slogan a colocar nos documentos oficiais e no marketing da cidade” (MORIGI, 2010, p. 21). Aqui, cabe lembrar que, conforme apontam Aieta e Zuin (2012), as medidas educacionais para a cidade, tomadas seguindo a referida carta, são propostas de acordo com as especificidades de cada localidade e valorizando o saber popular. As autoras ressaltam a importância do diálogo nesse processo:

Como se objetiva no projeto para a Cidade Educadora, as potencialidades humanas não são neutralizadas pela racionalidade tecnológica ou pela dessublimação do sujeito. O discurso destinado a essa cidade, pressupõe um modelo que preza o diálogo entre as partes, primeiro com a sociedade e seu ambiente, depois com o poder público, para em seguida consolidar o fenômeno do prazer pelo lugar. (AIETA; ZUIN, 2012, p. 210).

Nesse ponto, é pertinente abordar algumas colocações de Paulo Freire (1967) referentes à educação e a tomada de consciência como meios para a liberdade. De acordo com o autor, para que a educação libertária se efetive, a conversa entre as partes deve ser realizada por meio do diálogo que, pautado pela comunicação, considera as partes como iguais por meio de uma relação de “simpatia” e criticidade - do contrário, a invasão de ideias pré estabelecidas

impede o real diálogo entre as partes e a liberdade propiciada pela educação torna-se vedada por posturas impositivas (FREIRE, 1967).

Acrescenta Menezes e Santiago (2014) que o diálogo, no sentido Freireano, é visto como atividade de vivência, como prática dialógica que posiciona o sujeito para desenvolver a comunicação e gerar postura democrática, pois o diálogo é visto como categoria, dinâmica de pensamento e prática de liberdade. Coloca o sujeito como ser que vive o mundo de modo ativo, e não como ser que apenas existe no mundo (MENEZES; SANTIAGO, 2014). Nesse contexto, a cidade pode ser grande contribuinte de um processo educativo no sentido abordado, pois é um potencial “agente educativo dinamizador de aprendizagens não formais e informais que permitam aos seus cidadãos desenvolver competências e reforçar os princípios de cidadania ativa” (MORIGI, 2010, p. 25-26), corroborando com Mourão e Lopes (2020, p. 30) que falam da influência recíproca estabelecida na formação do indivíduo/coletivo e da cidade e, assim, de uma identidade local.

Com isso, retomando de modo geral as problemáticas sociais das cidades contemporâneas, Zitkoski (2006) aponta, como ponto de partida, para a necessidade de uma descentralização do poder público a fim de aproximar as diretorias/secretarias entre si e estas com os grupos sociais, de modo a priorizar o diálogo em um processo que visa emancipar a sociedade com participação ativa nas questões locais. Durante essa integração, é importante verificar também as demandas sociais locais, entender as necessidades mais urgentes, para pensar algumas ações que busquem a “articulação dos diferentes agentes sociais” (ZITKOSKI, 2006, p. 15). Desse modo,

A cidade assume o adjetivo de educadora quando sistematiza ações, a princípio a partir de sua gestão, que oportunizam os vários agentes presentes no seu território, a desenvolverem um projeto educativo coletivo. Ao desenvolver esse projeto eles produzem uma prática integradora responsável pela formação para a cidadania, além de sua própria autoformação. (MOURÃO; LOPES, 2020, p. 29).

E, retomando o conceito de “cidade em rede” aplicado à Cidade Educadora abordado por Dresch (2016), pode-se colocá-lo como etapa posterior na formação da Cidade Educadora, algo que já acontece com a associação de diversos grupos de cidades que se interligam em redes de aproximação de interesses, como mostra o site da Associação Internacional de Cidades Educadoras (2021), destacando-se aqui, ainda segundo o site da AICE, as redes que envolvem cidades brasileiras, como a Rede Brasil (REBRACE) e a Delegação para América Latina, redes nas quais representam o Brasil as seguintes cidades: Araraquara, Camargo, Carazinho, Curitiba, Gramado, Guarulhos, Horizonte, Marau, Mauá, Nova Petrópolis, Passo Fundo, Santiago, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Gabriel, São Paulo, Soledade, Sorocaba, Vitória (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS, 2021).

Como apontam Castro, Oliveira Neto e Palheta (2020, p. 25), na cidade há diversas “possibilidades para se trabalhar com educação”, sendo importante compreendê-la, de modo a “entender o seu meio, a sua existência, a partir do seu lugar, da sua experiência vivida, buscando entender a gravidade dos problemas enfrentados no dia a dia pela sociedade urbana”. Nesse momento, é interessante trazer alguns exemplos de experiências educadoras a fim de ilustrar o que foi pontuado até aqui.

3.2. Exemplos de experiências educadoras

Na intenção de conhecer algumas ações de cidades educadoras aplicadas na prática, foram selecionados como exemplos as três experiências vencedoras do Prêmio Cidades Educadoras 2020 - “Aqui vive a cultura - Rede CATUL” (Medellín, Colômbia), “Programa educativo para a inclusão e valorização da diversidade étnica e cultural” (Santos, Brasil) e “No coração da minha infância” (Torres Vedras, Portugal) -, evento organizado pela AICE cujo objetivo é “valorizar e reconhecer internacionalmente o trabalho que as Cidades Educadoras desenvolvem e inspirar outros municípios na construção de ambientes mais educativos e inclusivos, destacando o potencial educativo da cultura” (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS, 2021).

Começando pela experiência colombiana, contextualizando um pouco Medellín, tem-se uma cidade de grande porte, com mais de 2 milhões de habitantes, e que possui um “conjunto significativo de equipamentos dedicados à cultura”, dentre eles, estão aqueles que fazem parte da Rede CATUL, que conta com “16 instalações culturais” e que “estende-se por todos os bairros e freguesias da cidade” (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS, 2021). Segundo consta no Banco Internacional de Documentos de Cidades Educadoras (2021),

A Rede CATUL tece redes entre diferentes atores locais, territórios e instituições, a partir do reconhecimento do outro como agente educador, da circulação de saberes e experiências e da dinamização de processos culturais de base comunitária. A Rede busca garantir a apropriação e o gozo dos direitos culturais.

O projeto conta com a participação de diversas instituições, grupos sociais, coletivos, artistas etc. e conta com as seguintes ações: “Laboratório de cocriação”, “Festival CATUL” - evento de divulgação das atividades desenvolvidas nos equipamentos culturais -, “Museografias de bairro”, “Um kit de primeiros socorros no seu jardim” - foco nos saberes e práticas relacionados com a temática da ação -, “Escola do pensamento co-criativo” - local de discussão de novas formas de ensinar e aprender -, “Laboratório de produção sonora” (BANCO INTERNACIONAL DE DOCUMENTOS DE CIUDADES EDUCADORAS, 2021). Nota-se o trabalho com diversos segmentos sociais e diversos tipos de conhecimentos e aprendizagem, valorizando as experiências artísticas, culturais, coletivas, saberes e práticas.

Agora, adentra-se na experiência brasileira premiada em 2020 e que ocorreu em Santos, cidade com mais de 400 mil habitantes, localizada no litoral paulista, que vem investindo em ações educativas com foco no combate ao racismo desde 2004 (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS, 2021). Segundo informação presente no Banco Internacional de Documentos de Cidades Educadoras (2021), o projeto é coordenado pelo Ministério da Educação, engloba também a participação de diversos agentes sociais e institucionais e “está estruturado em 7 eixos de intervenção”: “Formação de professores, comunidade educativa e cidadãos”, “Reorganização do currículo escolar”, “Consolidação de uma linha de subsídios” - aquisição de materiais educativos dentro da temática do projeto -, “Uso do território como espaço educacional”, “coordenação e participação em congressos e reuniões”, “Geração de alianças com outros agentes sociais e locais”, Fórum de acompanhamento”.

Segundo o site da Associação Internacional de Cidades Educadoras (2021),

Entre as mudanças geradas por esta iniciativa, destaca-se o número crescente de projetos transversais em centros educativos, que passaram de 3 projetos em 2010 para 45 em 2019. Através destas

ações, promoveu-se a leitura de autores anteriormente ignorados, valorizando as manifestações culturais e estéticas dos povos marginalizados e descobrindo novos heróis e heroínas. Do mesmo modo, os centros educativos comprometeram-se a apreciar a estética negra até agora estigmatizada — como o cabelo afro, entre outros —, respondendo de forma contundente às denúncias de casos de racismo e envolvendo ativamente as famílias nas diferentes propostas.

O próximo exemplo de experiência educadora premiado em 2020 é de Torres Vedras, em Portugal, cidade com quase 80 mil habitantes, possuindo uma característica marcante que impulsionou o projeto “No coração da minha infância”: o envelhecimento de sua população - a porcentagem de crianças/adolescentes quase equivale à porcentagem de idosos, que é maior -, que acentua as diferenças entre as faixas etárias (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS, 2021). Assim, com atividades desenvolvidas integrando todas as faixas etárias, o projeto propõe um “processo de conhecimento e partilha através de atividades que vinculam a memória, a vida e a arte” (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS, 2021).

O projeto conta com as seguintes atividades: “Criação de scrapbooks”, “Criação de obras artísticas a partir da memória dos idosos”, “Oficinas preparatórias para o Festival de Histórias de Vida” - focada nos alunos do ensino fundamental -, “Exposição ‘Álbuns de recortes’” e “Festival de Histórias de Vida” - apresentação dos trabalhos desenvolvidos, além de testemunhos. (BANCO INTERNACIONAL DE DOCUMENTOS DE CIDADES EDUCADORAS, 2021).

[...] a utilização da arte — nas suas diferentes formas de expressão: literatura, artes plásticas, música, etc. — permite criar fortes ligações emocionais, cognitivas e afetivas entre pessoas de diferentes idades, contextos (rural e urbano), níveis socioeconómicos e educacionais. [...]

De forma complementar, o trabalho com a memória viva da comunidade, através da interação com os idosos, contribui para uma maior compreensão da história local e para o reforço do sentimento de pertença dos jovens. O projeto oferece-lhes uma oportunidade de aprenderem sobre a vida passada no seu território, estabelecendo uma ligação direta com os seus antepassados e reconhecendo o seu contributo para o bem-estar comum. A iniciativa é, também, um espaço de reflexão sobre as fragilidades das diferentes etapas da vida, [...] apelando, assim, à solidariedade intergeracional como forma de construir comunidades inclusivas. (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS, 2021).

4 A CIDADE EDUCADORA COMO MEDIDA PROPULSORA PARA A PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL

De acordo com Dresch (2016), corroborando também com Zitkoski (2006), em uma Cidade Educadora buscam-se construir políticas públicas que objetivam a emancipação dos cidadãos, contando com a participação de todas as secretarias municipais, de modo coletivo, com um mesmo propósito e pensando na criação de políticas públicas que constituam uma visão interdisciplinar e, dessa maneira, estimular a cidadania plena. A Cidade Educadora está em evolução constante e prioriza o investimento cultural, além da formação permanente de seus

habitantes, diante dos diferentes âmbitos educacionais e sociais. Muitas cidades transformaram-se ao proporcionar diálogo e ações educativas ao buscarem fazer parte da AICE (MORIGI, 2010).

Tais considerações sobre Cidade Educadora são pontes para associar o conceito à questões relativas ao Patrimônio Cultural, pelo viés do que se consagrou chamar de “Educação Patrimonial” que, segundo Scifoni (2017), é um fundamento que se encontra ainda na fase das discussões iniciais, no Brasil, e que, por algumas problemáticas, abrange o conteúdo sob diferentes denominações além de “educação patrimonial”, dificultando esse debate que está no início. Vale ressaltar que o sentido de Patrimônio Cultural aliado à educação e cidade aqui tratado é o oposto da antiga premissa - por vezes ainda defendida - do “conhecer para preservar”, conceito este datado e que hoje contribui para “despolitizar o debate em educação patrimonial” considerando que o Patrimônio Cultural “[...] tem se tornado, contemporaneamente, objeto de reivindicação social” (SCIFONI, 2017, p. 7).

As principais relações que podem ser observadas entre Cidade Educadora e a recente abordagem de Patrimônio Cultural são: a concordância em colocar os grupos sociais, comunidades e indivíduos em posição principal nos processos desenvolvidos, atuando como agentes ativos; a primazia dada ao diálogo, entre instituições, grupos, indivíduos etc.; e a ênfase na coletividade das diversas experiências de ensino e aprendizagem formal, informal e não formal. A cultura, tão cara a ambos os conceitos tratados, “na lógica do privado, como negócio lucrativo, não é compatível com reflexão crítica, com problematização e nem com compreensão do significado do passado” (SCIFONI, 2017, p. 9).

Para mencionar apenas um exemplo de ação que tangencia tanto o conceito de Cidade Educadora quanto o universo patrimonial, basta relembrar a experiência educadora portuguesa “No coração da minha infância”, tratada anteriormente. Esse projeto contou com ações de aproximação de gerações na cidade de Torres Vedras, enfatizando o compartilhamento de memórias e a produção de arte, criando vínculos afetivos entre os participantes e entre estes e o lugar, a partir do sentimento de identidade (tão destacado nos discursos patrimoniais), em busca de uma sociedade mais inclusiva e democrática (características enfatizadas na conceitualização de Cidade Educadora).

Considera-se, então, que as experiências educadoras das cidades conformam um potencial meio para a emancipação social, com o exercício pleno da cidadania na voz ativa das pessoas e grupos, nas trocas de práticas e saberes. E, com isso, agindo de forma mediadora no tratamento do Patrimônio Cultural, partindo dos grupos e comunidades a atribuição de valor a determinado bem representativo de uma memória coletiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O educar torna-se um ato coletivo tanto do ponto de vista da formação de tolerância entre diferentes, quanto diante das mesclas metodológicas da educação formal e não formal. “A cidade nos oferece como um conjunto de cenários educativos, escolas, associações de bairros, partidos políticos, ONGS, museus, bibliotecas, etc., que operam materialmente produzindo acontecimentos educativos de diversas índoles e ricos em experiências de construção coletiva” (DRESCH, 2016, p. 54). Com a existência de infindáveis meios educativos, a escola (assim como a cidade) está em constante evolução e transformação, ficando inviável

engessar ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o diálogo deve ser o meio mais valioso para fundar mais cidades educadoras, e a “educação patrimonial” pode estar aliada a esse modo de pensar e fazer a cidade, pois,

[...] o compromisso da educação patrimonial deve superar a ideia da transmissão da cultura e da informação, para entendê-lo como processo de formação da consciência crítica sobre a realidade que pode possibilitar o reconhecimento das pessoas como sujeitos de sua própria história e cultura, capazes de agir em busca das transformações necessárias (SCIFONI, 2017, p. 13)

Uma Cidade Educadora caminha de encontro ao projeto pedagógico de Paulo Freire para um processo emancipatório e nesse sentido a valorização do Patrimônio Cultural, entendido sob uma nova perspectiva, que valoriza referências culturais como a memória e a voz de comunidades, grupos e indivíduos se faz presente em ações e projetos que exercem a Educação patrimonial.

REFERÊNCIAS

AIETA, Vânia Siciliano; ZUIN, Aparecida Luzia Alzira. Princípios Norteadores da Cidade Educadora / Guiding Principles of Educating City. **Revista de Direito da Cidade**, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 193-232, abr. 2012. ISSN 2317-7721. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdc/article/view/9717>. Acesso em: 24 mai 2020. doi:<https://doi.org/10.12957/rdc.2012.9717>.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS. **Site da AICE**. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/>. Acesso em: 08 out. 2021.

BANCO INTERNACIONAL DE DOCUMENTOS DE CIUDADES EDUCADORAS. **Site do BIDCE**. Disponível em: <http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubPortadaAc.do>. Acesso em: 08 out. 2021.

CABEZUDO, Alicia. Cidade Educadora: uma proposta para os governos locais. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (orgs.). **Cidade Educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2004.

CASTRO, Antônio Orlando de; OLIVEIRA NETO, Adolfo; PALHETA, João Márcio. Cidades que encantam, cidades que educam: caminhos para uma cidade educadora. **Signos Geográficos**, Goiânia-GO, v. 2, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/66325>. Acesso em: 06 out. 2021.

Carta de Ciudades Educadoras. Génova, 2004.

DRESCH, Juliana. Desafios de políticas públicas para a cidade educadora: um estudo a partir da experiência de Porto Alegre. **Revista Práxis**, [S. l.], v. 1, p. 51-56, 2016. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/541>. Acesso em: 7 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1967.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FIGUEIRAS, Pilar. Educating City. **Site da International Association of Educating Cities**. Disponível em: : http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/angles/sec_educating.html. Acesso em:

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra. O Campo Do Patrimônio Cultural: Uma Revisão De Premissas. In: **Anais do I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural: Sistema Nacional de Patrimônio Cultural: desafios, estratégias e experiências para uma nova gestão**. Ouro Preto: IPHAN, 2009, p. 25-40. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/4%20-%20MENESES.pdf>. Acesso em: 11 out. 2021.

MENEZES, Marília Gabriela; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Revista Pro-Posições**, v. 25, n. 3 (75), p. 45-62, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/QJxGZxzMDX4Qjpkxd5jRfFD/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

MORIGI, Valter. Cidades educadoras/aprendentes: uma nova cena urbana. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2595-4377.17330>. Acesso em: 06 out. 2021.

MOURÃO, Ada Raquel Teixeira; LOPES, Clóvis Violeta Alves. A cidade como espaço de educação ampla e práticas educativas integradoras. **EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 27-40, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v9n3p27-40. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/7871>. Acesso em: 7 out. 2021.

SCIFONI, Simone. Desafios para uma nova educação patrimonial. **Revista Teias**. ProPEd/Uerj, v. 18, n. 48, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2017.25231>. Acesso em: 15 out. 2021.

SCIFONI, Simone. Patrimônio Cultural e Lutas Sociais. **Revista Espaço & Geografia**, Vol.16, Nº 2, 2013, p. 515-528. Disponível em: <http://www.isie.unb.br/espacoegeografia/index.php/espacoegeografia/article/view/267/192>. Acesso em: 15 out. 2021.

SMITH, Laurajane. El “espejo patrimonial”. ¿Ilusión narcisista o reflexiones múltiples?. **Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología**, n. 12, Bogotá, enero-junio 2011. p. 39-63. Disponível em: <https://doi.org/10.7440/antipoda12.2011.04>. Acesso em: 12 out. 2021.

VIEIRA, Elisa; AQUINO, Julio Groppa. Sobre a pedagogização da experiência urbana: o projeto da cidade educadora. **Educação Unisinos**. vol. 19, nº 3, 2015, p. 313-324. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Brasil.

ZITKOSKI, Jaime José. Educação e emancipação social: um olhar a partir da cidade educadora. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 13, n. 1, p. 9-18, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v13i1.7945>. Acesso em: 07 out. 2021.