

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

OPHELIA SUNPTA BUZATTO PAETZOLD

**EDUCAÇÃO E CIDADANIA NA PERSPECTIVA DA CIDADE EDUCADORA: UMA
PROPOSTA PARA FREDERICO WESTPHALEN**

São Leopoldo

2006

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

OPHELIA SUNPTA BUZATTO PAETZOLD

**EDUCAÇÃO E CIDADANIA NA PERSPECTIVA DA CIDADE EDUCADORA: UMA
PROPOSTA PARA FREDERICO WESTPHALEN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jaime José Zitzoski

**São Leopoldo,
2006**

Ficha Catalográfica elaborada na Biblioteca Central URI / FW

P143e Paetzold, Ophelia Sunpta Buzatto

Educação e cidadania na perspectiva da
cidade educadora:

Uma proposta para Frederico Westphalen. /
Ophelia Sunpta Buzatto Paetzold; Orientação de Jaime José
Zitkoski. --

São Leopoldo, 2006.

150f.

Dissertação (Mestrado) Programa de Pós –
Graduação em Educação Universidade Vale do

Catálogo na fonte: Maria de Fátima Obelar Hernandes. CRB 10/1527

Dedico este Trabalho às Crianças, às Autoridades Municipais, à URI, aos Educadores locais e à Comunidade, pela parceria para, juntos, ‘pensarmos’ e ‘construirmos’ a Cidade Educadora de Frederico Westphalen.

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus, pela Vida e pelos dons para realizar este Trabalho.

Agradecimento especial a todas as pessoas que colaboraram como sujeitos da pesquisa. E aos que, direta ou, indiretamente, também colaboraram para a realização da mesma.

À UNISINOS e à URI, pela oportunidade em avançar em meus estudos e, de modo muito especial, ao Professor e orientador Jaime José Zitkoski, sempre solícito e confiante.

Aos professores, pela partilha de seus conhecimentos e, aos colegas de Curso, pela contribuição e discussões, ajudando a construir este Trabalho.

Aos familiares, pela compreensão, durante os dois (2) anos de estudos.

À colega de trabalho Giane Ferigollo de Faria, pela dedicação ao digitar cada letra.

RESUMO

A presente pesquisa, **Educação e Cidadania na perspectiva da Cidade Educadora: Uma Proposta para Frederico Westphalen**, objetiva analisar e divulgar a Cidade Educadora como uma nova dimensão da Educação e refletir sobre a construção da cidadania, como processo que permite ao indivíduo tornar-se cidadão. Assegurar a educação para todos é fazer justiça social e garantir o direito de ter direitos. Essas premissas mostram os desafios que a escola e a educação enfrentam na tarefa de formar cidadãos que, numa proposta de **Cidade Educadora**, num mundo globalizado, são ou devem ser atores de inclusão social, de participação emancipatória, porque capazes de articular grupos sociais a projetos educativos. Nessa acepção, a educação não ocorre apenas nos espaços de educação formal, mas resulta das experiências vivenciadas em todos os espaços da cidade pela ação do conjunto das organizações governamentais ou não. Assim, o poder público e a sociedade, de forma articulada, exercem sua função educadora na busca da construção de uma cultura embasada na solidariedade entre indivíduos, grupos e sociedade. Sob esse enfoque, tão presente nos princípios da Cidade Educadora e de uma Educação Cidadã, secundado pela participação de vinte e seis entrevistados, coloco, par a par, educação/cidadania – valores/espaços educativos e Políticas Públicas, **priorizando a criança** como centro de atividades que asseguram a vivência de uma educação, na perspectiva dos princípios de uma Cidade Educadora. Para esse intento, o Trabalho aborda a análise do Marco Teórico da Cidade Educadora; os Princípios da Carta de Barcelona e registros, através da Secretaria Municipal de Educação, das modalidades de educação formal e de manifestações culturais da cidade; a constituição de um grupo de estudo (Fórum) sobre Cidade Educadora em parceria com a SMEC/Frederico Westphalen; e a construção de Políticas Públicas para a Infância em Frederico Westphalen. Discuto, também projetos e espaços educativos para as crianças do Município, com localização das mesmas, por bairro. Justifica-se incluir Frederico Westphalen no movimento de Cidades Educadoras por ter características e potencial voltados à educação, em todos os níveis, enfocando na Educação Infantil forte interlocução com sua comunidade.

Palavras-chave: Educação, Cidadania, Cidade Educadora, Infância.

ABSTRACT

The present research, **Education, Citizenship in prospect of the Educator City: A Proposal to Frederico Westphalen**, objective to analyse and divulge the Educator City as a new dimension from Education and reflect the citizenship construction, like process that permits to the individual becomes himself citizen. To assure the education to everyone is to do social justice: guarantee the right to have rights. Those premisses show the challenges that the school and education face on the task to form citizens that in a proposal of **Educator City**, in a globalized world, are or should be actors of social inclusion, emancipated participation, because they are able to articulated social groups to educative projects. In this acception, the education does not occur only in the formal education space, but it results from existed experience in every spaces of the city by the union action from governmental organizations or do not. So, the public power and the society, in articulated form, exercise their educator function in construction search of an embased culture in solidarity among individuals, groups and society. Under that focus, so present in the principles from Educator City and a Citizen Education, seconded by the participation of interviewed twenty-six, I put, pair by pair, education, citizenship – educative values/spaces and Public Politics, **prioritizing the child** as center of activities that assure the existence of an education, in perspective of principles from a Educator City. For that intent, the Work approaches the analysis from Theorist Mark of Educator City; the letter principles from Barcelona and registrations, through Secretaria Municipal de Educação, from modalities of formal education and city cultural manifestations; the constitution of a study group (Forum) about Educator City in partnership with SMEC/Frederico Westphalen; and the construction of Public Politics to the Childhood in Frederico Westphalen. I also discuss projects and educative spaces to the children from municipal district, with location of theirs, by neighborhood. It justify itself to include Frederico westphalen into movement from Educator Cities by its characteristic and potential turned to the education , in all levels,focusing in Infantile Education strong interlocution with its community.

Key-words: Education, Citizenship, Educator City, Childhood.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – LOCALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS DA TABELA 3.....	27
TABELA 2 – FREDERICO WESTPHALEN – CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS – BAIROS – 2006.....	49
TABELA 3 – CRIANÇAS POR FAIXA ETÁRIA DA ÁREA URBANA.....	50
TABELA 4 – TEMÁTICA DOS CONGRESSOS REALIZADOS PELA AICE.....	75

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – MAPA DOS 15 BAIRROS DA CIDADE.....	42
FIGURA 2 – MAPAS DE LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO.....	46
FIGURA 3 – CIDADES EDUCADORAS BRASILEIRAS.....	79
FIGURA 4 - ESTRUTURA DE UM SISTEMA FORMATIVO INTEGRADO.....	80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO METODOLÓGICO	18
1.1 Pesquisa Bibliográfica	19
1.2. Pesquisa Participante	19
1.2.1 Questionários/Entrevistas	20
1.2.2 Análise Documental.....	22
1.2.3 Observação Participante.....	23
1.2.4 Fóruns sobre Cidade Educadora	24
1.2.5 Síntese da Temática da Pesquisa.....	27
2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA, NO VIÉS DA CIDADE EDUCADORA	30
2.1 Caminhos e descaminhos – Buscando Educação para todos.....	30
2.2 No Brasil – alargando fronteiras.....	32
2.2.1 Cidade Educadora no contraponto da visão do Banco Mundial para a Educação.....	33
2.2.2 Reflexão sobre a Legislação	35
2.3 Em Frederico Westphalen – além do mapa educativo atual	42
2.3.1 O município – Localização – População e Área.....	47
2.3.2 Educação no Município – Área urbana: crianças de 0 a 6 anos	48
2.3.3 Educação Infantil – Novos caminhos – proposta trabalhada.....	49
2.4 Os desafios de planejar e implantar o Projeto Cidade Educadora na prática	54
3 CIDADE EDUCADORA – NOVA DIMENSÃO PARA A HUMANIZAÇÃO, PELO VIÉS DA EDUCAÇÃO E CIDADANIA	62
3.1 Tipos fundamentais de cidade – passado e presente	62
3.2 Buscando o início de uma história de bem-viver	68
3.3 De Barcelona para o Mundo – a viagem que se faz.....	72
3.4 AICE -Associação Internacional de Cidades Educadoras.....	77
3.5 Pontos Básicos para construir um Projeto de Cidade Educadora.....	78

3.5.1. A utopia da cidade educadora	78
3.5.2 A crise das cidades no mundo contemporâneo	82
3.5.3 Cidade Educadora: desafio para repensar a educação e a sociedade.....	88
3.6 Da pedagogia da cidade para a cidade como pedagogia	94
3.6.1 Capacidade de inovação e reflexão	95
3.6.2 Participação cidadã	95
3.6.3 Planejamento e ação via projetos articulados.....	96
3.7 Princípios da Carta das Cidades Educadoras.....	97
4 FREDERICO WESTPHALEN – CIDADE EDUCADORA: DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA.....	99
4.1 O mergulho de atores na construção da Proposta.....	100
4.2 Descrição das Categorias	102
4.2.1 Educação, Cidadania e Valores – nas trilhas da crise social, buscando a inclusão social.....	102
4.2.2 Cuidar e Educar – Relações Educativas.....	105
4.2.3 Cidade Educadora - intencionalidade do governo municipal e vontade política ..	109
4.2.4 Transformação Social – educação de qualidade.....	111
4.2.5 Espaços Educativos: Projetos para Frederico Westphalen viver a Cidade Educadora	113
4.3 Possíveis caminhos para a Política Pública em Frederico Westphalen	115
4.3.1 Uma cultura sobre a infância	116
4.3.2 Projeto Cidade Educadora e Plano Municipal de Educação.....	117
4.3.3 Frederico Westphalen na Rede Mundial.....	118
CONCLUSÃO.....	120
REFERÊNCIAS	125
ANEXOS	130

INTRODUÇÃO

A temática constitutiva desse Trabalho é a Educação e a Cidadania na perspectiva da Cidade Educadora para o espaço geográfico urbano de Frederico Westphalen, inicialmente transversalizando-se o universal e o local. Ou, na expressão de Santos (2003), “é pensar global e agir localmente que podemos construir a emancipação.” Em outras palavras, em uma sociedade com desafios do global, contrapor uma solução local, que caracteriza, para este caso, a cidade como um Projeto Educativo.

Contando com a participação dos Poderes Executivo e Legislativo, e de diversas instituições da sociedade civil não formais e formais, de Frederico Westphalen, respondo às questões/problema do Projeto Investigativo, focalizando três desafios: Reflexão sobre a Legislação Educacional Brasileira, Marco Teórico da Cidade Educadora e, como uma Primeira Fase Prática, Políticas, referências e espaços educativos para a Infância.

Início, respondendo às questões: se é possível, através da análise do Marco Teórico, dos princípios e de experiências exitosas, vivenciadas por Cidades Educadoras pertencentes à AICE¹, recriar o espaço educativo da cidade de Frederico Westphalen? Que Políticas Públicas são necessárias para evoluir, gradativamente, na perspectiva da Cidade Educadora? O que já existe de atividades, projetos, iniciativas, que caracterizam uma intencionalidade de promover a cidade rumo à Cidade Educadora? Que possibilidades despontam a partir da articulação entre os diferentes agentes sociais presentes na cidade, tais como a Universidade, órgãos públicos, SMEC, Grupos Culturais, ONGs e outros, via educação, cidadania e participação,

¹ AICE – Denominação da Associação Internacional de Cidades Educadoras.

mobilizando uma tomada de decisão a respeito da temática desse Trabalho? Ainda, qual é o potencial para avançar na construção do Projeto de Cidade Educadora, partindo da infância, considerando as Escolas de Educação Infantil - EEIs (Creches e Pré-escolas) e projetos com menores, desenvolvidos pelo PROMENOR², pela URI, pela Pastoral da Criança e outras instituições, elencados nos questionários que constituíram a base da pesquisa qualitativa – entrevistas?

Após reflexões mais sistemáticas sobre as questões acima, trabalhei, como objetivos desta Dissertação, a análise do Marco Teórico da Cidade Educadora, em especial os Princípios da Carta das Cidades Educadoras – Declaração de Barcelona (1990) e algumas experiências exitosas, no Brasil e no mundo, refletindo sobre a possibilidade de intercâmbio entre cidades da AICE, com vistas à proposição de discutir políticas públicas para implantar em Frederico Westphalen o projeto de uma Cidade Educadora, priorizando os projetos voltados para a infância.

Nesse sentido, concretizei, como objetivos específicos, o estudo dos Princípios das Cidades Educadoras consciente de que “o grande desafio do século XXI é “investir” na educação, no desenvolvimento de cada pessoa, começando com um trabalho prioritário voltado para a infância, de modo que esta seja, cada vez mais, capaz de expressar, afirmar e potencializar suas capacidades e de se sentir, ao mesmo tempo, membro de uma sociedade capaz de diálogo, de fazer frente à injustiça e de ser solidária” (GADOTTI *et al*, 2004 p. 12). Também, busquei registrar, via Secretaria Municipal de Educação e Cultura, a relação de todas as modalidades de educação formal e as diversas manifestações culturais como fontes de informação e vias de descoberta da realidade, que se produzem na cidade, com vistas a reconstruir seu atual mapa educativo.

Ainda, a constituição de um grupo de estudos (Fórum) sobre Cidade Educadora em parceria com a SMEC/Frederico Westphalen, com ênfase no período de elaboração do PME –

² Sociedade Frederiquense de Promoção ao Menor – Instituição Particular Assistencial

Plano Municipal de Educação, enfocando a trajetória da AICE, desde 1990, sem descuidar a importância das **etapas evolutivas** da Cidade Educadora: Anos 70 – ênfase em uma população culta; anos 80 – aprofundar a relação escola/território; e, anos 90 – incorporar, nas relações escola/comunidade **“a criança como indicador social”** (VILLAR, 2001, p. 25). Nessa direção, revisitei a Legislação Educacional Brasileira, comparando as Políticas Públicas para a infância, no Brasil e em Frederico Westphalen, para apurar a realidade e as necessidades para esse nível de educação e sugeri, ao Município, novas Políticas Públicas embasadas numa visão interdisciplinar dos espaços educativos, valorizando a contribuição dos agentes entrevistados. Como construir um projeto de Cidade Educadora demanda tempo superior à elaboração da Dissertação, esse objetivo continuará a ser trabalhado por mais 2 (dois) anos.

Enfocando o papel social da universidade, destaco a URI – Campus local, na perspectiva de uma Educação Cidadã e de uma Cidade Educadora, partindo de seus projetos: URIARTE, Alfabetização Digital, AABB³ Comunidade/PROMENOR, Brinquedoteca no HDP⁴ – Conviver e Aprender brincando, busquei conhecer as culturas e tipos de vida da infância em Frederico Westphalen, propondo projetos voltados para uma infância humanizada e cidadã, iniciando pela localização, na área urbana, das crianças de 0 a 6 anos. Esse objetivo ficou enriquecido pela expressiva relação de projetos em escolas e em outras instituições, ao longo das entrevistas, em parte elencados na Conclusão.

O conceito central é a Cidade Educadora, cuja concepção me permitiu forte incentivo a trabalhar o tema proposto por concordar que “a Cidade Educadora é, com certeza, uma utopia que permite às cidades superarem o estigma com que o mundo urbano foi atingido, pois encerra um convite à superação da rotina, do consumismo, da solidão e da violência, em

³ Associação Atlética Banco do Brasil – Parceira do Programa AABB - Comunidade

⁴ Hospital Divina Providência – com espaço lúdico infantil coordenado por acadêmicos da URI

favor da criatividade, da participação e da comunicação pela via do reconhecimento da educação como um contexto e como um projeto”. (CARVALHO, 2004)

Com os objetivos propostos, trabalhei a valorização da Educação para a Cidadania, como forma de envolver o aluno, especialmente a criança, dentro e fora da escola, como agente participante de um projeto social transformador, mediante a vivência de estratégias bem claras e definidas (ZITKOSKI, 2000, p. 34-36), porque “um dos maiores desafios que se colocam, atualmente, para a sociedade brasileira, é o de transpor, superar a condição de meros habitantes para verdadeiros cidadãos” (SPECHT, 1994). Tal desafio está bem de acordo com os princípios de uma Cidade Educadora. No texto, deixo claro que Educação de Qualidade, Cidadania e Cidade Educadora só se concretizam sob um ideal humanista que supõe a prática de uma democracia radicalmente participativa.

Acreditei antes e durante este trabalho, ser possível transformar Frederico Westphalen em uma Cidade Educadora, pois seu contexto educacional e sociocultural reúne as condições básicas para este projeto, e porque sua comunidade é receptiva às ações como as acima referidas, rumo a valores e, portanto, a uma vivência humana mais digna.

Articulo esta pesquisa com minha história pessoal, pois em mais de 30 anos, participo de escolas e de instituições socioculturais, educacionais e esportivas, o que legitimou minha pesquisa em educação, com interfaces em **cidadania/participação e cidade educadora**. Somem-se a isso, os dados e sugestões dos diferentes atores, observados e entrevistados que procurei registrar com fidelidade, no quarto capítulo: **FREDERICO WESTPHALEN – CIDADE EDUCADORA: DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA**, que se inter-relacionam entre si e buscam convergir para uma proposta concreta de Cidade Educadora.

Estruturo a Dissertação em quatro Capítulos, no primeiro, **Construindo o Caminho Metodológico** que se desenvolve a partir da pesquisa bibliográfica, documental, de campo e através de entrevistas estruturadas, semi-estruturadas e questionários, com: Prefeito Municipal

- Presidente da Câmara de Vereadores – Secretárias Municipais da Saúde e Ação Social e da Educação e Cultura – Presidentes do Rotary, do Lions e do PROMENOR – representantes da Pastoral da Criança, do Conselho Tutelar e da ONG – Esquina da Solidariedade, CODEMAU⁵, Escolas Infantis Particulares: Bem-me-quer, Pingo de Gente, Girassol, Chapeuzinho Vermelho, Turma da Mônica, Planeta Criança, Anjinho da Guarda – Escolas de Educação Básica: Sete (7) Estaduais e uma (1) Particular, com Educação Infantil – Pré-Escola: Afonso Pena - Auxiliadora – Cardeal Roncalli - CIEP⁶ - Edgar Marques de Mattos – Nossa Senhora de Fátima – Santo Inácio e Sepé Tiaraju.

A pesquisa tem enfoque qualitativo, alicerçado na busca bibliográfica e na descrição de instrumentos variados.

No segundo Capítulo, abordo, sucintamente, Políticas Públicas para a Infância, como forma de constatar a realidade atual no Brasil e em Frederico Westphalen, para propor estratégias/projetos condizentes com os objetivos da Dissertação, que dizem respeito à discussão e implementação de Políticas Públicas comprometidas com um projeto de Cidade Educadora.

No terceiro, registro os elementos essenciais para esta nova visão da educação: Cidade Educadora, partindo da Educação e da Cidadania; desdubro aspectos das atuais escolas infantis e dos espaços educativos da cidade, como forma inicial de refletir o alcance de um projeto de Cidade Educadora. Este Capítulo deixa explícitas três condições básicas para uma Cidade Educadora: a Informação, que deve ser acessível a todos; a Participação, com todos os cidadãos participando de sua própria história educacional e a Avaliação, necessária ao introduzir inovações no processo.

⁵ Conselho de Desenvolvimento do Médio e Alto Uruguai. É o 9º COREDE/RS Conselho Regional de Desenvolvimento.

⁶ Centro Integrado de Educação Pública, funcionando como escola não integral.

E, no último Capítulo, mediante a análise das informações e dos dados recebidos, ou registrados, pessoalmente, destaco as principais categorias de análise do objeto de estudo do presente Trabalho, buscando compreender e explicitar os desafios concretos de um projeto educativo (intencional, planejado) para Frederico Westphalen. Tal proposta é uma utopia, mas que tem como horizonte a mobilização dos agentes sociais do município, a partir da URI e do Poder Público Municipal, ambos parceiros nesse desafio cultural e educativo para a cidade e região.

Para isso, segui um conjunto de análises que orientou o recorte empírico, intercambiando o quadro teórico de referência com os elementos apontados. Desse procedimento emergiram cinco (5) categorias, caracterizadas no quarto capítulo, o que foi possível porque, no percurso da pesquisa, tramei a relação Educação/Cidadania/Políticas Públicas/Cidade Educadora/Educação Infantil, sucintamente, com o contexto mundial, destacando, com certa amplitude, o contexto nacional e firmando o propósito de participar mais da vida no município, desdobrando, nesse caminho, estratégias multimotivacionais, tais como: o remapear dos espaços educativos na área urbana e a situação das crianças de zero (0) a seis (6) anos para que a Municipalidade replaneje Escolas de Educação Infantil existentes e projete novas para atender à demanda, ou recupere e amplie outros espaços educativos, de modo especial apontados pelos diversos agentes entrevistados, cientes de que uma cidade acolhedora, alegre, sã, bem desenhada, possibilita às crianças andarem sós pela rua e que a experiência urbana deve ser fator educativo formativo.

A participação dos interlocutores da pesquisa, com certeza, permite considerar que **mobilizar é participar da renovação da cidade.**

Este Trabalho se inscreve na Linha da Pesquisa de “Políticas Públicas de Educação” e trata a educação como “a mais avançada tarefa social emancipatória” (ASSMANN, 2000, p. 14).

1. A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO METODOLÓGICO

Para compor o caminho metodológico da pesquisa, parti dos objetivos já elencados na INTRODUÇÃO, procurando aproximar o foco do Problema com resultados de projetos de outras cidades, relacionados nas leituras procedidas e com as informações, dados e sugestões obtidos nas observações participantes e nas entrevistas. Isso não significa que as ações exitosas no contexto das instituições de educação formal e não formal, locais e dos mais variados grupos sociais, foram preteridas.

Nessa perspectiva, a metodologia consistiu, basicamente, em pesquisa participante, em seu movimento teoria-prática, com estudo bibliográfico e documental (projetos e entrevista escrita/oral), além de encontros para socialização, debates e aprofundamento do objeto de estudo junto à comunidade, com as nuances que seguem. Concordando com Cervo e Bervian (1983, p. 50), que afirmam: “a pesquisa é uma atividade voltada para a solução de problemas através do emprego de processos científicos”, confirmei tal assertiva quando procedi a análise dos dados, informações e sugestões resultantes da abordagem qualitativa que assegurou explorar um tema pouco conhecido.

Por isso, a revisão da bibliografia que procedi, procurou manter o foco em: a) análise de pesquisas anteriores sobre o tema “Cidade Educadora”, embasado na educação e na construção da cidadania que, divulgado a partir de 1990, é novo e, portanto, não dispõe de muito material à disposição; b) desdobramento de parte da literatura, focando-a ao contexto urbano de Frederico Westphalen, RS – campo de minha investigação. Nesse espaço, ao longo de mais de 30 anos, lecionei em Escola Estadual de Ensino Fundamental e nas várias Escolas

de Ensino Médio e Técnico. Também, exercendo a direção por oito (8) anos no Ensino Fundamental e, igualmente, oito (8) no Ensino Superior, tenho um bom lastro de conhecimento das potencialidades socioculturais, esportivas e econômicas do município, bem como de necessidades inerentes.

Em pesquisas anteriores, trabalhei com a Construção da Cidadania nas Séries Iniciais (1994), enfocando o Analfabetismo e o Fracasso Escolar; O fracasso escolar em escolas de Frederico Westphalen (1979); a Compreensão leitora (1995) e o Meio Ambiente da Bacia Hidrográfica do Rio da Várzea (2004), o que reforçou a escolha do tema, voltado à Educação, à Cidadania e à Cidade Educadora.

1.1 Pesquisa Bibliográfica

A revisão da literatura é uma busca sistemática no sentido de mapear o que se tem pesquisado na área. É por isso que procurei lacunas no espaço educativo da cidade, oferecendo, a quem de direito, subsídios com vistas a “repensar” e “projetar” ações especialmente voltadas à infância, que foi o campo básico da investigação, na perspectiva da Cidade Educadora.

Na revisão bibliográfica construí todo o enfoque teórico do segundo e do terceiro capítulos, onde constam os diferentes autores que possibilitaram subsídios para a reflexão sobre as Políticas Públicas para a Infância e sobre a tríade Educação/Cidadania e Cidade Educadora.

1.2. Pesquisa Participante

A pesquisa participante, através de visitas – Entrevistas Estruturadas e Semi-Estruturadas, – Questionários – Registro em Diário de Campo e Análise Documental

possibilitou a obtenção da relação e análise dos projetos, políticas e ações em andamento em Frederico Westphalen, especialmente voltados às crianças de zero (0) a seis (6) anos.

Interpretando dados e informações, descrevo realidades apontadas pelos interlocutores, no espaço geográfico de Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil. Alguns relativos aos últimos três anos, como projetos Infantis, outros há mais tempo e sugiro Políticas Públicas Sociais, com ênfase na Educação. Os dados foram obtidos mediante o meu contato direto e interativo com 26 instituições: Poderes Executivo e Legislativo, Escolas, uma ONG, Pastoral da Criança, Clubes de Serviço: Rotary e Lions; Conselho Tutelar, PROMENOR, CODEMAU, Secretarias Municipais.

Os registros constam em anotações durante as entrevistas, nos questionários e nas observações procedidas pela pesquisadora. Além das diversas abordagens, que coloco à disposição de outros pesquisadores, em todos os momentos, a Educação Cidadã ancorada na democracia participativa e a Filosofia da Cidade Educadora, constituíram o ponto de partida e de chegada, denotando que o caminho apenas inicia...

1.2.1 Questionários/Entrevistas

O Questionário entregue às Instituições serviu também para as Entrevistas. Elaborados em consonância com os objetivos da pesquisa, não apresentaram o mesmo número de questões e nem o mesmo tipo. As questões objetivas foram reduzidas para possibilitar mais liberdade de expressão, aos interlocutores.

Ao todo, apliquei seis (6) Questionários e suas questões serviram de base para as Entrevistas. O número de questões variou conforme a quem se destinou cada Questionário. Assim, os Questionários E e F – Secretaria Municipal da Saúde e Ação Social e Escolas Infantis Particulares tiveram apenas uma questão e os demais como segue:

Questionário A – para Instituições doze (12) questões;

Questionário B - para Escolas de Educação Básica área urbana – doze (12) questões;

Questionário C - para Prefeitura e Câmara de Vereadores – seis (6) questões;

Questionário D – para SMEC – sete (7) questões;

Questionário E – para SMSAS – uma (1) questão;

Questionário F – para Escolas Infantis Particulares – uma (1) questão.

No registro de Depoimento – Capítulo 4 – utilizei as respostas escritas dos questionários, por não diferirem das informações das Entrevistas.

As entrevistas não foram projetadas para serem gravadas. Os Questionários, embora estruturantes, deixaram espaços ao diálogo e permitiram, em vários contextos, perceber que o “quantitativo/qualitativo”, “administrativo/pedagógico”, tão arraigados em Órgãos Oficiais, não subjugam direções das Escolas, por exemplo.

As Entrevistas Estruturadas e/ou Semi-Estruturadas e os Questionários que integram os ANEXOS A, B, C, D, E e F tiveram como universo dez (10) Entidades – Anexo A - que trabalham com educação infantil, das quais foram pesquisadas sete (7), escolhidas aleatoriamente. O universo das Escolas de Educação Básica – área urbana (Pré-Escola) - Anexo B – foi constituído de 15 instituições, sendo pesquisadas sete (7) Escolas Públicas e uma (1) Particular. Com as lideranças políticas do Município – Anexo C – foram realizadas duas (2) entrevistas. Com a SMEC – Anexo D – foi realizada a entrevista com a Secretária professora Inês Bertoletti da Rocha e, como já referido o Anexo E - embasou o Questionário com a Secretária da Saúde e Ação Social, Marly Girardello Vendruscolo. O Anexo F – teve como universo sete (7) Escolas Particulares de Educação Infantil, às quais foi solicitado o número de crianças, por sexo e idade, que as freqüentam.

Partindo da aplicação de Entrevista/Questionário, sob o planejamento de pesquisas qualitativas, busquei orientação na perspectiva dialética que trabalha com projetos bem detalhados e em construtivistas sociais que defendem um mínimo de estruturação prévia,

tendo presente a natureza holística. Ou seja, que contemplou a visão da totalidade dos projetos socioeducativos em desenvolvimento.

Nos contatos pessoais equilibrei subjetividade e relação de poder, para não direcionar os argumentos e as sugestões apontadas.

Antes das entrevistas, após a explicação pormenorizada sobre a natureza da pesquisa aos entrevistados, foi formulado e assinado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando sua participação voluntária na pesquisa, conforme resolução n°196/96 CNS.

1.2.2 Análise Documental

A análise documental teve caráter de transversalidade porque ao Estatuto da AICE, aos Princípios da Carta de Barcelona, juntaram-se Projetos de Escolas e Entidades Sociais, documentos legais do Município e das Políticas Públicas, mais especificamente do Brasil e de Frederico Westphalen, voltadas para a Educação Infantil, com o propósito de, em retomando a realidade dos contextos acima, firmar a convicção de que Educação e Cidadania atingem um patamar humanizador, pelo viés da Cidade Educadora. É o que procurei deixar evidenciado ao longo do texto e na interpretação dos Questionários que também serviram como base das Entrevistas.

Os Projetos relacionados, mostrados, questionados acontecem pelo empenho, pelo denodo de professores, pais e alunos, verdadeiros braços fortes para as direções. Observei que, em torno de dois a quatro meses, muitas realizações aconteceram apesar dos poucos recursos que lhes são destinados. Mau gerenciamento do Financiamento para Educação pelos Poderes responsáveis?

Os locais visitados, inicialmente, foram Secretarias Municipais, a Creche Particular do PROMENOR e as Escolas de Educação Básica com Pré-Escolas. Após observei as Escolas Particulares de Educação Infantil (antes denominadas Escolas Maternais).

Conheci, junto às Secretarias, Escolas e Entidades tudo o que vem sendo trabalhado com a infância na Cidade e que tipo de projetos e resultados estão sendo atingidos. Da mesma forma, as demais Instituições visitadas forneceram um leque de projetos e ações que asseguram ser Frederico Westphalen, realmente uma cidade educativa, com rico potencial e características para ser uma Cidade Educadora, na acepção da AICE.

1.2.3 Observação Participante

A observação ocorreu em duas circunstâncias: durante a entrega do Questionário e da Entrevista e durante esperas ou momentos de observações individuais intencionais.

Observei cenários em escolas – oito (8) de Educação Básica, com Pré-Escola, sete (7) Infantis Particulares (antigas Escolas Maternais ou de Recreação), o local da Pastoral da Criança, espaços internos e externos do PROMENOR, cinco (5) Creches Municipais, externamente e uma (1) externa e internamente, proferindo palestra aos pais e às educadoras sobre Auto-estima e cidadão educador na perspectiva da Cidade Educadora.

Também, observei as poucas praças públicas locais, comprovando inexistência de locais congêneres para as crianças brincarem.

Várias anotações no Diário de Campo consagram a criatividade, atitudes, decisões pela crença de que novas oportunidades ocorrem como reflexo do hoje bem planejado.

Para facilitar registros posteriores, segui os Questionários devolvidos posteriormente. Uma observação externa às questões diz respeito ao interesse de entrevistados, mostrando e

comentando espaços para esporte, lazer e cultura, muitos dos quais bastante melhorados em meus retornos a eles.

As Técnicas de Observação aconteceram durante o momento da Entrevista e em outros momentos com registros no Diário de Campo que, segundo Mello, (2005, p. 60) “é um instrumento de registro, por excelência, possível de ser utilizado no processo de pesquisa ou como instrumento auxiliar a outros meios, como entrevistas semi-estruturadas coletivas ou entrevistas de história oral.” As observações consistiram em registro sem roteiro específico. Palestrei em Escola de Educação Infantil, atenta a grupos de pais e educadoras infantis, ao espaço interno e externo. Neste, a atenção foi direcionada aos brinquedos para as crianças: variedade, segurança, fácil acesso e horários oportunizados.

Sem dúvida, como enfatiza Mello (2005, p. 63), “A Prática da Observação Participante é um mergulho na cultura do outro, no seu habitat, para entender sua lógica, sua ordem simbólica, entrando na “teia” social que constitui as relações internas do grupo e entre os diferentes grupos.” Transitei, então, “entre o cotidiano e o eventual” para, segundo o autor, compreender os vários significados da realidade observada.

1.2.4 Fóruns sobre Cidade Educadora

A SMEC disponibilizou local e convidou os integrantes do Conselho Municipal de Educação, da Secretaria Municipal de Educação e da Sociedade para compor o grupo de estudos sobre Cidade Educadora, do qual fazem parte integrantes de várias Secretarias Municipais e seus setores, dos Poderes Executivo e Legislativo, além do grupo que coordena a elaboração do Plano Municipal de Educação.

Nesse grupo, foi fundamental a retomada constante do sentido de utopia que, assimilado, de acordo com Carvalho (2003), passa a todos uma certa leveza interpretativa, ao

assegurar: “a Cidade Educadora é uma utopia para ser vivida, nunca realizada, nem adiada...”. Esta utopia, entretanto, deve “ ser reanimada porque nos remete aos sonhos coletivos de uma vida feliz, sustentável e solidária neste planeta” (GADOTTI, p.46).

Os princípios e experiências da Cidade Educadora servem como reflexão ao longo dos encontros iniciados em junho de 2005, com destaque aos projetos de Fano, Pistóia, Reggio Emília e de Porto Alegre.

A participação da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, através de seu Quadro Funcional e de seus espaços educativos fomentou a articulação de ações, sendo parceira permanente e marcante dos demais segmentos educativos envolvidos.

Atenta à sua Missão, a URI, a exemplo da UNISINOS, como uma das Instituições de Educação Formal, disponibilizou sua experiência além do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, pois este trabalho e outros a caracterizam como Instituição comprometida com sua região e, portanto, com sua cidade - sede.

Seus Projetos de Extensão e, destes, de modo especial, os voltados à infância, como os que o Curso de Pedagogia realiza na ala de Pediatria do Hospital Divina Providência, na recepção aos pais acompanhados por crianças graças à instalação e funcionamento no curso de uma bem organizada Brinquedoteca; ainda, no vestibular e em encontros de grupos diversos de adultos, atendendo a suas crianças; participando de momentos na Escola Aberta – Escola Estadual – Bairro Jardim Primavera, com o projeto URIARTE/Canto e Lata. Ainda, o projeto AABB – Comunidade, que se desenvolve no PROMENOR, sendo considerável a presença de professores e acadêmicos da URI, nos turnos da manhã e da tarde, asseguram a presença da Universidade em espaços educativos para a infância. Com esta pesquisa busco contribuir com seu papel social.

Esta pesquisa vinculou-se, além dos projetos acima, a:

a) No contexto da URI

Com as pesquisas na Área da Educação Infantil - Mestrado:

- O cuidar e o educar na educação infantil: Uma questão da prática pedagógica. –

Alessandra Tiburski Fink

- Interação, jogo e linguagem para se discutir a Educação Infantil – Sara Bortoluzzi

- O vínculo na Educação Infantil: discutindo afetos e emoções – Edinara Michelin

Bisognin

• Políticas Públicas e Educação Infantil: um olhar sobre a qualidade do atendimento ofertado às crianças nas instituições de Educação Infantil no Município de Frederico Westphalen – Maria Cristina Gubiani Aita

b) Na comunidade

1. Com a SMEC e com a Secretaria da Saúde e Ação Social

- Escolas de Educação Infantil
- Projeto PIM (Primeira Infância Melhor) e outros
- Espaços educativos nos diferentes bairros

2. Com outras Instituições

- Pastoral da Criança
- Diversas Oficinas e Alfabetização Digital/URI para alunos carentes – convênio com

a ONG Esquina da Solidariedade, que seleciona os componentes do grupo.

Após a aplicação das entrevistas e outros procedimentos metodológicos de minha pesquisa, na análise das informações, dados e sugestões, foi utilizada a análise temática de conteúdo, que é composta de três etapas:

a) Pré-Análise: que “consiste na escolha dos documentos a serem analisados; na retomada das hipóteses e dos objetivos iniciais da pesquisa, reformulando-os frente ao material coletado; e na elaboração de indicadores que orientem a interpretação final.”

(MINAYO, 2004, p. 209). Nesta fase os dados foram coletados por meio de entrevistas, questionários e observações, sendo organizados e lidos exaustiva e repetidamente, destacando os aspectos relevantes que me permitiram ter uma visão global do assunto;

b) Exploração do Material que, segundo (MINAYO, 2004, p. 210), “consiste essencialmente na operação de decodificação”, significando, que nessa fase os dados foram classificados e reunidos em categorias de acordo com a semelhança de informações;

c) Tratamento dos Resultados Obtidos e Interpretação dos significados das falas e de outros dados coletados através de outras modalidades. Nesta pesquisa não foram procedidas gravações.

Os resultados da pesquisa de campo estão registrados, de forma mais sistemática, no último Capítulo: FREDERICO WESTPHALEN – CIDADE EDUCADORA: DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA.

1.2.5 Síntese da Temática da Pesquisa

Como aluna do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade do Rio dos Sinos - UNISINOS – Convênio com a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Frederico Westphalen, RS, optei por pesquisar sobre a Temática CIDADE EDUCADORA por ser uma nova dimensão a ser explorada no campo da educação – formal e informal, sendo forte contraponto ao Projeto Educativo Convencional do BM para países em desenvolvimento como o Brasil.

Avancei e procurei firmar a simbiose: Educação/Cidadania – Criança/Cidade Educadora, retomando a realidade da educação – legal e local – para requalificá-la pelo viés da Cidade Educadora.

Escolhi essa temática porque Frederico Westphalen tem potencial e características de uma Cidade Educadora, embora ainda não faça parte da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), já referido no item 1.2.2.

E, a **infância é a prioridade absoluta** (na educação, na saúde, nos diferentes espaços de vida), para começar a projetar uma cidade, como Cidade Educadora, embora pouco se conheça sobre as culturas infantis, porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças...

Com o apoio das Secretarias da Educação e da Cultura e da Saúde e Ação Social, acompanho as crianças relacionadas em janeiro/2006 em creches, em pré-escolas e em outros espaços educativos, entendendo que a participação da Área da Saúde, a par da Educação, é fundamental e reconhecida.

Sei que é um desafio, mas também que será um trabalho de alto alcance social para o Município. E, como cidadã, estou à disposição para contribuir, especialmente na SMEC, com quem iniciei a atividade na área urbana, apurando, em abril, os dados da Tabela 1 que se referem a dados das Tabelas 2 e 3. É o parâmetro com que se inicia uma **Cultura sobre a infância**.

Tabela 1 – Localização das crianças constantes na tabela 3.

BAIRROS	0 - 1		1,1, - 2		2,1 - 3		3,1 - 4		4,1 - 5		5,1 - 6		TOTAL		TOTAL
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
7 Escolas Infantis Particulares	4	4	20	5	19	20	27	21	18	19	17	9	105	78	183
10 Escolas com Pré-Escola	-	-	-	-	-	-	-	-	39	43	183	193	222	236	458
6 Creches Municipais(EMEI)	27	29	19	27	40	34	25	25	28	34	24	17	163	166	329
Creche/Pré-Escola do PROMENOR	-	-	-	-	1	-	3	1	10	3	8	5	22	9	31
TOTAL	31	33	39	32	60	54	55	47	95	99	232	224	512	489	1001

Fonte: Prefeitura Municipal Secretaria da Saúde e da Ação Social

Pelos registros dessa Tabela, repassei à SMEC que 1.001 crianças, da área urbana, estão em Escolas de Educação Infantil e 1.072, também da área urbana, pelos dados da Tabela 3, não estão em escolas.

Em vários espaços educativos, observados em escolas e no PROMENOR estão sendo realizadas melhorias diversas, como segue:

- PROMENOR – ampliada a praça infantil com novos brinquedos, participação da URI; coberta a quadra de esportes que poderá ser, no futuro, um Centro Comunitário Esportivo e Cultural;
- Cobertura da quadra da Escola Estadual de Educação Básica Nossa Senhora de Fátima;
- Ampliação da Praça Infantil da Escola Particular Nossa Senhora Auxiliadora;
- Implantação de Pré-Escola Municipal na Linha 21 de Abril.

O Capítulo quatro, em seu item 4.3.2 – Projeto Cidade Educadora e Plano Municipal de Educação - que neste Trabalho corresponde à 2ª Etapa proposta ao Município para organizar-se como Cidade Educadora, pelos diversos contatos com o CME e com a SMEC, estará sendo implementado, permanentemente, por outras melhorias em espaços escolares e externos, assegurando uma Complementação Curricular que terá reflexos social, pedagógico, esportivo, cultural e lúdico. Isso é qualidade de vida, é bem-querer, é comprometimento.

Percebi, nesse dialogar com dirigentes da educação local, extraordinária sensibilidade com os problemas da infância. O Município apóia o desenvolvimento da criança, envolve, valoriza e compromete mais os pais. Para essa vivência, a escola e a família deve contar com a **cidade**. É a presença do cidadão como ator social, presença em ações de solidariedade social, especialmente voltadas para a infância

A proximidade viabiliza o diálogo, favorecendo a participação desejada. Por isso, educação é compromisso com a vida, com a participação. É agente da cidadania, que é uma prática constante. Enfim, é a didática da valorização da vida e da coletividade, superando a visão restrita dos conteúdos escolares, nem sempre significativos.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA, NO VIÉS DA CIDADE EDUCADORA

A qualidade da educação básica é um desafio a ser enfrentado com urgência pela área educacional e pelo País como um todo. Os avanços significativos em termos de universalização do acesso à educação primária, redução das taxas de evasão e aumento no número de matrículas não impediram que o Brasil ocupasse um dos últimos lugares na pesquisa mundial sobre desempenho de estudantes do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

Melhorar a educação significa, dentre outros parâmetros, desenvolver o conhecimento como mola propulsora de nossa sociedade, posicionar a escola como a entidade de maior destaque nacional, valorizar o professor, aprimorar as condições gerais de ensino, e oferecer novas facilidades para que os alunos possam se dedicar à árdua tarefa de aprender para a vida.

Nesse intento, no contexto deste trabalho, destacar as Políticas Públicas para a Infância, no viés da Cidade Educadora, é uma possibilidade de refletir a realidade atual com vistas a propor novas estratégias Políticas para uma **cultura sobre a infância**, na perspectiva de Cidade Educadora.

2.1 Caminhos e descaminhos – Buscando Educação para todos

Em 1998, a UNESCO Brasil publicou Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, coordenado por Jacques

Delors, com teses que a comunidade educacional brasileira acolheu, passando-as a integrar os eixos norteadores da política educacional (Aprender a conhecer – Aprender a fazer – Aprender a conviver – Aprender a ser). Para aprofundar a visão transdisciplinar da educação, do Relatório Delors, a Unesco solicitou a Edgar Morin para expor suas idéias a respeito. Estas constituem um texto que remete à profunda reflexão de quem se propõe a investigar e palmilhar um caminho constituído com elementos como: Educação – Participação Emancipatória – Cidade Educadora, que embasarão, entre outros objetivos, uma construção cidadã, coerente, inovadora, do PME - Plano Municipal de Educação, impregnado dos Princípios da Filosofia de Cidade Educadora, das quatro teses de Delors, e de “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”, de Morin.

A par da necessidade de aprofundar o estudo e o compromisso com a educação local, escolhi como Tema de minha Pesquisa: **Educação e cidadania na perspectiva da Cidade Educadora: uma proposta para Frederico Westphalen**, porque entendo que tenho condições de contribuir com Frederico Westphalen, que já vem desenvolvendo muitos projetos característicos de uma Cidade Educadora para, no futuro, ser, de direito, uma Cidade Educadora, associada à AICE, permutando seus projetos, recebendo experiências exitosas de muitos Municípios do Brasil e do Mundo.

Esta convicção está em todas as partes desta Dissertação, de forma coerente, por respeitar o que já foi feito, o que já existe e o que está projetado na educação do município, rumo a uma cidadania fraterna, inclusiva, que considere o que Morin registra em seu capítulo III: Ensinar a condição humana (2002, p.15):

O ser humano é a um só termo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade comum a todos os outros humanos.

A citação é, sem dúvida, desafiadora porque da educação escolar projeta ações rumo ao social e ao histórico humano do aluno, amanhã convivendo com os demais membros de uma comunidade. Isso nunca pode ser perdido de vista e, a história da educação local, especialmente, a municipal, tem esse caráter humano-social-histórico que se pretende aperfeiçoar com o novo PME - 2007/2017.

O Plano Decenal de “Educação para Todos” destaca a qualidade do Ensino Fundamental como a grande possibilidade para a *Construção da Cidadania*, devendo a Escola contar com a participação da comunidade, ajudando em sua melhoria, exigindo uma Educação de Qualidade, o que, neste trabalho contou com a proposta de motivar Frederico Westphalen para firmar-se como Cidade Educadora, partindo da justificativa e dos objetivos do Projeto de Investigação, ante à preocupação com os dados divulgados pelo UNICEF e pelo MEC, apontando déficits elevados no acesso e no desempenho da Educação Básica, problema que se arrasta ao longo dos anos que, em parte, será analisado com a comunidade, iniciando com reflexões sobre a educação local e a educação para o século XXI.

2.2 No Brasil – alargando fronteiras

A Cidade Educadora –categoria central da pesquisa – é um constante vir-a-ser, trilhando caminhos opostos às determinações do BM. Através de diálogos efetivos e afetivos, que forjam propostas e projetos coletivos, é possível assegurar a igualdade cidadã. Santos (2003), “Reconhecendo a impossibilidade de equilíbrio entre a hegemonia e emancipação, orienta na perspectiva de paradigmas sociais, para substituir uma realidade perversa – a exclusão social, o domínio da economia sobre a educação, e da ciência sobre o humanismo.”

No Brasil, no que concerne à educação, Políticas Públicas e Legislação Educacional só terão sentido, se educação for definida como política de Estado e não de governo. Isso implica comungar com Shiroma que “ Compreender o sentido de uma Política Pública reclamaria

transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em questão” (2000, p. 9). É a abordagem que os itens subseqüentes buscam avaliar.

2.2.1 Cidade Educadora no contraponto da visão do Banco Mundial para a Educação

O Brasil, como País em desenvolvimento, está à mercê de políticas educacionais do Banco Mundial (BM) que, como afirma Torres (1998, p. 127), contém sérias fragilidades na sua conceituação e fundamentação. No tocante à melhoria da qualidade de educação, os aprendizados escolares na escola pública deixam a desejar. Assim, sistema escolar e ideologia que o sustenta, ou seja, condições objetivas e subjetivas, contribuem para produzir ineficiência, má qualidade e desigualdade no sistema escolar.

Seguindo a autora, é perceptível apurar que, entre outras razões, projetos descontextualizados deixam a educação vulnerável. Ainda, a “visão ampliada” da educação básica proposta em Jomtien (TORRES, 1998, p. 175) coloca o desenvolvimento infantil e a educação pré-escolar (0 – 6) como parte e, por sua vez, alicerces da referida educação básica, o que, contrariamente, para o BM, constituem um apêndice e uma prolongação antecipada da escolarização, uma estratégia preventiva ao fracasso escolar. Assim, para o BM a “qualidade da educação pré-escolar mede-se, então, em função do desempenho e do rendimento posteriores das crianças na escola.”

Sem dúvida, a visão do BM é, além de um retrocesso, face à Política Educativa de Jomtien, uma negação da teoria e das experiências mais avançadas, tanto no campo do desenvolvimento infantil, quanto da educação inicial.

Ante o pacote do BM, os países em desenvolvimento reforçam e investem na reprodução ampliada, portanto, vivenciam o modelo educativo convencional, do qual registro

alguns aspectos para, comparando à Filosofia da Cidade Educadora, via seus Princípios, convidar Frederico Westphalen – cidade que tem alma, que tem energia positiva, para viver tais Princípios a favor da humanização da comunidade, a iniciar, nessa nova dimensão para a educação, pela Infância. Mais precisamente, pelas veredas a lapidar rumo à Educação Infantil – formal e informal. Esta, especialmente, vivenciada como forte presença dos pais, presentes em espaços educativos onde o brincar, o encontrar, o ouvir histórias etc, sejam marcas de vida.

Prossigo este item, com breves tópicos do Modelo Educacional Convencional, conforme Torres (1998, p. 176), certa de que, ao final dos mesmos, fiquem perceptíveis os desencontros com uma educação de qualidade, transformadora, com uma cidadania participativa e com os objetivos desse trabalho: os constructos que uma Cidade Educadora busca superar são:

1. Redução da educação à escola;
2. visão setorial da educação (monopólio de um ministério, de uma área);
3. fragmentação e desarticulação entre diferentes níveis de ensino, incidência sobre fatores isolados. Enfim, ausência de uma visão sistêmica;
4. visão dicotômica da realidade e das opções da política educativa: quantidade/qualidade; administrativo/pedagógico, conteúdos/métodos, educação infantil/educação de adultos, etc.;
5. ações imediatistas; trabalha a curto prazo;
6. é vertical e autoritário, centralizado na tomada de decisões; não informa o público;
7. privilegia a quantidade sobre a qualidade, os resultados sobre os processos; o quanto em relação ao quê, ao como e ao para quê;
8. ênfase na oferta, desconsiderando a demanda (pais, comunidades);
9. privilegia o administrativo ao pedagógico;
10. prioriza o investimento nas coisas (prédios, mobiliário);
11. baseia-se no suposto da homogeneidade (todos os cidadãos, todos são professores, todos são crianças, etc.);
12. não faz diferença entre ensino e aprendizagem;
13. educação é um processo de transmissão, assimilação e acumulação;
14. baseia-se num modelo frontal e transmissor de ensino: ensinar equivale a falar e aprender equivale a escutar; alunos e professores : têm papel passivo;
15. mostra grande incompreensão e negligência com tudo o que diz respeito ao professor;
16. ao desenhar políticas e estratégias, acentua preferência pelas soluções rápidas e fáceis. O que mais conta são os dividendos políticos oriundos desta forma de agir;
17. vê a participação dos pais e da comunidade de maneira unilateral e restrita (na intervenção em assuntos técnicos, curriculares etc.). Participação esta centrada geralmente nos aspectos financeiros;
18. entende a formulação de políticas como um eterno partir do zero, sem visão retrospectiva, sem recuperar a experiência e a pesquisa disponíveis.

O BM, fica claro, apresenta um pacote homogeneizador e prescritivo. É por isso que achei oportunos os registros sobre seu modelo educativo convencional, como oportuno é reconhecer os avanços rumo a uma educação emergente, já alcançados por países que já integram, ou se preparam para integrar a AICE. O Brasil, por exemplo, já participa do contexto de Cidade Educadora, mas timidamente. Isto é, poucas são suas cidades já vivenciando as estratégias de uma Cidade Educadora. Mais uma razão, portanto, para que eu trabalhasse junto aos Poderes constituídos e à sociedade de Frederico Westphalen, esta perspectiva de educação.

Neste particular, como o diálogo com a educação infantil constituiu a base da pesquisa participante, basta registrar que, no Brasil, de vinte e dois milhões de crianças de 0 a 6 anos, 13,3 milhões não são atendidas pelo sistema de ensino (IBGE, 2000), que apenas 10,6% de criança de 0 a 3 anos estão em escolas ou creches e que 65,5% de crianças de 4 a 6 anos, embora com espaços educativos, nem sempre adequados para o **educar** e o **cuidar**, são atendidas.

2.2.2 Reflexão sobre a Legislação

A educação infantil, no PNE (Lei 10.172/01), tem um papel cada vez maior na formação integral da pessoa, no desenvolvimento de sua capacidade de aprendizagem e na elevação do nível de inteligência das pessoas. Assegura-se que o investimento na educação infantil obtém uma taxa de retorno econômico superior a qualquer outro.

O Plano estabelece um conjunto de 25 objetivos e metas para a educação infantil, que tratam da ampliação da oferta em creches e pré-escolas, da elaboração de padrões mínimos de qualidade, de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições, da autorização de seu funcionamento, da formação dos profissionais da área, da garantia de alimentação escolar, do fornecimento de materiais adequados às faixas etárias, do estabelecimento de

padrão de qualidade como referência para supervisão, controle e avaliação da educação infantil. O Plano estabelece também objetivos e metas para a questão do financiamento.

Nos últimos anos e, especialmente com a Constituição Federal de 1988, a educação infantil tem passado por reformulações no que tange às políticas públicas. Razoáveis modificações têm caracterizado o momento como bom, mas exigindo mais clareza e responsabilidade dos poderes da União e do Estado, sobretudo quanto ao binômio qualidade x financiamento.

A Constituição Federal, em seu artigo 205, destaca que a educação infantil é um direito de todos e um dever do Estado. Em seu artigo 208, inciso IV, prescreve: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantias de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade.” Ainda, em seu artigo 227, destaca: “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, exploração, violência, crueldade e opressão.”

O parágrafo anterior ratifica o artigo 7º, inciso XXV da CF que estabelece, quanto à educação infantil, enquanto direito constitucional dos trabalhadores urbanos e rurais, a “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas.”

Outros documentos legais também trouxeram avanços à educação infantil. O ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) é bom exemplo, pois com a CF fundamentaram o Ministério da Educação e de Desporto que, em 1994, publicou o documento Política Nacional de Educação Infantil, dando ênfase aos princípios que devem nortear as ações a serem implantadas, as diretrizes pedagógicas **do cuidar e do educar** e as diretrizes para a política de recursos humanos.

Sem dúvida, esse documento do MEC tem expressiva significação até porque sua elaboração contou com dirigentes e técnicos de Instituições Federais, Estaduais e Municipais que atuam no atendimento à infância, além de professores universitários e especialistas na área, representantes de Instituições Internacionais e de Entidades não governamentais.

A LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - em seus artigos 29,30 e 31 comunga com a Constituição Federal que estabeleceu uma nova doutrina para o que seja criança, isto é, **um sujeito de direitos**, desde o momento de seu nascimento. Igualmente, o PNE - Plano Nacional de Educação prevê atenção especial à criança, ao estabelecer que em cinco anos, a contar de 2001, 30% da população até 3 anos de idade e 60% da população até 4 a 6 anos (ou 4 a 5 anos) estarão em escolas infantis e, até o final da década, 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 a 5 anos, também serão atendidas (BRASIL, 2000, p. 16).

Essa lei deixa claro o enfoque que orienta a educação infantil, como comprova em seu Título V – DOS NÍVEIS E DAS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E ENSINO, do Capítulo II - da Educação Básica, a Seção II, - Educação Infantil (art. 29, 30 e 31) e , ainda, o art. 62, que trata da Formação dos Docentes para a educação básica, que apontam caminhos e obrigações para a expansão da educação infantil:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

O Parecer nº 397/2005, do Conselho Estadual de Educação, é outro documento que expressa, no caso, a responsabilidade do Estado do Rio Grande do Sul com a Educação

Infantil. Esse Parecer trata das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino do Estado. No tocante **ao cuidar e educar**, entre outros aspectos, essas Diretrizes devem estar presentes como elementos norteadores na elaboração da proposta pedagógica para a Educação Infantil e nos planos de trabalho dos educadores.

O estudo de vários documentos oficiais e de vários outros autores deixa evidente que praticar educação infantil significa, acima de tudo, estabelecer as relações das crianças com os adultos e delas entre si. Não é redundante afirmar que, para que isso se concretize, é necessário que sejam repensadas:

- a concepção de educação infantil,
- a organização do espaço físico, na escola e fora dela que contemple o lúdico e
- adequada política de recursos humanos para trabalhar com a infância.

Convém lembrar com Sarmiento:

(...) tais políticas inserem-se num quadro mais geral de construção do espaço público, no qual as opções fundamentais radicam no modo, como o Estado se relaciona com a economia e com a estrutura social. Desse modo, ambas integram a política social e esta por sua vez, exprime concepções de mundo e opções por ideologias e interesses que nelas se exprimem, direcionando-as diferentemente. Ao mesmo tempo as concepções de infância dominantes no momento da decisão política influenciam decisivamente os programas da política educativa. (2001, p. 1)

Em seu artigo 206, a CF afirma os princípios pelos quais o ensino deve ser ministrado, o que explicita o inciso VII – “garantia de padrão de qualidade”, como um dos norteadores para a educação infantil. Com base nos artigos 208 e 206, percebe-se que, no plano legal, a oferta de educação infantil não passa a ser apenas uma obrigação do Estado como também deve ser oferecida com qualidade.

Estabelecendo um patamar para a criança, jamais alcançado na sociedade brasileira, os direitos passam a ser prioridade absoluta, deixando perceptível o aspecto pedagógico, educativo, permeando a educação infantil.

Esse fato significa um avanço considerável em direção a uma realidade mais favorável ao desenvolvimento integral da criança brasileira. A Constituição Federal, ao “assistir” ou “amparar a maternidade e a educação da criança”, supera o caráter assistencialista que predominava nos programas voltados para a faixa etária de zero (0) a seis (6) anos, sob as Constituições anteriores.

Pelas novas obrigações decorrentes da Constituição, a creche e a pré-escola não poderão mais deixar de ser incluídas no nível da Educação Básica.

Com o fracasso da Política Nacional de Bem-Estar do Menor, dirigida pela FUNABEM, até 1990, dando incentivos para que as crianças não permanecessem com seus pais, o Estado estimulava o confinamento delas em instituições. Nessas condições, não havia relação familiar e afetiva que auxiliasse o desenvolvimento da criança.

A crítica situação infantil, neste período, levou à criação da Lei Federal nº 8.069/90, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, que é um instrumento legal importante para todos aqueles que se propõem a defender os direitos constitucionais das crianças e adolescentes brasileiros. Seu entendimento, divulgação e, principalmente, sua operacionalização, são de extrema urgência, objetivando transformar as circunstâncias de violência, negligência, maus tratos e negação de direitos em que estes cidadãos em desenvolvimento se encontram. No capítulo IV, art. 54, inciso IV, reafirma o direito constitucional: É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero e seis anos de idade.” E, em seu artigo 53, inciso II, expressa: tendo “o direito de ser respeitado por seus educadores”.

O Estatuto adota uma doutrina de proteção e proporciona os instrumentos básicos para assegurar o direito das crianças e adolescentes, constituindo-se no instrumento legal de defesa de seus direitos, embasando uma nova forma de olhar a criança, uma criança com direito de ser criança, de brincar, de receber afeto, de querer, de sonhar, de conhecer, de opinar. Em

relação à educação infantil, as propostas pedagógicas devem considerar a criança integralmente, construindo novas formas de **cuidar e educar**, acompanhando vários estudos e documentos legais que assim a caracterizam.

Destacam-se aspectos importantes deste documento em relação à qualidade de educação infantil. No art. 5º afirma que “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma de lei, qualquer atentado, por ação ou omissão aos seus direitos fundamentais”.

A prioridade absoluta é, pois, o resgate de cidadania, é garantia de direitos, direito à vida, a viver com sua família, viver na sua comunidade, direito a ter saúde, à frequência à escola, direito ao lazer, ter moradia, ser protegido contra qualquer forma de violência, ter direito à defesa quando acusado de atos infracionais.

É nesse contexto, norteado pela Constituição Federal e pelo ECA, que o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), assume em 1994 seu papel insubstituível e inadiável de propor a formulação de uma Política Nacional de Educação Infantil.

É importante registrar que entre os anos de 1994 a 1998 a Coordenação Geral da Educação Infantil (Coedi), da Secretaria da Educação Fundamental do MEC, publicou uma série de documentos que tem um significado especial para a Educação Infantil no Brasil.

O MEC, após fazer uma análise da situação atual da educação infantil, instituiu, na primeira metade da década de 1990, uma Comissão Nacional de Educação Infantil (CNEI), que participa da elaboração da Política Nacional de Educação Infantil, bem como de sua divulgação em todo país.

Com o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em 1998, o MEC dá continuidade a uma política de governo brasileiro em traçar parâmetros curriculares nacionais para os diferentes níveis de ensino. Segundo Palhares e Faria (1999),

esse documento significou um retrocesso no processo que vinha se dando no Brasil, ou seja, de o governo, com a participação da sociedade civil, construir uma política de educação para educação de crianças pequenas.

Também em 1998, o CNE aprova o parecer nº 022/98 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que considera as crianças como sujeitos de direitos e alvo preferencial de políticas públicas.

Uma política nacional para a infância é um investimento social que considera as crianças como sujeitos de direitos, cidadãos em processo e alvo referencial de políticas públicas. A partir desta definição, além das próprias crianças de 0 a 6 anos e suas famílias, são também alvo de uma política nacional para a infância os cuidados e a educação pré natal voltados aos futuros pais (p. 1)

A Lei Orgânica de Assistência Social norteia também o atendimento às crianças no Brasil, tendo por sua função elaborar e implantar, como parcerias intersetoriais, política pública de proteção às famílias vulnerabilizadas pela pobreza, por meio de ações concretas voltadas para o atendimento de crianças de zero (0) a seis (6) anos.

A Assistência Social, desde os tempos da LBA, desenvolve ações junto às creches e pré-escolas, dando subsídios técnicos e financeiros quanto à capacitação de pessoal, aproveitamento de espaços físicos, aplicação de recursos, entre outros, privilegiando as crianças carentes.

Com os documentos legais destacados, ficam evidentes as dimensões de equidade e justiça social rumo à emancipação social, privilegiando a base da pirâmide humana ou seja, a infância, sendo a educação com qualidade, a via básica porque ela é, ao mesmo tempo, um direito fundamental assegurado pela Constituição e uma tarefa obrigatória do Estado brasileiro. A Educação Básica, integrada pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio, é condição estrutural para que seja oferecida à nossa sociedade igualdade de oportunidades e acesso competitivo ao mercado de trabalho no século XXI.

2.3 Em Frederico Westphalen – além do mapa educativo atual

A legislação municipal para a Educação está expressa na Lei Orgânica, no Plano Plurianual para o Quadriênio 2006 – 2009, e no Plano Municipal de Educação.

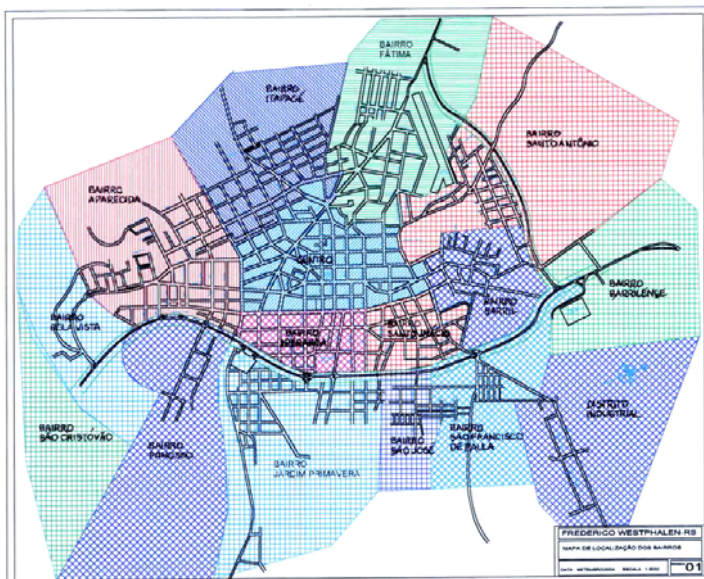
O espaço territorial urbano, oficialmente pensado para a criança, surgiu com a primeira creche municipal no Núcleo Habitacional 1, entre 1982/88 que, pelo Decreto Municipal 25/92, foi denominada creche Mãe de Deus. Com outros dados, oportunamente registrados, foco as outras cinco creches, hoje Escolas de Educação Infantil (Resolução nº 242, de janeiro de 1999, artigo 1º, inciso III) o que, sem dúvida, deixa evidente que essa é uma história bastante recente em um município com 50 anos de emancipação político/administrativa. A emancipação ocorreu em 28 de fevereiro de 1955.

Autores como: Zabalza, Faria *et al*, Dahlberg/Moss/Pence, Santos, B. S., Zainko *et. al*, Gómez-Granell e Vila, Tonucci, Fusari, Villar e Sarmento, entre outros, foram meus parceiros para referências teóricas na parte da pesquisa que aborda a educação infantil.

Sob esse enfoque, nos 15 bairros da cidade, do Mapa que segue, com a SMEC, registro os espaços educativos para crianças, o número de crianças até 6 anos que residem neles e, em três, sem escola infantil, propus e participei para, mediante, possibilidades da Administração Municipal e entidades dos bairros, apontando experiências exitosas em Cidades Educadoras, criar/recriar espaços educativos, atingindo os demais bairros, nos dois próximos anos.

São metas/objetivos que proponho ao Município e que, serão contempladas, certamente, em seu Plano Municipal de Educação – 2007/2017, no qual será dada ênfase à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, respeitadas as condições de recursos necessários a ampliar espaços e, sem perder a qualidade, dispensar cuidado especial à quantidade de seu alunado.

Figura 1 - Mapa dos 15 bairros da Cidade.



Fonte: Prefeitura Municipal – 2005.

Dos 15 bairros, 6 possuem Escola Municipal de Educação Infantil – creche (São Vicente de Paula, Santo Inácio, Fátima, Santo Antônio, Jardim Primavera e Aparecida), dos quais, projetos e atividades serviram de apoio para as propostas aos demais espaços destinados à infância. Ressalta-se que, nos 6 bairros, o atendimento à criança é insuficiente, como registram Instrumentos de Entrevista.

É oportuno lembrar que, mesmo reconhecendo avanços nas Políticas Públicas para a Educação Infantil, devemos retomar as declarações, convenções, estatutos e projetos proclamados no século XX com perspectivas e também com direitos ainda não praticados, trabalhando, especialmente, sob os princípios do movimento de Cidade Educadora.

A criança merece e tem direito a ser tratada como sujeito e, isso passa por uma nova perspectiva de organização e intervenção municipal, já que é o município o centro de decisão mais próximo do cidadão. É como um antídoto permanente contra os efeitos desintegradores da globalização. Identidade, solidariedade e humanização forçam, hoje, fortemente, à descentralização da administração pública. Isso, no tocante à educação, é possível e contrutivo, se os Conselhos Locais de Educação estiverem, realmente abertos aos diversos

agentes e parceiros sociais “ com vista à articulação da política educativa com outras políticas sociais” (VILLAR, 2001, p. 8), o que não compromete a educação local em sua integração horizontal com outros sistemas educacionais.

A democracia participativa exige proximidade, vizinhança e, sob o prisma de Cidade Educadora, um município consegue uma mobilização comunitária associada à necessidade da autoformação para o exercício da cidadania. A comunidade, assim mobilizada, participativa, descobre as suas possibilidades e torna-as realizáveis através de um projeto educativo integral e integrador.

Sob esse enfoque os ambientes educativos serão mais abertos às suas comunidades. Os próprios educadores profissionais perceberão quão importante e forte é sua presença, **transcendendo a sua pedagogia escolar para uma pedagogia social**. Valorizados, esses profissionais marcarão a sua participação no crescimento educativo e convivial de toda a população.

Frederico Westphalen tem, ainda, que replanejar seus espaços educativos, com organização e intervenções, adotando os princípios que construirão os sinais de sua identidade como Cidade Educadora.

Várias estratégias ajudarão, na minha concepção, a cidade, nesse intento e, entre elas, proponho iniciar pela infância – de zero (0) a doze (12) anos incompletos (ECA, 1990), considerando vários projetos da URI, a atuação da Sociedade de Promoção ao Menor – PROMENOR, os espaços educativos das seis (6) EMEIs, observando ainda toda área urbana, apurando como outros espaços, praças, ruas estão contribuindo, para a vida sociocultural e esportiva infantil.

Didonet conduz à reflexão ao destacar:

A infância é um período de inteligentes preparações, de profícuo investimento, de insubstituível desenvolvimento de formação básica. Mas ela é, também, um tempo de vida significativo enquanto infância cujo valor não precisa justificar-se como preparação de momentos posteriores de êxito e felicidade. A infância deve ser

vivida na plenitude de cada hora, dia e ano. E quanto mais imensa e profusamente for experienciada, mais plenos vão sendo os momentos seguintes. (2003, p.84)

Para desenvolver meu projeto investigativo, embora reconheça ser a Administração Municipal a peça-chave para avançar numa cultura sobre a infância, porque lidera, planifica, catalisa esforços e interesses, envolvendo toda a administração local para que as Instituições Educativas, a Família, o Sistema Produtivo e o Associativismo, assegurem um Sistema Formativo Integrado, em alguns momentos alguma instituição social (Pastoral da Criança, Rotary, Lions Club...) teve destaque de seus dados e sugestões. Nessa perspectiva, foram desenvolvidos, com cuidado, os Procedimentos da Pesquisa Participante, com que, entre outras informações, percebi como a Política Municipal contribuiu para manter seu equilíbrio, conjugando, por exemplo, o urbanismo, o meio ambiente, as relações e iniciativas sociais, que dão coesão à vida cidadina e descentralizam a administração local.

Didonet (2003, p. 93) coloca ações que conduzem à formulação e implementação de uma Política Municipal para a Criança, que servem de subsídios básicos para Frederico Westphalen vivenciar uma Cultura da Infância. Por isso, registro tais ações que foram repassadas ao Poder Municipal:

1. Conhecer suas crianças
2. Conhecer os direitos da criança
3. Expressar e divulgar o mais amplamente possível os direitos da criança
4. Reunir, debater e divulgar o conhecimento e a experiência das pessoas sobre a criança
5. Democratizar o conhecimento produzido pelas ciências sobre a criança
6. Promover uma ampla mobilização pela criança no Município
7. Congregar todas as instituições públicas e privadas voltadas à criança
8. Elaborar em conjunto e em conjunto implementar a Política Municipal pela Criança
9. Assumir pública e coletivamente o compromisso com todas as crianças do Município (...)
10. Acompanhar de forma muito presente (...) a vida e o desenvolvimento das crianças do Município.

As ações propostas, por esse especialista em Educação Infantil, remetem à necessidade de dedicar atenção e chamamento aos pais e às mães das crianças que se encontram nas EMEIs e no PROMENOR, num primeiro trabalho integrado com a SMEC e a

Sociedade Frederiquense de Promoção ao Menor, o que iniciei com palestras em março de 2006.

Também, indicando caminhos para consolidar a Educação Infantil, entre os pontos de sua abordagem sobre a qualidade da Educação Infantil, Zabalza (1996, p. 49 – 62) enfatiza dez aspectos-chave de uma Educação Infantil de Qualidade, dos quais a Organização dos Espaços e o Trabalho com os Pais e as Mães e com o Meio Ambiente são subsídios que repassei à Administração Municipal, a Escolas e a outras entidades.

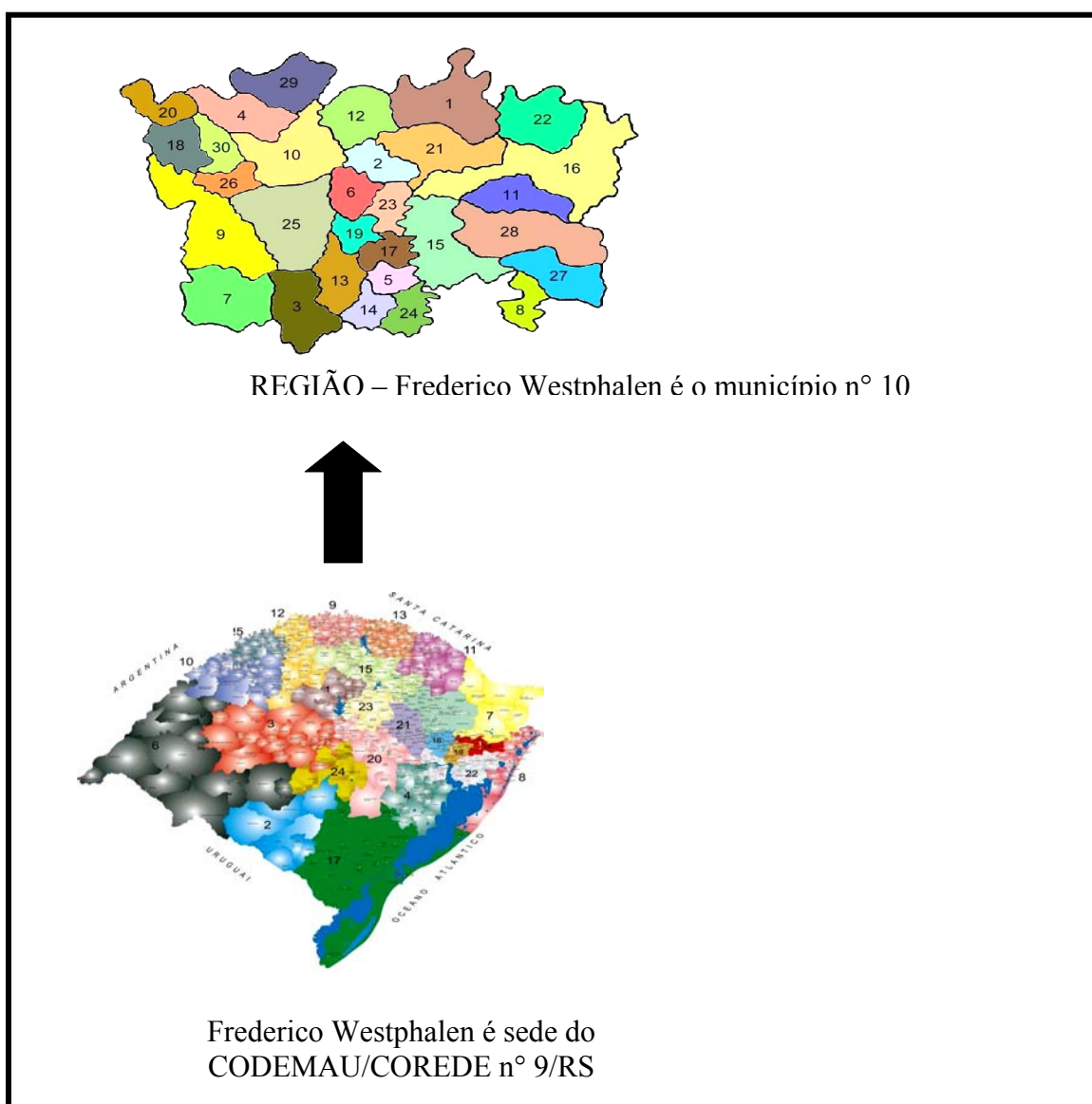
Das diversas entidades, destaco o PROMENOR que, no Bairro Fátima, ocupa uma área ampla, seus pátios já são bem cuidados, a AABB – Comunidade é um Programa que acontece nele graças à Associação Atlética Banco do Brasil, à Administração Municipal e à URI – e que, no momento, sob a Coordenação Rotary Club e da Rádio Luz e Alegria, com contribuição da comunidade, melhora seus espaços educativos.

Esse novo espaço, em muito contribuirá para a formação das crianças e adolescentes, de 1 a 14 anos, melhorando a vida das mesmas, as quais, em número de 170, alternam – menos as 31 da creche - horário de aulas em Escolas Estaduais ou Municipais de Ensino Fundamental, com permanência no local em turno oposto, contando agora com condições de desenvolver atividades grupais, como as destacadas por Zabalza (1996, p. 50): assembléias, dramatizações, atividades rítmicas, etc. Ainda do autor citado, a Experiência das Escolas Infantis de Módena – como o Projeto em Educação há mais de trinta anos, será subsídio de estudo e reflexão do Grupo do Fórum de Estudos sobre Cidades Educadoras, com a SMEC, pela seriedade e êxito de ações que repassa ao leitor. Zabalza é, pois, contundente defensor de uma educação infantil de qualidade. Propaga as características concretas que uma escola infantil, do presente e do futuro, precisa cultivar: a cultura da infância, os valores e crenças, até a programação de aula e a organização dos espaços e tempos, a exemplo do que é praticado nas Escolas Infantis de Módena I – o Projeto e II – As Práticas Educativas.

2.3.1 O município – Localização – População e Área

Os mapas que seguem, localizam o Município de Frederico Westphalen no Estado do Rio Grande do Sul – Brasil - e na região, onde são destacados os 30 municípios do Conselho Regional de Desenvolvimento do Médio e Alto Uruguai (CODEMAU). Dista 430Km da Capital do Estado – Porto Alegre.

Figura 2 – Mapas de Localização do Município



Fonte: CODEMAU

Com área de 265 Km², Frederico Westphalen é um dos maiores municípios da região, tendo 26.716 habitantes, conforme IBGE 2000, assim distribuídos em anos: 0 – 4 = 2.259, 5 – 9 = 2.485, 10-19 = 5.211, 20-29 = 4.154, 30-39 = 4.152, 40-49 = 3.630, 50-59 = 2.352, 60 + = 2.536.

2.3.2 Educação no Município – Área urbana: crianças de 0 a 6 anos

O município conta com 1.001 crianças em escolas, assim distribuídas:

7 - Escolas Infantis Particulares (creches/pré-escolas) 183 alunos

6 - Escolas Infantis Municipais (creches) 329 alunos

7 - Escolas Infantis Estaduais (pré-escola) 354 alunos

1 - Escola Infantil Particular (pré-escola) 30 alunos

2 – Escolas Infantis Municipais (pré-escola) 74 alunos

1- Escola Particular – PROMENOR – 31 alunos

Além desse alunado, Frederico Westphalen conta com 11.738 alunos, assim distribuídos, conforme informações das Instituições:

Ensino Fundamental	4.677
Ensino Médio	2.083
Pós-Médio	523
Ensino Superior	4.455

Esses 11.738 alunos freqüentam escolas no Município e, sendo considerável o número em outros Municípios e Estados, em torno de 50% da população estuda.

2.3.3 Educação Infantil – Novos caminhos – proposta trabalhada

Revisitando a Legislação para a Educação, focalizando, especialmente a Educação Infantil no Brasil e em Frederico Westphalen, com vistas a vivenciar, no Município, os Princípios de uma Cidade Educadora, preparando o caminho para integrar uma rede de **solidariedade e cooperação**, a proposta teve início com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, seguindo o Cadastro de crianças, de 0 a 6 anos, fornecido pela Secretaria Municipal da Saúde e Ação Social, primando por um acesso democrático, às creches e às pré-escolas, zelando pelo desempenho, buscando permanente apoio da Área da Saúde e, mediante projetos e/ou ações, envolvendo todas as Secretarias Municipais e algumas Instituições.

As crianças da área urbana – 10 bairros – em número de 2.073, conforme Tabela 3, serão acompanhadas, a cada ano, a partir de janeiro 2006, até seu ingresso na primeira série do ensino fundamental (6 anos), sendo parte do contingente constante na Tabela 2, que registra serem 3.092 as crianças de 0 a 6 anos no município – áreas urbana e rural.

Para atingir os objetivos dessa atividade as EMEIs devem ser providas de recursos financeiros, pedagógicos, de profissionais de diversas áreas (médicos, psicólogos, assistente sociais, etc.), primando pelo reconhecimento de que a Educação Infantil permeia entre duas funções indissociáveis e complementares: Cuidar e Educar. Morin (2002, p. 93) enseja significativo ensinamento em “Ensinar a compreensão” o que, desde a infância, se praticado, teremos crianças e jovens mais comunicativos, mais receptivos, já que a compreensão é a um só tempo, meio e fim da comunicação humana. O autor considera ser a educação para a compreensão, a obra para a educação do futuro. Apregoa, com sabedoria que o **planeta** precisa, em todos os sentidos, de compreensão mútua. Nesse Trabalho, a conjugação de todos os esforços e diálogos, certamente, aproximará uma comunidade.

Tabela 2 - Frederico Westphalen – crianças de 0 a 6 Anos – 2006

M: MASCULINO = 1.572

F: FEMININO = 1520

BAIRROS	0 - 1		1,1, - 2		2,1 - 3		3,1 - 4		4,1 - 5		5,1 - 6		TOTAL		TOTAL
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
Barril	1	1	9	11	10	10	14	22	8	11	13	16	55	71	126
Distrito Industrial	6	10	8	3	4	5	7	10	9	17	24	17	58	62	120
São Francisco de Paula	3	4	8	7	8	7	16	31	14	14	31	28	80	91	171
Núcleo V	5	5	10	16	12	13	22	34	24	13	25	32	108	113	221
São José	13	10	24	30	9	7	20	9	12	12	28	13	106	81	187
Viaduto/Pedreira	6	7	19	17	18	16	2	2	2	2	4	3	51	47	98
Santo Antonio	9	7	11	9	20	31	9	16	7	3	14	24	70	90	160
Santo Inácio	4	2	2	8	7	5	32	34	35	33	40	42	120	124	244
Aparecida	17	9	15	23	32	25	48	34	36	30	47	52	195	173	368
Osvaldo Cruz	3	2	5	4	9	5	13	11	3	1	11	11	44	34	78
São Cristóvão	3	1	4	9	8	13	16	17	8	9	21	14	60	63	123
21 de Abril	2	2	2	3	5	4	8	8	4	4	18	14	39	35	74
Pedras Brancas	1	0	3	5	8	8	15	11	9	4	13	9	49	37	86
Castelinho	1	1	5	4	5	6	10	10	5	4	15	14	41	39	80
Getúlio Vargas	0	0	3	2	5	3	6	3	6	5	6	9	26	22	48
São João do Porto	1	0	2	8	10	8	10	8	7	3	9	10	39	37	76
Vila Carmo	0	1	2	4	10	6	18	8	9	2	17	10	56	31	87
Santos Anjos/Vilha	2	1	7	6	14	7	16	9	11	10	13	10	63	43	106
São Brás / Alto Alegre	3	3	2	4	3	7	7	6	5	11	10	13	30	44	74
Fátima	6	6	7	6	13	7	12	15	19	23	84	85	141	142	283
Primavera	3	4	10	11	21	17	32	34	35	33	40	42	141	141	282
TOTAL	89	76	158	190	231	210	333	332	268	244	483	468	1572	1520	3092

Fonte: PREFEITURA MUNICIPAL/SECRETARIA DA SAÚDE E DA AÇÃO SOCIAL

Para 2006, a proposta iniciou com as crianças da área urbana, no total registrado na Tabela 2, fornecida pela Secretaria da Saúde e da Ação Social, repassada à SMEC, com 3.092 crianças, sendo 1.572 meninos e 1.520 meninas. Deste universo, conforme Tabela 3, estão sendo acompanhadas 2.073 de 10 bairros urbanos, sendo 1.019 meninos e 1.054 meninas, assim sinalizados:

* Bairros com Creche e Pré-Escola Municipais

** Bairros com Creches Municipais e 4 (quatro) Pré-Escolas Estaduais

- Crianças do centro urbano são atendidas por 1 (uma) Pré-Escola Particular, 8 (oito) Escolas Infantis (Maternais) e 4 (quatro) Pré-Escolas Estaduais. Dos bairros não sinalizados, as crianças são atendidas nos bairros próximos.

Tabela 3 - Crianças por faixa etária da área urbana

BAIRROS	0 - 1		1,1, - 2		2,1 - 3		3,1 - 4		4,1 - 5		5,1 - 6		TOTAL		TOTAL
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
Barril	1	1	9	11	10	10	14	22	8	11	13	16	55	71	126
Distrito Industrial	6	10	8	3	4	5	7	10	9	17	24	17	58	62	120
São Francisco de Paula*	3	4	8	7	8	7	16	31	14	14	31	28	80	91	171
Núcleo V	5	5	10	16	12	13	22	34	24	13	25	32	108	113	221
Viaduto/Pedreira	6	7	19	17	18	16	2	2	2	2	4	3	51	47	98
Santo Antonio*	9	7	11	9	20	31	9	16	7	3	14	24	70	90	160
Santo Inácio**	4	2	2	8	7	5	32	34	35	33	40	42	120	124	244
Aparecida **	17	9	15	23	32	25	48	34	36	30	47	52	195	173	368
Fátima **	6	6	7	6	13	7	12	15	19	23	84	85	141	142	283
Primavera**	3	4	10	11	21	17	32	34	35	33	40	42	141	141	282
TOTAL	60	55	99	111	145	136	194	232	189	179	322	341	1.019	1.054	2.073

Fonte: Prefeitura Municipal Secretaria da Saúde e da Ação Social

Esse trabalho em Frederico Westphalen, em parte, já é realizado por várias Instituições e Setores da Administração, mas sem um plano intencional, o que, por vezes, mesmo atingindo os objetivos propostos, exige mais esforço, mais profissionais e recursos envolvidos. Por isso, propus-me reunir dados, opiniões e resultados.

- Um sonho? Por que não? Freire (1994, p. 99) incentivou processos como esse, afirmando: “O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz.” Acredito que uma comunidade,

conhecendo a realidade escolar local, estará, em qualquer espaço vivencial, refletindo sobre possibilidades de parceria para, com a escola, melhorar o ambiente escolar, porque seus reflexos serão benéficos para crianças, jovens, adultos e idosos, na busca de um viver digno.

Nas escolas, campos de meu trabalho, sempre se conceituou cidadania como “justiça social”, como “prática”, como “processo histórico”, mas a inter-relação Escola/Comunidade e Grupos Sociais nem sempre atingiu seus objetivos. Daí meu interesse pela temática da educação para a cidadania e o desafio da Cidade Educadora.

Cabe, sempre a pergunta: - Quem é responsável pela prática da cidadania? O Estado que deverá garantir a “igualdade” para todos, perante a Lei, reconhecendo que o cidadão tem direitos e deveres inalienáveis (políticos, econômicos e culturais)? Que valores vivenciais são aceitos na escola e na comunidade? E, além do Estado, quais instituições sociais devem promover a cidadania?

A ausência dos direitos de cidadania permeia toda a história da educação brasileira. Uma educação seletista, classista, como oportunizará a vivência de princípios de igualdade social, de liberdade e participação, garantindo mesmas oportunidades?

Esta questão exige ampla e urgente “reflexão-ação” na escola, onde o social/cultural deve caracterizar o “preparo” do aluno, especialmente da Educação Básica, em sua formação como pessoa e como membro de uma comunidade. Comunidade participativa, solidária e feliz. Falar em cidadania é falar de uma qualificação da condição de existência dos homens com que, nem sempre a educação escolar consegue contribuir, apesar das leis e dos discursos oficiais. A reflexão crítica nega a instrumentalização da educação escolar enquanto processo de construção da cidadania. Assim, a “cidadania é uma qualificação do exercício da própria condição humana;(…) o homem só é plenamente homem se for cidadão.” (ZALUAR *et al*, 1992, p. 10). Falar de humanização, de humanismo, de democracia e de liberdade só é possível pela vivência da cidadania.

Isso implica em profundo compromisso do professor com seus alunos, do poder público com sua comunidade no que, sem dúvida, terá na Universidade e em outras Instituições de educação formal ou informal, uma parceria permanente e expressiva.

Não basta, é sabido, a legislação para que se pratique, na escola, a cidadania. Prova disso é o que preceitua, por exemplo, o art. 70, da Constituição de 1891, pelo qual analfabetos não poderiam votar, mas a mesma Lei garante que a educação é direito de todos. Ora, por que analfabetos se **todos** (...) passam pela escola?

Considerando cidadania como “justiça social”, significa, em outras palavras, que ela só ocorre, pela participação. Neste particular, os Princípios vivenciados por uma Cidade Educadora, constituem-se em mola mestra para a questão da justiça social.

A escola não é apenas fonte de saber, mas lugar adequado, por excelência, para a “formação da cidadania”. Nela o estudo histórico ajuda o professor a contribuir para que seu aluno “construa” sua identidade e exerça a cidadania, vivenciando uma auto-estima fundamental para sua realização pessoal, no grupo e no meio social, pois, pelo exercício da cidadania, terá desabrochado sua capacidade de plena participação rumo ao processo decisório que viverá na sociedade. E, esse é um cidadão que ajudará essa sociedade a ser mais produtiva, justa e feliz.

Desde criança o aluno deve “construir” sua história de participação.

O caminho a ser percorrido para a cidadania, mesmo sob a vigência da Constituição Federal de 1988, ainda é longo. Discute-se, na escola, abertamente essa questão, mas, os docentes devem investir mais na prática da mesma, exercitando a participação efetiva do aluno, variando formas/estratégias e valorizando mesmo pequenas conquistas, dentro e fora da escola, tendo presente que a cidadania deverá ser um elemento propulsor do processo de articulação da política educativa com outras políticas sociais, sendo assim uma conquista pela participação provocada pela educação – direito de “todos”. A respeito, Demo (1999, p. 52)

destaca: “ (...) educação é precisamente condição necessária para desabrochar a cidadania, com vistas à formação do sujeito do desenvolvimento, num contexto de direitos e deveres.”

Esse sujeito, referido por Demo, estudante ou não, tem potencialidade para ajudar a cidade a ser um espaço relevante de educação e cidadania. Em outras palavras: ser Cidade Educadora. Participa, assim, de uma “construção”, coletiva e solidária, graças ao **direito de ter direito** e, isso é a essência da cidadania o que, na Cidade Educadora, significa **relação** e vida comunitária digna, numa verdadeira simbiose: da Escola à comunidade local e desta à planetária, pressupondo uma sociedade sustentável. Isso implica, na acepção de Moraes (2003, p 225), “educar para a cidadania global”, formando “seres capazes de conviver, comunicar e dialogar num mundo interativo e interdependente, utilizando os instrumentos da cultura”. Essa educação global “requer a compreensão da multiculturalidade, o reconhecimento da interdependência com o meio ambiente e a criação de espaço para consenso entre os diferentes segmentos da sociedade.”

2.4 Os desafios de planejar e implantar o Projeto Cidade Educadora na prática

Concebendo a Cidade Educadora como “um sistema complexo, abrangente, em evolução constante, que dá prioridade absoluta ao investimento cultural e à formação permanente de sua população” (VARÓN, p.1), é perceptível que muitos serão os desafios para planejar e implantar o projeto Cidade Educadora de Frederico Westphalen.

Muitas leituras, muitos questionamentos fundamentaram essa Dissertação que, além de fornecer subsídios teóricos à Administração Municipal e à comunidade, enseja o início e uma primeira experiência, sempre partindo da **educação, rumo à cidadania participativa** de todos os habitantes locais, no momento mobilizados para a elaboração do PME.

Bárbara Freitag (2002, p.7) oportuniza uma profunda reflexão sobre o seu “ver” a cidade no plural, visão percebida e analisada por Eduardo Portella no Prefácio do livro da autora “Cidade dos Homens”, remetendo-nos para “dentro” do livro o que, para este Trabalho é forte contributo, de modo especial com seu capítulo “Cidade e Cidadania (2002, p. 207).

Paisagem inerte, ruína, distância são alguns dos termos negados ou não trabalhados pela autora que, graças à sua ótica cidadina plurifocal, caracteriza a cidade que se afirma como uma “instituição social que, como a família, a escola, o Estado, a economia, a propriedade, a ideologia e a utopia são consideradas “criações humanas”, aspectos esses que nos alertam para a imprescindível dinâmica interpessoal, vivenciada em processos grupais como potencializadores da mudança social. E, sem dúvida, isso tem a ver com a preocupação quanto ao preparo adequado para “trabalhar” os desafios para planejar e implantar um projeto de Cidade Educadora.

A bibliografia, trabalhada no conjunto da pesquisa teórica, aliada à minha integração ao grupo que elabora o PME - Plano Municipal de Educação 2007/2017, possibilita considerar esta atividade como um dos primeiros passos para o Projeto de uma futura Cidade Educadora.

Na primeira reunião sobre o PME, com o Executivo Municipal, com a presidência do CME – Conselho Municipal de Educação e com a SMEC, tive espaço para propor que os Encontros de estudo e reflexão tenham um momento para “pensar” sobre a busca, o esforço, a utopia de uma Cidade Educadora, o que foi consentido pelos Dirigentes presentes. O mesmo aconteceu na segunda Reunião/PME, em 05/07/2005, já com a presença de uma Supervisora da Educação Infantil (Frederico Westphalen tem 06 creches municipais, localizadas em 6 dos 15 Bairros de seu território urbano, 08 Escolas Infantis Particulares, 07 Pré-Escolas Estaduais, 02 Pré-Escolas Municipais e 01 Pré-Escola Particular). Refletimos alguns dos Princípios de uma Cidade Educadora. Esses Princípios foram tema de vários Encontros, até

porque podem ser ajustados para cada cidade, como objetivo de, mantendo a essência dos mesmos, “desenhar”, com propriedade, a essência da cidade em foco.

Na seqüência dessa prática, com o Grupo acima mencionado, participei das várias reuniões com o Legislativo, ONGS, Igrejas, Escolas, Entidades Sociais, Universidades, etc. – todos partícipes da “construção” do PME, sendo revistos os seguintes documentos legais: Constituições Federal e Estadual, Lei Orgânica Municipal, Planos Pedagógicos da Educação Municipal, Planos Nacional e Estadual de Educação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Plurianual do Município – 2006/2009.

Com essa revisão e, com outras ações, como Escola Aberta, Projetos Ambientais, etc e textos sobre educação, a educação municipal está sendo revista e analisada. Com esse rico material e experiência e com o Diagnóstico Socioeducativo que recebi da SMEC, como um dos Objetivos da Pesquisa, tenho a convicção de ter repassado ao Município elementos valiosos para já ‘vivenciar’, mais acentuadamente, a **cidadania participativa** – alicerce fundamental para um futuro Projeto de Cidade Educadora, começando pela infância e pela recriação de espaços educativos na cidade.

Faria *et al.* (2002, viii) colocam seus estudos e pesquisas aos jovens pesquisadores da educação que estão iniciando seus trabalhos no campo da infância, vista a criança como: capaz, produtora de cultura, portadora de história. Sem dúvida, é um convite a vivenciar **uma cultura da infância**.

Todos os estudos e pesquisas desses autores seguem nessa perspectiva: com relações que são construídas entre as crianças e o mundo adulto, produzindo a cultura infantil; entre as crianças e os adultos e entre os adultos (no que se refere às crianças), na produção da cultura da infância. Para além do filho e do aluno (perspectiva adultocêntrica) a preocupação dos autores é dar à criança as condições para a participação como autor social e, dar voz, (mesmo

quando os bêbes ainda não falam) e protagonismo às pessoas de pouca idade que mesmo que ainda não saibam escrever estão na “primeira pessoa.”

Importante, também, é como Tonucci, citado por Zainko (1997, p. 45/73), do Instituto Di Psicologia del SNR. Roma – Itália, analisa o Projeto La Ciudad de Los Niños – Un modo nuevo de pensar la ciudad, que aborda a cidade e a criança. Inicia retomando o tempo em que se tinha medo do bosque, do lobo... sentíamo-nos seguros em casa, na cidade, na vizinhança. Mas, passados poucos decênios tudo mudou. A cidade tornou-se perigosa, desleal. Por outro lado, como aborda o autor, apareceu o verde, os ambientalistas, os que amam e protegem os animais, pregando justamente o verde, o bosque. Bosque que se tornou formoso, luminoso, objeto de sonho e de desejo, enquanto a cidade se tornou horrível, cinza, agressiva, perigosa, monstruosa.

É urgente, pois, uma reação dos cidadãos e esta passa pela participação social, pela criança como parâmetro de motivação psicológica e sociológica e, sem dúvida, tendo forte peso político.

Tonucci registra as dificuldades para reverter as situações de grande número de cidades do mundo, onde a criança, não raro, é esquecida, pois pouco joga, pouco brinca, ficando, por vezes, horas e horas absorvida pela televisão, entre outras realidades. Por isso, destaca como um dos caminhos capazes de dar ao cidadão o direito de viver como pessoa, **ter na criança a fonte para buscar soluções**. Caracteriza “ A cidade dos meninos”, de Fano/Itália, como um laboratório, como primeiro caminho que, desde 1991, desenvolve esse audacioso projeto estudado e analisado em muitas cidades do mundo, como inspirador para trabalhar a rua, o bairro, a escola, o trânsito, etc, enfim, caminhos de vida, de crescimento, de direito, de respeito à criança e, por extensão, ao cidadão, o que vale retomar a importância da educação e da cidadania na perspectiva da Cidade Educadora, o que só é possível mediante muito debate público, muito diálogo para sensibilizar as pessoas rumo a uma existência social

mais humanizada, portanto, mais cidadã, ultrapassando a mera expectativa de realização futura.

Outra experiência que se projeta pelo mundo, é a da cidade italiana Reggio Emília que, a partir de 1950, vivencia um projeto abrangente em educação infantil sem disciplinas convencionais e tendo suas atividades pedagógicas feitas por meio de projetos elaborados pelas próprias crianças.

Uma utopia? Sim, utopia essa que Melucci declara (1989, *in* DAHLBERG *et al*) que ela se relaciona a muitos movimentos sociais novos da atualidade que substituíram a antiga forma de utopia grandiosa, que era suposta a acontecer em um futuro indefinido. Para o autor, viver utopias implica um relacionamento reflexivo com a forma de organização em contraste com os relacionamentos tradicionais entre fins e meios, em que os fins justificam os meios. As formas de ação de muitos movimentos sociais e atuais expressam seus objetivos de forma em que a utopia está incorporada nos meios - é assim que o movimento se organiza e atua em prol da mudança.

Nesse particular, Gómez-Granell e Vila (2003, p. 19) acentuam:

As cidades do futuro deverão decidir o modelo de vida urbana que desejam para seus cidadãos, o que passa necessariamente pela educação. Educar os cidadãos é uma antiga aspiração baseada na convicção de que favorecer a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e de suas responsabilidades é tanto uma exigência da vida em sociedade como uma garantia para as liberdades cidadãs.

Na mesma linha de se trabalhar com crianças, FUSARI (2002, p. 257/264) enfatiza as políticas implementadas pela cidade de Pistóia, nos últimos vinte anos, objetivando construir uma rede educacional complexa de serviços para a criança. Tais serviços ocorrem tanto em instituições formais, quanto em informais.

Importante destacar que o Governo e o parlamento mostraram uma extraordinária sensibilidade, sendo considerada indispensável a realização de medidas específicas para

apoiar o percurso de desenvolvimento da criança rumo ao amadurecimento e para garantir não somente a declaração, mas também o gozo de seus direitos.

Para sair da lógica caracterizada por uma abordagem assistencial e de amparo aos problemas presentes na infância e na adolescência, várias medidas foram tomadas, como fundos, para ações como apoio ao crescimento de todas as crianças, à relação pais-filhos, ao enfrentamento da pobreza e da violência, enfim, para inovar os serviços socioeducativos. O foco abrange crianças, jovens e suas famílias. Tudo demandando uma nova cultura da e para a infância, um trabalho paciente e tenaz de socialização da cultura e de enriquecimento progressivo.

O ponto de chegada do projeto “A cidade educadora Pistóia amiga das crianças e dos jovens” constitui, efetivamente, uma base política com que a administração municipal objetiva garantir qualidade e acessibilidade aos serviços educativos para a infância, numa cidade mais acolhedora, mais segura, amiga, cônica de que dando margens crescentes de autonomia e liberdade às crianças, elas serão felizes e os adultos passarão a viver melhor.

A partir dessa perspectiva, Pistóia iniciou pela recuperação do papel central do espaço urbano na vida da coletividade e, em particular das crianças. Principalmente as crianças confinadas ao espaço doméstico ou que vivem na rua. Por isso, a rua trabalhada, passará a ser lugar de experiências positivas e de encontros saudáveis, formadores.

Frederico Westphalen, a exemplo de Fano e Pistóia, pode ampliar projetos e programas para todos, das mais variadas culturas, com atividades, como: “A cidade em jogos”, com programações nos fins de semana para crianças e jovens, em jardins, edifícios históricos, museus, ruas, praças, com espetáculo de marionetes e artistas de rua, caça ao tesouro, programa de jogos, competições de bicicleta, concerto de jovens, músicas e histórias escritas pelas crianças. Isso tudo, com colaboração de grupos espontâneos de pais e amigos, de associações de moradores e entidades culturais, entre outras.

Esse objetivo, que já é vivenciado em vários momentos e espaços em Frederico Westphalen, pode avançar mais. Por isso, outras experiências de Pistóia, como o LUDOBUS que veicula propostas de jogos e de aprendizagem, assegura que nosso atual Ônibus “Roda Leitura”, deve girar muito, em todos os dias, nos locais mais distantes da cidade, já que é e será sempre recebido com alegria.

Paralelo a tudo que se pretende para, por exemplo, propor às EMEIs e a outros espaços educativos, um forte trabalho de conscientização junto aos pais e às mães, para uma participação verdadeira capaz de dar respostas ao amplo e complexo leque de necessidades da criança e de sua família, é indispensável. No PROMENOR, por exemplo, esse trabalho é extremamente necessário. Por isso, “Sábados para a Família”, a exemplo de como se realiza em Santa Maria da Feira/ Portugal, com temas e ações variadas, foi minha proposta à sua direção.

Essa vivência comunitária humanizadora, sem dúvida, será real e permanente se a política da Administração Municipal agir com vistas a uma autêntica Cidade Educadora, quem sabe, cognominada “Cidade das Crianças”, consideradas estas, conforme o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, de zero (0) a doze (12) anos incompletos. Zitkoski (2005, p. 180) enfatiza muito bem a importância do envolvimento da Administração Municipal, ao destacar que “Pensar as relações entre a educação e a vida social mais ampla, com vistas a construir políticas públicas na perspectiva da emancipação social, requer pensarmos o próprio modelo de cidade.”

As experiências destacadas e meu conhecimento da realidade local, mantiveram-me atenta aos “4 eixos” estruturadores das culturas da infância: a interactividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração (SARMENTO, 2001, p. 13), situando, no âmbito da escola, a importância da conexão de Educação Infantil com o Ensino Fundamental e com o meio

ambiente, tendo em vista que em vários espaços educativos convivem alunos da Educação Básica – de quatro (4) a quatorze (14) anos.

Zabalza trata esta questão com muita clareza:

Isto poderia parecer contraditório com a recuperação da “identidade e autonomia da escola infantil, mas, pelo menos na minha opinião, não é. Sobre esta idéia foi sendo elaborado o discurso da **continuidade curricular**. Uma continuidade que se constrói sobre uma dupla vertente: continuidade horizontal (conectando a escola ao território) e a continuidade vertical (conectando a escola infantil com o Ensino Fundamental). (1998, p.18).

A esse respeito, Delors (2003, p. 129) sublinha a importância da educação pré-escolar que, além da iniciação à socialização que faculta às crianças, essas têm uma disposição mais favorável em relação à escola, correndo menos riscos de evasão. O PNE – Plano Nacional de Educação e outros documentos legais, ao abordarem o Ensino Fundamental com nove anos, seguem nesse enfoque.

Corroborando com a tendência mundial de que a crise na educação e na cidade contemporânea tem, no **cuidado à criança**, o ponto básico para mudanças e, portanto para a emancipação social, construída pelo viés da educação e da cidadania participativa – **teci minha temática**, procedi minhas leituras e estabeleci **3 eixos básicos de meu projeto** conectando Cidade Educadora – Frederico Westphalen e Políticas Públicas para a Infância, para desvendar uma cultura de Cidade Educadora como estratégia para Frederico Westphalen construir um **Projeto de Desenvolvimento Integrado e Consensual em seu Território**, convertendo seu espaço urbano em uma grande escola. A cidade educa. É educadora.

3 CIDADE EDUCADORA – NOVA DIMENSÃO PARA A HUMANIZAÇÃO, PELO VIÉS DA EDUCAÇÃO E CIDADANIA

Neste Capítulo busco analisar a cidade que temos, vislumbrando novos paradigmas educacionais na Filosofia da Cidade Educadora, com possíveis aperfeiçoamentos, redimensionamentos, projetos e ações que mobilizem a sociedade local. Para esse fim, importa uma reflexão que retorna ao surgimento das cidades no mundo, porque, como afirma Goitia (2000, p.7): “ O estudo da cidade é um tema tão sugestivo como amplo e difuso; impossível de ser abordado por um só homem, tendo-se em conta a massa de saberes que acumula. Uma cidade se pode estudar desde infinitos ângulos.”

3.1 Tipos fundamentais de cidade – passado e presente

Goitia – arquiteto espanhol de renome (1911 – 2004) - faz uma apreciação sobre o processo que, partindo do Vale do Nilo e da Mesopotâmia, conduz à civilização até a vida urbana moderna.

O autor perpassa, em sua descrição, os tipos fundamentais de cidades – antigas, islâmica, medieval, renascentista, barroca, industrial, destacando semelhanças e diferenças entre os diversos modelos de cidade, articulando, numa seqüência histórica, fatores que permitem vislumbrar as linhas de força que configurarão o futuro das diversas modalidades de cidade. Implicitamente, objetiva conduzir o leitor à conscientização de que deve buscar a “alma cidadã” porque a desumanização e a perda de raízes históricas, laços comunitários,

enfim, a decadência do ocidente, sobretudo nas grandes metrópoles, inspiram sérias preocupações quanto à vida e à duração de uma cidade.

Inicia seu estudo sobre os tipos de cidade, sem desmerecer outros enfoques, destacando que os que seguem já bastam para comprovar a complexidade de se poder estabelecer um tipo de cidade. A seqüência indica algumas possibilidades para conceituar uma cidade, respeitando o principal ângulo referencial (GOITIA, 2002, p. 7):

A economia: independente do tipo de cidade, Pirenne, citado por Goitia, afirma: “ En ninguna civilización la vida ciudadana se ha desarrollado com independencia del comercio y la industria”;

- A história: “ La historia universal es historia ciudadana”, Spengler;
- A geografia: “La naturaleza prepara el sitio, y el hombre lo organiza de tal manera que satisfaga sus necesidades y deseos”, Vidal de La Blache;
- A política: “La ciudad es un cierto número de ciudadanos”, Aristóteles;
- A sociología: “ La ciudad es la forma y el símbolo de una relación social integrada”, Mumford;
- A arte e a arquitetura: “ La grandeza de la arquitectura está unida a la de la ciudad, y la solidez de las instituciones se suele medir por la solidez de los muros que las cobijan”, Alberti.

Fica evidente, com o autor, que outros enfoques podem ser abordados porque, desde que afetem o homem, afetam a cidade. **Levar isso em conta, é muito importante para, após estudos do contexto de origem e atual, traçar perspectivas de reordenamento de uma cidade, que é um dos objetivos desse trabalho.**

Independente do ângulo escolhido para descrever uma cidade, Goitia alerta que várias dificuldades interferem na conceituação dos tipos fundamentais de cidade. Daí apontar, como

primeira dificuldade, ser a definição do que é uma cidade. Por vezes, se não contraditórias, as definições nada têm a ver com outras, igualmente respeitáveis. (2002, p. 8).

O autor exemplifica: nada tem a ver a polis grega com a cidade medieval; são distintos um povoado cristão e uma medina muçulmana; uma cidade-templo, como Pékin e uma metrópole comercial, como Nova York.

Quando Aristóteles diz que “uma cidade é um certo número de cidadãos, de modo que devemos considerar a quem se deve chamar de cidadãos e que é o cidadão”... Goitia (2002, p. 8), refere que cidadão é o que tem a faculdade de intervir nas funções deliberativa e judicial da cidade, e que cidade, em geral, é o número desses cidadãos que basta para a suficiência da vida. Estamos, aqui, diante de uma definição política da cidade, o que corresponde ao tipo de cidade-estado da Grécia.

Ainda em Goitia (2002, p. 8 e seguintes), chama nossa atenção a colocação de vários estudiosos:

- Alfonso, o Sábio, define uma cidade como “ todo aquele lugar que é fechado de muros com seus arrabaldes e edifícios”. Trata-se de uma cidade **medieval**, com muros que a defendiam da ameaça externa.

- Cantillon, no século XVIII, imagina assim uma cidade: “ Se um príncipe ou um senhor fixa sua residência em um lugar agradável, e, se outros senhores chegam lá e se estabelecem para verem-se e tratarem-se em agradável sociedade, este lugar se converterá em uma cidade”. Esta é uma cidade **barroca**, de caráter senhoril, com muito luxo, tendo sido a origem das grandes cidades do Ocidente, antes do advento da era industrial.

- Ortega y Gasset, destaca: “a cidade é um ensaio de secessão que o homem faz para viver fora e frente ao cosmos, tomando porções seletas e demarcadas”. É uma cidade **clássica** e **mediterrânea**, onde o elemento fundamental é a praça. “ A cidade – diz - é, antes de tudo, isto: pracinha, praça pública, lugar para a conversação, a disputa, a eloquência, a política. A

rigor, a cidade clássica não deveria ter casas, só fachadas, cercando a praça. É o oposto à casa, feita para se estar nela; dentro dela. Daí existirem cidades **públicas** de portas para fora e cidades **domésticas**, de portas para dentro. Para os vizinhos das primeiras, a rua e praça, sem teto e paredes, são os locais de conviver.

Os anglo-saxões habitam “cidades domésticas”, enquanto que os Estados Unidos e muitos outros países, precisam de cidades como em geral as concebemos: com aglomerações humanas, concentrações industriais, regiões suburbanas. É a cidade **civil**.

Em New England, em meio ao campo, juntam-se pequenas casas, tendo ao centro um espaço - **o common** – conservado com a paisagem natural.

Entre a cidade doméstica e a cidade civil, encontra-se a cidade **islâmica**, verdadeiro santuário, com extrema defesa do privado. A vida do islâmico divide-se entre a vida de harém e a vida de relação. O fator religioso é muito forte, mas apesar da vida de relação, é considerável a vida doméstica. Praticamente não tem rua entre as casas, nem praças como elemento de relação pública. Esta cidade não pode ser confundida nem como uma cidade pública, nem com uma cidade doméstica: está montada sobre a vida privada e o sentido religioso da existência, onde nasce a sua fisionomia.

A fórmula da cidade muçulmana é a organização de dentro para fora, contrariamente à cidade ocidental; na primeira, da casa para a rua, na segunda: desde a rua, previamente traçada, com plano ou sem plano, as casas foram ocupando seu lugar conforme leis distributivas. Por isso, na cidade muçulmana como é a casa que prevalece, as ruas não seguem traçados determinados, sendo “tortuosas, labirínticas e inverossímeis” (GOITIA, 2002, p. 14). É uma sociedade mais primitiva e imperfeita.

A cidade espanhola, exemplificando, em grande parte, tentou conciliar a cidade latina, loquaz e dialética, com o hermetismo, com o harém da sociedade islâmica. Durante a era barroca, a Espanha deu forma a uma típica cidade já chamada em outros lugares, de **cidade** –

convento, por vezes amplas construções protegidas por cercas e muros e, em que, o “privado” da forma de vida muçulmana, refugiou-se na mais privada das sociedades cristãs: a clausura..

Nas civilizações mais próximas de nós, temos, pois, três tipos de cidades que influenciaram em termos arquitetônicos:

- a) a cidade pública do mundo clássico, a “civitas” romana;
- b) a cidade doméstica e campestre da civilização nórdica e
- c) a cidade privada e religiosa do Islã.

Como se deduz, com as diferenças tão acentuadas entre os três tipos de cidade destacados, é muito difícil e, por vezes, contraditório, qualquer conceito único de cidade, porque se não é o caráter da vida pública a característica universalmente aceita para definir uma cidade, já que nem todas a possuem, há que se escolher outra característica mais abrangente e aceita.

Segundo Spengler, citado por Goitia (2002, p. 16)

lo que distingue la ciudad de la aldea no es la extensión, no es el tamaño, sino la presencia de un alma ciudadana... El verdadero milagro es cuando nace el alma de una ciudad. Súbitamente, sobre la espiritualidad general de la cultura, destacase el alma de la ciudad como un alma colectiva de nueva especie cuyos últimos fundamentos han de permanecer para nosotros en eterno misterio. Y una vez despierta, se forma un cuerpo visible. La aldea colección de casas, cada una de las cuales tiene su propia historia, se convierte en un todo conjunto. Y este *conjunto* vive, respira, crece, adquiere un rostro peculiar y una forma e historia internas. A partir de este momento, además de la casa particular, del templo, de la catedral y del palacio, constituye la imagen urbana en su unidad el objeto de un idioma de formas y de una historia estilística, que acompaña en su curso todo el ciclo vital de una cultura.

Não ter alma é não ter cidade. Muitos aglomerados humanos norte-americanos e africanos, são exemplos dessa realidade. Falta-lhes a espiritualidade de sua gente.

Paralelo a essa constatação, a primeira era técnica - “ paleotécnica” - surge sob um caótico e brutal desenvolvimento, com domínio da lei áspera da produção e o benefício econômico. O homem, os aspectos espirituais, sociais ou domésticos ficam relegados a uma simples máquina de produção.

Hoje, cidades paleotécnicas são muito questionadas. Muitas mudanças estão ocorrendo. É a era neotécnica. O homem busca fixar-se no meio campestre, surgem centros cívicos. É uma tentativa de ajudar as cidades, sobretudo suas zonas centrais, tão estérteis, desintegradas, mas que um dia constituíram seu coração. É preciso adaptar as cidades, às exigências de hoje. Há uma tendência para reconstruir os órgãos públicos de uma cidade: “el ágora” – tão essenciais à vida humana em comunidade, que representa a cidade.

Surgirá, para nossa época, uma estrutura original, dando nascimento a um novo tipo de cidade que represente o mundo ocidental moderno? Convém lembrar que a cidade moderna é um aglomerado em que convivem velhas estruturas históricas e antigas formas de vida junto com as novas do capitalismo e da técnica.

Paris é um exemplo de cidade industrial, mas que faz da tradição a grande força que a mantém integrada em seu centro, sobretudo.

A cidade contemporânea caracteriza-se por sua desintegração. Não é pública, à maneira clássica, nem campesina e doméstica, não é integrada graças a uma força espiritual. Neste contexto, o próprio homem cede, desintegrando-se.

Essas considerações levaram-me a perceber com Carlos (s/d p.67), a importância de trabalhar “a cidade, enquanto realização humana... como um fazer-se intenso, ininterrupto.” A autora prossegue, afirmando que:

No Brasil, este “fazer-se” aniquila o que já está produzido a fim de criar mais e, infinitamente, formas novas... é analisar a cidade “por dentro”, isto é, refletir sobre sua natureza. Deve-se aqui lembrar que a cidade tem a dimensão do humano, refletindo e reproduzindo-se através do movimento da vida, de um modo de vida, de um tempo específico, que tem na base o processo de constituição humano.

Sob tais afirmações, desenvolvi minha pesquisa em Frederico Westphalen e, “dentro da cidade” parafraseando a autora, busquei privilegiar o humano, partindo de suas crianças de zero a seis anos, com o olhar atento, especialmente aos espaços educativos onde vivem e convivem, acompanhando, como destacam Redin e Didonet (2005):

Existem pelo menos três grandes iniciativas mundiais para fazer das cidades ambientes mais acolhedores, mais bonitos, mais saudáveis, mais inclusivos de todas as pessoas que nelas moram: Habitat, Cidades Amigas da Criança e Cidades Educadoras. Há uma consciência cada vez maior de que é preciso reordenar a cidade na perspectiva da qualidade de vida de seus cidadãos, de que é possível fazer aquilo que é essencial. E muita coisa já vem sendo feita.

3.2 Buscando o início de uma história de bem-viver

Edgar Faure, nos anos 70, proclamou, em seu Relatório “Aprender a Ser”, par a par, **educação permanente** e **cidade educativa** sob o foco de que a educação, como direito humano prioritário e inalienável, é essencial para o acesso aos demais direitos, construindo valores solidários para a emancipação e para o exercício da cidadania.

Escola, sistemas educacionais, família e governos devem pontuar, sempre, a educação como educação com qualidade", o que, sem dúvida, está relacionado à eficiência dos sistemas educacionais, com sua equidade, pertinência e relevância das aprendizagens que se buscam, sobretudo através da escola, que, ao promover uma condição de aprendizado em que há entusiasmo nos afazeres, paixão nos desafios, compreensão entre os partícipes, ética nos procedimentos, está construindo a cidadania em sua prática, dando as condições para a formação dos valores humanos fundamentais, que são a essência dos objetivos da educação.

Essa é uma escola que partilha desafios e que multiplica resultados, porque está envolvida em uma educação de qualidade entendida como a melhoria dos conhecimentos e a promoção de atitudes e valores necessários à cidadania e à vida em comunidade. Comunidade esta que deve fechar espaços, sobretudo ineficientes dos sistemas educacionais, participando da construção de uma sociedade mais justa, sendo um ator indispensável à inauguração de uma nova etapa de desenvolvimento na região em que está inserida.

Faure (1972, pp. 55/57) chama a atenção para três fenômenos relacionados à educação:

1. *A educação precede*, pela primeira vez, na história da humanidade, o nível econômico;

2. *A educação prevê*, ou seja, pela primeira vez na história, embrenha-se conscientemente em preparar os homens para tipos de sociedades que não existem ainda;

3. *A sociedade rejeita* produtos de educação, por não corresponderem às suas necessidades. Trata-se de uma educação institucionalizada que evidencia a defasagem dos sistemas educativos.⁷

Seguindo (p.176), afirma que a renovação da educação, tornada necessária pelas disfunções da prática educativa, exigida pela transformação das estruturas socioeconômicas e pela revolução científica e tecnológica, tornou-se possível graças à tomada de consciência dos povos, à investigação científica e ao progresso das tecnologias que interessam à educação... todo o indivíduo deve ter possibilidade de aprender durante a vida inteira. A idéia de educação permanente é a pedra angular da Cidade Educativa (p. 271)

No tocante à Infância, Faure (1972, p. 284), destaca: “ A educação das crianças em idade pré-escolar é um preliminar essencial de toda a política educativa e cultural.”

A UNESCO, com o Relatório de Delors – Educação – um tesouro a descobrir, valoriza as colocações de Faure, sobretudo dedicando interesse às duas noções fundamentais: **a educação permanente e a cidade educativa**, porque esta é a verdadeira dimensão do desafio educativo do futuro.

Esta é uma visão ampliada de educação e, neste contexto, o solo é fértil para que se construam capacidades endógenas, embaixadoras de uma cidade educadora sob a concepção de Faure, destacando com Zainko (1997, p. 16): “A idéia de educação permanente é a chave do arco da Cidade Educadora”, lembrando que todos devem ter a possibilidade de aprender durante toda a vida.

⁷ Grifos do próprio autor.

A partir de Faure, tem-se produzido uma série de acontecimentos que deixam evidente uma progressiva maturação do quadro teórico sobre Cidade Educadora, graças a práticas locais, em diferentes cidades, sem a negação do global. Isso ocorre porque as constantes e rápidas mudanças nos setores econômicos e culturais da sociedade afetaram profunda e significativamente o contexto familiar, escolar e o relacionamento entre pais e filhos, alunos e escola, com reflexos na escolaridade e na aprendizagem.

As novas teorias educacionais trouxeram novas conotações à educação, abandonando teorias tradicionais e assumindo posições mais críticas e voltadas para o social, portanto, para o coletivo – universo humano desta pesquisa.

Entretanto, essas mudanças que, a princípio, deveriam facilitar o desenvolvimento do ser humano, geraram conflitos que precisam ser enfrentados pela família e pela escola, entidades estas mais envolvidas com a educação e cientes de que valores considerados absolutos estão sendo questionados, abandonados e, modelos novos, estão sendo assumidos, muitas vezes, sem questionamento.

Diante deste contexto que afetou, de forma significativa, tanto a família quanto a escola, cada uma tenta abordar a nova realidade à sua maneira, isoladamente, o que pode (e deve) ser modificado pela parceria de instituições e grupos, organizados sob os princípios de Cidade Educadora, com estudos iniciais como foi a investigação para este trabalho.

A família, apegada às suas raízes e costumes, passados de geração a geração, tenta inculcar e vivenciar uma educação mais rígida e formal, enquanto os filhos, vivendo em um novo contexto, procuram libertar-se e buscam uma educação emancipadora, criando novos valores. Neste contraste de idéias, surgem crises e preocupações quanto à educação de valores. Já não são os mesmos valores que a família quer e projeta nos filhos e nem os que eles desejam.

A escola, por outro lado, encontra sérias dificuldades, lutando por uma identidade e procurando adaptar-se ao contexto social e às novas teorias educacionais. Busca, muitas vezes, nesse contexto, valores para oferecer aos alunos. E os valores, relacionados com o contexto social, sofrem influências desse e se tornam relativos a um sistema ou a uma determinada teoria.

A sociedade atual vive uma das maiores crises de violência e agressividade. E esta ordem que está aí elabora um comportamento agressivo, delinqüente, inseguro e doentio. A busca desenfreada do prazer, a ganância do ter e o refúgio nas drogas nascem de uma educação de valores inadequada. E, diante disso, a infância mostra-se a parte **mais frágil e agredida** – o desafio é começar um trabalho efetivo para a formação da cidadania desde a infância, que é o futuro e a esperança de uma sociedade mais humanizada.

Por isso, tanto a família quanto a escola buscam uma educação fundamentada em valores que forneçam o desenvolvimento da identidade e o exercício da cidadania, sem, contudo, ter uma resposta adequada.

A escola e a família necessitam elaborar uma resposta dirigida a uma educação de valores que leva a criança ao ajustamento consigo, em primeiro lugar, vivendo em sociedade, em harmonia, o que ficou claro durante a pesquisa. A busca dessa harmonia deverá sempre convergir para todas as idades, em múltiplos espaços pedagógicos, iniciando pelos que priorizam a criança.

Reconheço que nos seus objetivos de proporcionar a educação integral do educando, escola e família, incorporam a tarefa do resgate e vivência dos valores como possibilidade de busca e vivência da cidadania e identidade pessoal. Porém, esse resgate e essa vivência dos valores da família e da escola é um processo lento, gradativo e intencional. Não acontece por acaso, sem um planejamento de ações e uma continuidade de tempo que crie a mentalidade de

vivência. Daí ter em mente o objetivo em todas as ações, permeadas de valores, desde o momento em que o aluno entra na escola até o dia que completa seus estudos nesta escola.

É por isso que a escola necessita ter em seu projeto pedagógico a idéia clara de valores, como aprendizagem atitudinal para atingir a educação integral e, no seu planejamento, as ações e cronogramas da significação e vivência destes valores, rumo à construção da cidadania, com toda a sociedade envolvida para atingir uma educação melhor para as crianças e os jovens, sobretudo. É proceder como sugere Moraes (2004, p. 225):

Educar para a cidadania global significa formar seres capazes de conviver, comunicar e dialogar num mundo interativo e interdependente, utilizando os instrumentos da cultura. Significa preparar o indivíduo para ser contemporâneo de si mesmo, membro de uma cultura planetária e, ao mesmo tempo, comunitária, próxima, que, além de exigir sua instrumentalização técnica para comunicação a longa distância, requer também o desenvolvimento de uma consciência de fraternidade, de solidariedade e de compreensão de que a evolução é individual e, ao mesmo tempo, coletiva.

Significa, enfim, que o aluno seja preparado para compreender que, acima do individual, deverá sempre prevalecer o coletivo, o que só é possível com a vivência de valores positivos, desde os primeiros anos de vida.

3.3 De Barcelona para o Mundo – a viagem que se faz

A Cidade Educadora teve início em 1990, em Barcelona. De lá, a experiência já está em andamento em mais de 200 cidades, em 34 países, na perspectiva da educação para a cidadania, buscando desenvolver uma cidadania não na perspectiva liberal, ou neoliberal, mas uma cidadania emancipatória, principalmente nestes tempos neoliberais que vivemos, sobretudo a partir dos anos 80 e toda a década de 90, aprofundando a crise social. Por isso, 1990 é o marco na discussão da temática da Cidade Educadora.

Barcelona estava, por muitas razões, bem situada para realizar um projeto ambicioso e rigoroso para converter a educação em um dos eixos estratégicos do desenvolvimento da cidade. Por um lado, a cidade é depositária de uma grande tradição educativa que a fez ser reconhecida em muitos momentos da história como

um referencial educativo no plano nacional e internacional; e, por outro, Barcelona, nos últimos anos soube construir um modelo equilibrado entre crescimento econômico, transformação urbanística e bem-estar, coesão social e participação cidadã. E isso, em parte, foi possível por sua capacidade de projetar o futuro a partir de uma análise rigorosa da realidade... (GÓMEZ-GRANELL e VILA, 2003, p. 44)

Para dar continuidade a seu projeto educativo, Barcelona considerou, em primeiro lugar, que esse fosse um verdadeiro processo de inovação, reflexão e análise, para desvendar os desafios da nova sociedade do conhecimento e da informação e também o papel da educação; em segundo lugar, considerou ser preciso fazer do Plano Educativo da Cidade um projeto coletivo.

Foi assim que se começou a discutir a Cidade Educadora, o que nos projeta a perceber que esta é uma temática que exige uma perspectiva esperançosa, que nos move a não nos acomodarmos e/ou apenas reproduzirmos uma crítica da realidade que está aí em termos de políticas públicas e em termos de políticas educacionais, mas vemos alternativas de projetos para a vida humana em sociedade, numa época de crise profunda, não só do modelo de sociedade em que vivemos, mas uma crise profunda da própria civilização ocidental, da qual, originariamente, fizemos parte em termos de história, em termos de projetos de sociedade.

Zitkoski (2004) questiona: - Quais são as perspectivas, as possibilidades de a educação trabalhar numa nova formação sociocultural e não apenas na reprodução da civilização ocidental no contexto da sociedade contemporânea que, se continuar na mesma direção, não deixam antever muito futuro, para a sociedade atual?

O exemplo de Barcelona pode ser a resposta, pois impulsionou um modelo de cidade apta a combinar desenvolvimento econômico e urbanístico com bem-estar e coesão social. Para isso, é imprescindível o binômio educação/cidadania que, partindo dos primeiros agentes, dos primeiros conselhos e propostas, reúna a comunidade como um todo, considerando seus interesses e necessidades, buscando a participação de entidades,

associações e instituições, como fatores importantes da mudança: “a capacidade social de reflexão” (GÓMEZ-GRANELL e VILA, 2003, p. 45/46).

Para firmar o início de suas atividades, Barcelona contou com a colaboração de mais de 400 profissionais, sendo reunidos documentos, feitos estudos, trabalhos de grupo, etc., iniciando, como segundo princípio, um grande processo de debate cidadão, através de diferentes instrumentos, como questionários, reuniões, guias de debate e entrevistas, o que lhe possibilitou chegar a um consenso sobre o modelo educativo para a cidade, nos anos subseqüentes.

Importante destacar que, nesse momento, o processo se desdobrou em três direções: **reflexão, consenso e comunicação**, iniciando a primeira fase – **a reflexão** – com 400 profissionais do mundo da cultura, da educação, do urbanismo, da sociologia, do lazer, entre outros que estudaram, em diversos grupos, a relação entre educação e escola. Surgiram 30 documentos que foram a base para elaborar as propostas do Projeto Educativo da Cidade, focadas, especialmente, na igualdade de oportunidades e na coesão social e, tendo como chave, a qualidade de vida e a sustentabilidade.

Na seqüência, era preciso pensar na gestão do projeto. Surgiram o conselho diretivo e o conselho assessor. Do primeiro, faziam parte a prefeitura, o governo estadual, assembléia de deputados e entidades e associações mais expressivas da cidade. A representação do conselho assessor, com umas 200 pessoas, era composta de representantes de diferentes instituições de caráter educativo: Universidade, ONGs, meios de comunicação, organizações sindicais e empresariais, colégios profissionais, entidades, associações culturais e esportivas, associações de moradores, professores, movimentos de renovação pedagógica, associações de pais e mães, associações juvenis e de estudantes, etc., ficando clara a responsabilidade e a importância de todos.

A partir dos primeiros textos, uma equipe técnica elaborava os conteúdos em diferentes documentos e resumos que, passados pelo conselho diretor, então aprovados e, recebendo o **consenso**, eram **comunicados** a outros organismos, aos quais se juntaram 210 centros escolares, para debater os diferentes documentos.

Com os textos, anteriormente citados, foram feitos estudos, culminando com a apresentação de 79 propostas de atuação para melhorar a educação em Barcelona (encontradas no volume AA.VV.1999 b) e 7 estratégicas. Estas voltadas ao aprofundamento da dimensão social e comunitária da educação, ao desenvolvimento de ações adequadas para melhorar a igualdade de oportunidades diante das mudanças tecnológicas, econômicas, sociais, culturais e institucionais, à adequação das diversas formas de formação profissional para atender às necessidades do ambiente produtivo, à formação de uma cidadania ativa, crítica, responsável e aberta à diversidade, à formação da cidadania no uso sustentável dos recursos e promoção de um ecossistema urbano integrado, capaz de melhorar a qualidade de vida das pessoas, à capacitação das pessoas e ao aproveitamento das oportunidades oferecidas pela Carta Municipal para melhorar a gestão, o planejamento e a qualificação do sistema educativo.

A abrangência das estratégicas torna evidente que a **educação** é considerada como um projeto coletivo, social, consciente e intencional, com vistas a um futuro melhor, que só será viável com a **participação** de todos enquanto dimensão-chave em todo o projeto educativo de uma cidade. Daí a razão pela qual o Projeto Educativo de Barcelona e, por extensão de qualquer outra Cidade, ser “um acordo social, comunitário e cidadão a favor da educação” (GÓMEZ - GRANELL e VILA, 2003, p. 54).

Pelo Projeto Educativo de Barcelona fica ainda evidente a preocupação com o fato de a educação refletir incertezas e medos provocados pelas rápidas mudanças que exigem a promoção de uma capacitação cultural ampla, fundamentando sua necessária dimensão

tecnológica na criatividade e nos valores ligados à tradição humanística e científica. Tudo demandando **um maior poder político da cidade sobre a educação**. Por isso, a par de financiamentos, a gestão deverá tomar decisões rápidas e eficazes, porque não se trata simplesmente, de um projeto da prefeitura, mas projeto de toda a cidade, verdadeiro pacto para transformar a educação na chave do conhecimento e da convivência (GÓMEZ-GRANELL e VILA, 2003, p.55). É, pois, um sistema de administração local, **relacional**, porque o **sistema formativo integrado** (administração local), conforme (VILLAR, 2001 p. 31), obtém sucesso relacionando **Instituições Educativas, Família, Sistema Produtivo e Associativismo**.

Celebra-se, pois, para socializar seu Projeto, em 1990, em Barcelona, o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras que, com caráter bianual tem continuidade nos desenvolvidos em Götenerg, Bolonha, Chicago, Jerusalém, Lisboa, Tampere e Gênova com as temáticas do quadro que segue, registrando-se que, para 2006, o IX Congresso será em Lion, com o tema **“El lugar de las personas en la Ciudad”**:

Tabela 4 – Temática dos Congressos realizados pela AICE

	ANO	CIDADE	TEMÁTICA
I	1990	Barcelona (Espanha)	A cidade educadora para crianças e adolescentes
II	1992	Götenerg (Suécia)	A educação permanente.
III	1994	Bolonha (Itália)	O multiculturalismo: reconhecer-se para uma nova geografia das identidades.
IV	1996	Chicago (EUA)	As artes e as humanidades como agentes de mudança social.
V	1999	Jerusalém (Israel)	Aproximar o legado e a história ao futuro
VI	2000	Lisboa (Portugal)	A cidade, espaço educativo no novo milênio.
VII	2002	Tampere (Finlândia)	O futuro da educação: O papel da cidade num Mundo Globalizado.
VIII	2004	Gênova (Itália)	Uma outra cidade é possível – o futuro da cidade como projeto coletivo.

Fonte: Villar (2001, p. 21)

3.4 AICE -Associação Internacional de Cidades Educadoras

Cidades Educadoras é uma nova dimensão da educação e é fruto de um movimento que iniciou em 1990 com o I Congresso de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, quando um grupo de cidades, representadas por seus governos locais, estabeleceu, como objetivo comum, trabalhar conjuntamente em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida de seus habitantes. Surgiu a Carta de Barcelona, com 20 princípios e, em 1994 esse movimento se formalizou como uma Associação Internacional.

São objetivos básicos da AICE: promover o cumprimento dos princípios, impulsionar ações concretas entre cidades, participar e cooperar em projetos e intercâmbio de experiências, influir no processo da tomada de decisões dos governos e das instituições internacionais em questões de interesse das Cidades Educadoras, dialogar e colaborar com diferentes organismos nacionais e internacionais.

A AICE é regulamentada por um Estatuto, com Seis Títulos, que tratam da Denominação, Da Constituição e Fins da Associação, Dos Membros da AICE, Seus Direitos e Obrigações, Da Organização e Funcionamento da AICE, Da Assembléia Geral, Do Comitê Executivo, do Presidente e Vice-Presidente, do Secretário Geral, Do Regime Econômico da AICE, Dos Idiomas Oficiais da AICE, Das Inspeções e Sanções, Da Dissolução da AICE.

O Estatuto está organizado em trinta e nove (39) artigos.

É importante o conhecimento e a discussão desse Estatuto pela qualidade do conteúdo que repassa a quem está interessado em participar de uma educação de qualidade. As atividades são realizadas através de Redes Territoriais, que reúnem cidades próximas, Redes Temáticas, que reúnem projetos similares, com registros no Banco Internacional de Documentos.

3.5 Pontos Básicos para construir um Projeto de Cidade Educadora

O *primeiro ponto* trata do conceito de Cidade Educadora. O *segundo*, da crise das cidades e da própria civilização contemporânea e também da crise da educação formal, a educação pensada apenas na perspectiva de escola ou de instituições escolares. Essa forma de pensar e organizar a educação também entra em crise porque a crise da cidade ou do modelo de civilização em que a maioria das pessoas está concentrada nas cidades, vivendo problemas cada vez mais graves, cada vez mais complexos, não apresenta soluções. O *terceiro ponto* converge mais para a necessidade de construir alternativas, não só analisar pelo diagnóstico da crise, ou da realidade que vivemos, mas como construir, como é possível construir alternativas com a perspectiva da Cidade Educadora? O que nos remete para as concepções de Educação Popular, que é um paradigma latino-americano em termos de educação contemporânea, mas que ajudou a repensar muitas questões na área da pedagogia.

3.5.1. A utopia da cidade educadora

No primeiro ponto, destaca-se a utopia da cidade como projeto educativo. Quer dizer: a cidade em todos os seus espaços, em todo o seu território e em todas as oportunidades de coexistência humana pode se tornar, potencialmente educativa ou também o contrário, ser deseducativa. Então, a educação não é só escolar ou institucionalizada, porque muitas outras formas de organização, ou de se projetar a vida humana na sociedade, podem ser construídas, apostando na criatividade humana, na vontade de repensar a nossa existência na sociedade. Daí a utopia de uma cidade toda, sendo envolvida por um projeto educativo sob os Princípios de Cidade Educadora. Todos os agentes sociais, nessa perspectiva, deveriam trabalhar em prol da educação. Claro que é um desafio da educação escolar ser intencionalmente projetada a

mobilizar também novos processos de educação. A escola, pois, não deve estar fora dessa perspectiva. Pergunta-se, então: - Como articular a Secretaria da Educação com as outras Secretarias? Ou como articular o ambiente escolar, as políticas públicas para que a cidade se torne um espaço constante, contínuo de educação, cultura e cidadania?

Esse é o desafio a que se propõe a Rede Mundial de Cidades Educadoras, que é o Movimento que teve origem em Barcelona, que tem uma organização em cada Continente com uma cidade que é a líder, que é a que assessora as novas cidades interessadas em pertencer a essa Rede, em se apropriar de experiências de políticas públicas que já estão em andamento e de projetos com resultados positivos junto à população local. Por exemplo, na América Latina, a Cidade de Rosário, na Argentina, é a sede da Cidade Educadora para a América Latina. Na Europa, é a própria Cidade de Barcelona que tem um escritório, uma organização. Qualquer cidade, havendo uma vontade política da municipalidade, havendo vontade política dos agentes que trabalham na educação, contatando com esse escritório, essa organização, terá sua assessoria, no sentido de organizar o projeto inicial para começar, de forma propositiva e bem organizado a interferir na realidade.

No Brasil já são em torno de 20 cidades: Porto Alegre foi uma das primeiras cidades do Sul a se engajar nessa Rede Mundial de Cidades Educadoras; Curitiba, Caxias do Sul, Alvorada, São Paulo, Cuiabá e várias cidades do Norte, estão entre as demais.

Cidade Educadora e escola cidadã são formas de aprender e ensinar num processo verdadeiramente afetivo e social que busca a inclusão educativa das “gentes” de um território, no qual a escola ou outra instituição motivam um desempenho com propriedade, contra um continuísmo fragmentado. As ações são coletivas, no que concordo com Freire (2000, p. 67): “ Se a educação sozinha não transforma a sociedade tampouco a sociedade muda.”

Figura 3 – Cidades Educadoras Brasileiras



Fonte: http://www.educarede.org.br/educa/revista_educarede/img_conteudo/1640_mapadobrasil_cidadeseducadoras.jpg

É preciso considerar que a educação deve voltar-se, na essência, para a cidadania, uma cidadania emancipatória e que o ponto de partida para começar a articular e mobilizar um projeto de Cidade Educadora é o Poder Executivo. Não é a Prefeitura sozinha que vai desenvolver esses projetos, nem a mobilização partir só da Secretaria da Educação. Pode ser que a Secretaria Municipal de Educação seja uma das primeiras a se interessar e mobilize outras pessoas, outras lideranças nessa direção, mas o projeto não deve ser propriedade de uma só Secretaria. Tem que haver articulação das várias Secretarias e uma vontade política definida de quem está no comando das Políticas Públicas Municipais e, nesse sentido, é que uma decisão vai evoluindo para a mobilização dos diferentes agentes sociais; todas as instituições já organizadas ou outras que poderão ser criadas no sentido de organizar a sociedade civil, de forma participativa, democrática, avançando na perspectiva da cidadania emancipatória e não apenas da cidadania formal, representativa.

Percebe-se que a Cidade Educadora coloca em discussão que a cidade tem que estar em função das pessoas e de toda a população. É uma vivência relacional a partir da educação, como afirma Moraes (2004, p.27).

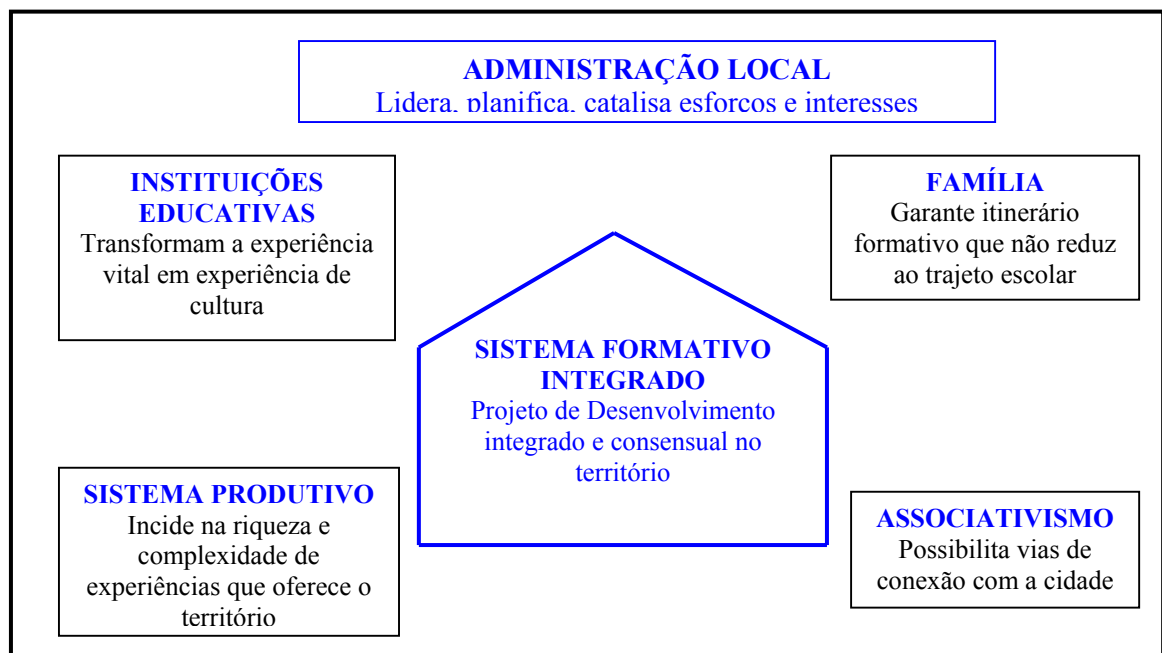
Uma educação para a era relacional pressupõe o alcance de um novo patamar na história da evolução da humanidade, no sentido de corrigir os desequilíbrios existentes, as injustiças e as desigualdades sociais(...) Uma educação que favoreça a busca de diferentes alternativas que ajudem as pessoas a aprender a viver e a conviver, a criar um mundo de paz, harmonia, solidariedade, fraternidade e compaixão.

Essa é uma primeira discussão, de fundo, para discutir um projeto de Cidade Educadora que, segundo Cabezudo (2004, p. 2)

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

Villar (2001, p.31), como estrutura da cidade, ou do território educativo, propõe um Sistema Formativo Integrado, que corresponde a uma adequada conceituação de Cidade Educadora, conforme expresso na Figura 4.

Figura 4 – Estrutura de um Sistema Formativo Integrado



Fonte: Villar, 2001, p. 31

Trata-se de um desenvolvimento democrático, justo, sustentável do território e de incorporação, porque é emergente de uma nova noção de cidadania - direitos a ter direitos pela relação entre as pessoas, intermediada pelo poder municipal.

3.5.2 A crise das cidades no mundo contemporâneo

O segundo ponto registra impasses vividos pelas cidades contemporâneas. Por isso, se a cidade continuar a ser projetada apenas na lógica do mercado, do comércio, que é a tendência hegemônica no contexto da cidade contemporânea, ela se torna cada vez mais inviável, **porque a maioria das pessoas está sofrendo a cidade**; (Zitkoski, 2004) não está vivendo com qualidade de vida.

Os consideráveis desafios da sociedade contemporânea alertam a sociedade para seu envolvimento efetivo e para a introdução de modificações nas cidades, em termos de comportamentos, hábitos e espaços de interação para favorecer a educação integral e cidadã, pois as próprias escolas reconhecem sua incapacidade para assumir sozinhas tais conceitos de educação.

No tocante ao grande esforço dos educadores, conscientes de que o caminho é pela via da vivência de alguns valores e atitudes educativas, os mesmos estarão impotentes frente à interferência dos meios de comunicação que, ao invés de fomentarem a tolerância e a convivência, fazem da agressividade e da violência o foco central da oferta de entretenimento para os mais jovens. Por isso, é mister que a comunidade se envolva, junto com a escola, na defesa dos valores educativos mais importantes e vitais.

A exclusão social, a violência, a fragmentação territorial, o desemprego, a poluição, a solidão e o individualismo estão, a cada dia, aumentando, apoderando-se da cidade. Mas, nela coexistem dinâmicas e forças contraditórias e, diante das dinâmicas desestruturadoras que

acentuam a desigualdade e a marginalização, existem oportunidades econômicas, sociais e culturais que podem torná-la um lugar simultaneamente de desenvolvimento e convivência. É um grande desafio, como afirma Roberto Carneiro (1999), citado em Gómez-Granell e Vila (2003, p.18) “restituir urbanidade para a cidade é a condição para a sua sobrevivência e da civilização que nela vive. A resolução do problema urbano é hoje uma espécie de medida do desenvolvimento humano.”

Melhorar a cidade, proceder a consolidação de uma nova cidadania, com maior grau de liberdade e de solidariedade, é um problema político da maior importância. Riscos e oportunidades devem ser trabalhados mediante uma ação política que impulse algumas dinâmicas e minimize outras, com escolha de determinados objetivos e algumas atuações e desconsideração de outros, em função de valores básicos de convivência e, até vitais. Sob esse enfoque, a crise da cidade é, de alguma forma, uma crise educativa, porque é uma crise do modelo de cidade como espaço público.

Concomitante à crise da cidade, vive-se a crise da sociedade, a crise das instituições e dos valores democráticos, constituindo-se em desafios, cheios de riscos, mas também de oportunidades. Cabe ao homem decidir por onde iniciar.

Santos (1995) explicita que vivemos uma crise de paradigmas nas sociedades contemporâneas, devido às políticas de regulação (controle) social, do Estado moderno. A democracia representativa, meramente atrelada ao Estado de direito moderno, mostra-se profundamente esgotada em seu potencial de organização social. Em boa hora, muitas iniciativas inovadoras trabalham na reinvenção da democracia, com vistas a construir um **paradigma emergente** capaz de estruturar, de maneira condizente, politicamente, a vida social. É a busca da emancipação social, cujo potencial reside nos espaços coletivos.

Vivemos, é certo, um modelo de transição paradigmática. Santos (2000) aponta princípios para reinventar um mapa emancipatório, criando novas formas de conhecimento,

baseadas numa novíssima retórica dialógica, conduzindo os novos sentidos comuns, emancipatórios.

Os princípios, em linhas gerais, para o paradigma emergente, são: conhecimento – emancipação; auto-conhecimento; todas as ciências são Ciências Sociais; fim à dualidade sujeito-objeto; comunidades interpretativas e a retórica dialógica, já referida.

Sobre o paradigma da modernidade, Santos (2000, p. 78) coloca duas formas principais de conhecimento: conhecimento-emancipação e conhecimento-regulação. O primeiro corresponde a uma trajetória entre um estado de ignorância, que designa colonialismo, e um estado de saber, que designa por solidariedade. Já, o conhecimento-regulação caracteriza como uma trajetória entre um estado de ignorância, que designa por caos, e um estado de saber, que designa por ordem. Acentua o autor:

Nos termos do paradigma da modernidade, a vinculação recíproca entre o pilar da regulação e o pilar da emancipação implica que estes dois modelos de conhecimento se articulem em equilíbrio dinâmico. Isto significa que o poder cognitivo da ordem alimenta o poder cognitivo da solidariedade, e vice-versa.

Três lógicas de racionalidade comandam este equilíbrio dinâmico: a racionalidade moral prática da ética e do direito, a racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura e a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica. Esta última, ao longo de anos, sobrepôs-se às demais, na ciência e na tecnologia, ocasionando a supremacia do conhecimento-regulação sobre o conhecimento-emancipação. E, é a essa situação que devemos reagir, o que será possível pelo viés do conhecimento-emancipação reavaliado, como Santos (2000, p. 79) propõe.

Santos, portanto, conduz ao estudo do projeto social em curso, seus espaços regulatórios e seu potencial emancipatório, provocando uma reflexão acerca do social e do político na crise de paradigmas. Sinaliza como direção para transformação social, para isso a realização de um ato político que articula a análise científica com o pensamento utópico. Assim, o período de transição atual faz da utopia algo ainda mais necessário.

A utopia é a exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e por que merece apenas lutar... Uma compreensão profunda da realidade é fundamental ao exercício da utopia, condição para que a radicalidade não colida com seu realismo (1995)

Importante frisar que, embora o século XX tenha sido bastante pobre em pensamento utópico, os propósitos de uma sociedade calcada no iluminismo, que previa uma sociedade justa e democrática, que é o modelo que nós possuímos, e que a sociedade atual deveria seguir, foi também fruto de uma utopia. Nesse contexto, a utopia surge como a saída possível, pois, conforme Santos (2000, p. 329):

No trilho aberto por ela (utopia) o conhecimento emancipatório irá consolidando a sua trajetória epistemológica, do colonialismo para a solidariedade. Assim se irá criando uma nova bitola de coerência e eficácia que torne a emancipação menos óbvia e mais verossímil.

Isso é um desafio muito grande para cada cidade, principalmente as cidades maiores e as cidades médias que crescem cada vez mais por um processo de concentração. Até em cidades menores há uma lógica, uma certa racionalidade que o próprio mercado, a própria valorização econômica, numa perspectiva de mercado, impõem para o ritmo de vida da cidade. Nessas talvez seja menos visível, ou seja, menos preocupante o estilo de vida estressante, violento, inseguro, das grandes ou das cidades médias. Percebe-se, pois, que há uma tendência também nas pequenas cidades de surgirem problemas que antes eram só das de grande ou médio porte. Por exemplo, a exclusão social, cujo processo impõe mágoas, tensão, violência. Vive-se, portanto, especialmente por problemas econômicos, o tipo de civilização pensada na ótica do mercado – cada família, cada pessoa, procura trabalhar para ter uma renda, para conseguir um “status”, deixando claro que nesse contexto, muitos vínculos comunitários romperam.

Mas a maior crise hoje da humanidade não é tanto a questão material, ou o avanço na ciência; ao contrário, isso faz muito bem. A crise é a ruptura dos vínculos comunitários e nas

relações humanas que vão se movendo, vão se desumanizando num processo provocado pelo estilo de vida em sociedade. A partir de um modelo de existência humana em sociedade, que é esse modelo da civilização ocidental, que convergiu para um tipo de civilização em que vai se rompendo o círculo, deteriorando-se. As próprias instituições vão se deteriorando e entrando em crise. Esse tipo também atinge a escola.

É por isso que a cidade, a partir do conceito de Cidade Educadora, pode se transformar em um lugar de encontro para viver uma cidadania solidária e desenvolver o *ethos* comunitário. A vida humana e a cidade não precisam continuar vivendo uma crise civilizatória; um processo de desumanização, no qual, cada vez mais, as pessoas, as relações humanas e todo o processo de convivência social passam a sofrer e a revelar a crise mais profunda da nossa civilização contemporânea.

Daí a importância de transformar a lógica vivencial opressora, alicerçados no que já temos, construído pelas instituições sociais, como alternativas com uma outra cultura, com uma outra possibilidade de viver de forma mais digna.

Então, a crise da cidade e a crise da educação formal constituem-se, um pouco, em uma primeira justificativa ou razão da proposta de Cidade Educadora porque o modelo de cidade que nós temos hoje, urbano-industrial, que é um modelo que vem se radicalizando, desde a revolução industrial, aproximadamente há 250 anos atrás, é um modelo que impõe um ritmo mais acelerado para as pessoas saírem do campo e irem para a cidade. E esse modelo, devido a uma necessidade, vem se agravando cada vez mais. No Brasil, por exemplo, há 50 anos atrás, 50% da população estava no campo 50% na cidade. Hoje, já são 80% na cidade e 20% no campo, aproximadamente. Ocorreu um ritmo muito acelerado de êxodo rural, ou de migração do campo para a cidade, numa total falta de política para isso. Não tem política pública para, por exemplo: se o impacto da mecanização da agricultura e pecuária é tão forte

que dispensa a mão-de-obra, antes utilizada, qual a política que temos para as pessoas, as famílias que chegam à cidade, preparando-as melhor para ter um espaço e uma vida digna?

Ocorre, não raro, uma total falta de política pública para a educação e a moradia (infra-estrutura) e as pessoas vão sendo jogadas nas favelas, nas vilas e o cinturão de miséria vai se avolumando nas cidades. Por isso, esse processo entra em crise e está em colapso hoje. O problema da violência, por exemplo, é um problema cuja causa é a exclusão social - a grande exclusão social. Devido a esse processo violento, desordenado de migração das pessoas do campo para a cidade e por falta de políticas para isso, as cidades passaram a não ter projetos, não só na área da educação, mas em um conjunto de políticas públicas; construindo-se um modelo de cidade que hoje se torna inviável. Entretanto, o modelo pode ser revertido com a soma de educação formal, educação informal e políticas públicas condizentes.

Aqui é que entra o desafio: a complexidade dos problemas sociais é tão grande que não tem como pensar que a educação formal vai poder resolver sozinha esses problemas. Ao contrário, ela passa a sofrer um impacto tão forte desses problemas sociais, que a grande maioria das escolas hoje, não consegue fazer o seu trabalho pedagógico, educativo, de uma forma tranqüila por ter que conviver com um conjunto de situações problemáticas e, muitas vezes, até trágicas, no sentido de que aquele aluno que chega até a escola e que está enfrentando uma série de problemas no seu meio familiar, no seu meio social, faz com que ela não consiga trabalhar com toda essa gama de problemas. Trata-se de uma crescente carga de responsabilidade às instituições escolares, no sentido de que elas teriam que resolver, que encaminhar a solução desses problemas, mas por não acontecerem políticas articuladas das várias Secretarias Municipais e de vários setores da Administração Pública, por exemplo, essa situação é jogada para a frente.

3.5.3 Cidade Educadora: desafio para repensar a educação e a sociedade

O terceiro ponto é o mais concreto dentro desse projeto, pois apresenta perspectivas de mudança a partir do repensar a educação como uma perspectiva de toda a sociedade. Portanto, a educação formal, a informal e os grupos sociais deverão pensar a educação de uma forma mais ampla, não só a rede escolar.

A vontade política do Executivo ou do Legislativo oportuniza construir uma discussão, sobretudo se esta tiver a contribuição das Universidades locais. Construindo uma outra cultura, uma outra visão, na perspectiva de ampliar as políticas públicas colocadas para o processo de cidadania.

Essa questão da Cidade Educadora pode ser, deve ser introduzida pelos educadores, que acreditam que a educação tem um papel social muito importante. Não tendo apenas intencionalidade, mas um papel social, e espaços ou mecanismos concretos para poder avançar em termos de políticas educacionais.

Entretanto, a vontade política por si só não basta, pois todos os diferentes agentes sociais, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação, têm compromisso com a educação. A educação não é só das lideranças educacionais ou dos educadores, não é só dever de alguns setores da sociedade, mas obrigação, responsabilidade de toda a sociedade, de diferentes setores sociais.

A questão do planejamento educacional da cidade como projeto educativo talvez demande ainda muitas discussões, não só discussões teóricas, mas pesquisas da realidade concreta, para sabermos, conhecermos, de forma mais sistemática, projetos que estão sendo praticados; que visão política está sendo praticada no município, nas nossas escolas. Porque, muitas vezes, nós ficamos mais com o senso comum, naquela cultura educacional pedagógica que, tradicionalmente, já foi ou está sendo desenvolvida, e não vemos outras possibilidades.

Conhecendo mais ou menos a realidade e tendo um embasamento teórico, uma argumentação teórica de leitura, de reflexão, é possível avançar gradativamente.

Outro ponto fundamental é a construção de políticas públicas com uma visão interdisciplinar. Todas as Secretarias Municipais da Prefeitura, devem trabalhar em educação. Por exemplo, em projetos que se articulam em 5 ou 6 Secretarias Municipais, trabalhando o mesmo projeto na perspectiva de Educação Ambiental, na formação cultural, no esporte, no lazer, na saúde. Podem ser projetos em que a escola se articula com a Secretaria Municipal da Educação e da Cultura, do Esporte. Esses projetos não são apenas liderados pela escola, mas por um grupo de assessorias, recursos humanos, trabalhando para efetivar a execução dos mesmos.

A cidadania, a construção de uma cultura cidadã, é um processo dialético, conflituoso, que demanda um esforço e uma avaliação constantes, em cada realidade social concreta. Mas essa perspectiva da educação perpassar diferentes agentes sociais e mobilizar a população de cada localidade, de cada comunidade e poder engajar diferentes Secretarias Municipais, diferentes setores da sociedade, numa intervenção concreta na realidade, é uma perspectiva muito promissora no sentido de mudar a cultura e mudar a vida das pessoas, para melhor. É claro que isso não se resolve de uma hora para a outra e não se chegará jamais a uma perfeição, mas que é possível avançar nessa metodologia de trabalho, neste conjunto de políticas públicas, já se nota em várias cidades que avançaram muito nos últimos anos, a partir dessa política, de forma participativa.

A questão da participação cidadã na construção da cidade é um desafio que está colocado para todas as cidades do mundo e, principalmente, para as sociedades ocidentais que se vangloriam muito porque experienciaram ou vêm experienciando uma democracia, e até criticando os países de outras culturas que não têm democracia. Pergunta-se: - que democracia nós temos? Trata-se da cidadania, a participação cidadã na construção de uma sociedade

democrática, de uma sociedade radicalmente democrática e não apenas uma democracia formal. Este é o aspecto que se coloca como desafio para todas as sociedades ocidentais que vivem numa democracia meramente formal - a chamada democracia representativa - e que, em algumas experiências - avançaram em termos de democracia participativa, mas ainda são experiências muito isoladas, recentes e muito frágeis, no sentido de avançar como processo sociocultural.

A possibilidade de articular escola, comunidade e projetos sociais emancipatórios é uma perspectiva para mobilizar os diferentes setores sociais que possam interferir, de forma qualitativa, na realidade social. Isto também é uma perspectiva que se coloca dentro dessa visão de Cidade Educadora.

A democracia e a cidadania são construídas e aprendidas na prática. Não é apenas nós termos - como diz Paulo Freire (1994) – uma consciência do que é a cidadania, do que é a democracia, mas não termos uma vivência concreta, experienciando, em diferentes momentos, diferentes oportunidades, a construção coletiva de uma cultura, uma troca de experiência e de vivência educativa.

Por isso, o processo de cidadania e de democracia é um processo sem fim. Não vai existir um ponto final de chegada. É como Santos (2003, p. 75) coloca: “No domínio da democracia participativa, mais do que em qualquer outro, a democracia é um princípio sem fim e as tarefas de democratização só se sustentam quando elas próprias são definidas por processos democráticos cada vez mais exigentes.” Essa seria a perspectiva também da educação cidadã e da Cidade Educadora: cultivar uma pedagogia da cidade, sem fim. Sempre. Intencional.

Ainda, Santos (2003, p. 77 - 78), propõe 3 teses para o fortalecimento da democracia participativa: **O fortalecimento da demodiversidade**, que promove novas formas de articulação entre a participação **multicultural** e a democracia representativa. O primeiro

elemento importante da democracia participativa seria o aprofundamento dos casos nos quais o sistema político abre mão de prerrogativas de decisão em favor de instâncias participativas. A segunda tese: **Fortalecimento da articulação contra-hegemônica entre o local e o global**, o que é fundamental para o fortalecimento da democracia participativa ainda de baixa intensidade na América Latina. A esse respeito, o autor destaca o Orçamento Participativo de Porto Alegre, RS, como experiência bem sucedida. A terceira tese: **Ampliação do experimentalismo democrático**, destacando as experiências que inovam criativamente as formas de participação social e cidadã. Afirma o autor: “ É necessário para a pluralização cultural, racial e distributiva da democracia que se multipliquem experimentos em todas essas direções.”

Então, a crise da educação formal reside, não só, mas em grande parte, no modelo que temos, que, via de regra, parte de conhecimentos. Conhecimentos que a comunidade acumulou e apenas repassa para as novas gerações, alheia à democracia participativa.

Trabalhar, por exemplo, numa perspectiva de reconstrução ou de aprender a partir da realidade, construir conhecimentos inovadores, criativos, desenvolver as grandes dimensões da pessoa humana, do educando, numa expectativa de que ele possa construir sua autonomia coletivamente, engajando-se em grupos, em ações sociais, em projetos com que possa aprender junto com a coletividade, com a cidadania, que possa construir uma cultura mais cidadã, mais coletiva e não aquela formação apenas do indivíduo. Considera-se que a crise que estamos vivendo na educação é porque a escola, pelas políticas públicas da educação, está muito preocupada em formar indivíduos que viram peças do sistema. E isto vai produzindo uma lógica que reproduz o sistema, mas que, lá na ponta, a maioria fica excluída por ser um sistema hegemônico, econômico, social, cultural, sistema político - é um processo de exclusão social, cuja lógica é reforçada pela escola.

Esse tipo de educação vai entrando em crise cada vez mais profunda porque os próprios educadores vão, aos poucos, desencantando-se, não encontrando mais muito ânimo e muita vontade, desejo, porque não vêem bons frutos no seu trabalho.

Por isso, é fundamental reencantar a educação nos tempos de hoje, que são tempos de crise profunda da sociedade e das instituições formalmente organizadas, experimentando caminhos novos, plenos de justiça e de cidadania culturais. Assmann (2000) auxilia nesse reencanto.

Parece ser esta a questão: partir da cidade, da realidade social que temos nas comunidades locais, para discutir qual seria o futuro, qual é o papel da educação e dos educadores, para enfrentar as realidades sociais.

Um outro ponto: *aprender na cidade*. Talvez na cidade pequena isso seja mais automático, mais espontâneo, mas nas grandes cidades, infelizmente, as pessoas, os educandos, as crianças, os adolescentes, vivem uma vida muito alheia à sua própria cidade, devido a uma crescente insegurança na rua. A rua tornou-se uma ameaça constante, então o transporte escolar leva o aluno para a escola e da escola para casa. Quase não se vêem mais crianças e adolescentes nas cidades - hoje eles estão em lugares fechados: shoppings centers, casas de jogos eletrônicos, em casa, ou então, na escola.

Por isso, *aprender na cidade* é outro aspecto da proposta da Cidade Educadora - o quanto a escola poderia explorar, por exemplo, em aulas de história, de geografia, etc. várias temáticas em que as discutiria numa perspectiva de participar da realidade escolar, para relacionar com uma perspectiva mais ampla. Outro enfoque: *aprender a cidade*; todas as cidades têm um processo histórico, um acúmulo de cultura, de vivência, de experiências. O quanto é positivo, por exemplo, pensar novas políticas de educação, transcendendo o espaço escolar, a escola conseguindo invadir a cidade numa perspectiva de aprender com a cidade, o que é que ela tem a oferecer, a oportunizar de aprendizagem ou de lazer, experiências

significativas em que as gerações pudessem aprender umas com as outras, num processo de cidadania, de vivência coletiva.

Sobre a Rede Mundial, é oportuno lembrar que há a possibilidade de uma cidade atender a uma outra cidade - um projeto bem sucedido numa administração pública não deve ser propriedade particular, propriedade exclusiva daquela administração. O quanto, por exemplo, a discussão sobre o Orçamento Participativo contribuiu e contribui, partindo de Porto Alegre, em vários outros Municípios e Estados. Tentar experiências semelhantes ou que venham a construir uma perspectiva à democracia meramente representativa. Isto é oportunizado hoje; por várias facilidades não só em Fóruns, Encontros, por exemplo, a própria assessoria, a própria facilidade de comunicação. Quer dizer: a Cidade Projetada em Redes é buscar construir uma cultura mais solidária. Se nós vivemos um ritmo de vida que é muito do trabalho para casa, na Cidade Educadora existem algumas coisas mais na vida com a comunidade.

Como solução, nós temos que reaprender junto as coisas que já cultivávamos - os vínculos comunitários, os projetos comunitários, projetos coletivos, e que poderiam ser uma possibilidade de soluções viáveis para vários problemas, vividos hoje na sociedade contemporânea.

Então, a participação cidadã, o cultivo de novas sociabilidades, a questão dos intercâmbios e a Rede Mundial de Cidades Educadoras são possibilidades que se colocam para se projetar as cidades em redes, articulando várias cidades e a cidade local. As várias redes de projetos, de informações, de socialização, partindo sempre de que alguém tem que mobilizar. Esta é, talvez, a questão mais complexa ou desafiadora.

Em Frederico Westphalen isso não é diferente. Por isso, com a Universidade, o Governo Municipal e grupos socioculturais, a emancipação social acontecerá mediante alternativas para tornar a cidade mais humanizada pelo caminho de oportunidades de espaços

educativos, de respeito à diversidade sociocultural e econômica. A esse respeito, Santos (2001, p. 270) destaca a importância de, como educadores, considerar que:

O esforço teórico a empreender deve incluir uma *nova teoria da democracia* que permita reconstruir o conceito de cidadania, uma *nova teoria de subjectividade* que permita reconstruir o conceito de sujeito e uma *nova teoria da emancipação* que não seja mais que o efeito teórico das duas primeiras teorias na transformação da prática social levada a cabo pelo *campo social da emancipação*.

3.6 Da pedagogia da cidade para a cidade como pedagogia

A cidade educa? Ensina seus tempos e seus espaços? Como?

Certamente será a partir da própria cidade, da realidade social que temos nas comunidades locais para discutir qual seria o futuro, o papel da educação, dos seus educadores e da sua cidadania, em termos de enfrentar as realidades sociais.

Gadotti *et al*, (2004 p.40) colocam significativo ponto de partida: “*Aprender a cidade, aprender na e da Cidade*”, não como uma receita, mas como instrumento para propor uma estratégia com a qual a cidade desenvolva linhas de ação da pedagogia urbana.

Para o autor, pois, “*aprender a cidade* faz desta objeto de aprendizagem – conteúdo educativo, enquanto *aprender na cidade* a coloca como espaço educativo e *aprender da cidade* a inscreve como agente educativo.”

Trata-se, com Gómez-Granell e Vila (2003, p.32), de passar de uma concepção fundamentada na “pedagogia da cidade” à concepção baseada na “cidade como pedagogia”, isto é, a **cidade é uma grande escola**. Com isso, como ocorreu por longos anos, entre educadores, a cidade passa da concepção de uma filosofia ou de ser a cidade apenas um recurso educativo: passeios, visitas a museus, etc. envolvendo os cidadãos, para espaço em que cada agente - empresas, museus, meios de comunicação, famílias, associações, urbanistas e planejadores - assume sua responsabilidade educativa no contexto de um projeto conjunto.

Esse projeto conjunto é um **Projeto Educativo de Cidade**. Em outras palavras, um plano estratégico capaz de definir linhas estratégicas e atuações concretas a serem realizadas a curto e médio prazos, de maneira participativa e consensual, o que requer certas condições, expressas na seqüência desse texto.

3.6.1 Capacidade de inovação e reflexão

Em sintonia com objetivos desta Dissertação, destaca-se que é necessário ampliar o diagnóstico da realidade social e educativa – no caso de Frederico Westphalen – para definir as conquistas e as deficiências, bem como tendências, riscos e oportunidades pertinentes a um projeto educativo.

Assim, sempre, sem perder de vista os objetivos fixados, com um bom diagnóstico, ficam possíveis opções rumo a uma sociedade homogênea que, segundo Gómez-Granell e Vila (2003, p.32), defende uma única forma de identidade. Tais opções, posteriormente, possibilitarão definir as linhas estratégicas e as atuações que deverão ser concretizadas.

Emerge, aqui, a necessidade de um processo de reflexão e de análise, objetivando tornar claros os desafios de cada sociedade e a importância de inovações, de equilíbrio entre utopia e realismo.

3.6.2 Participação cidadã

A participação cidadã é outra condição indispensável a que se promova um Projeto Educativo de Cidade, iniciando pela administração local, tornando-se coletivo por contar com a co-responsabilidade cidadã, como o envolvimento da comunidade, dos diversos agentes educativos, sociais e culturais. Igualmente, a qualidade de um projeto depende da participação de entidades, associações, sindicatos, empresários, universidades, etc.

Em qualquer projeto educativo, envolver diferentes pessoas e grupos é fundamental, pois enriquece a reflexão em torno do real e do sonhado.

3.6.3 Planejamento e ação via projetos articulados

Participação, reflexão e ação são imprescindíveis na elaboração das propostas. Esta é a razão primeira pela qual as propostas de atuação devem ser planejadas, selecionadas e priorizadas, temporalmente e, quanto ao fator econômico, toda a proposta deve ser avaliada. Por isso, é no contexto da realização que ocorre a participação efetivada dos cidadãos.

Para que ocorra a articulação, via projetos, é fundamental que sejam programadas atividades com verdadeira qualidade educacional. Se for na escola, teremos estudantes motivados, esforçados, aprendendo; se for em outro espaço educativo, comunitário, deve ocorrer o mesmo cuidado para não se ficar apenas na “retórica”, e sim ser um ambiente mais positivamente formador.

Volta-se, aqui, ao conceito de “educação permanente” e ao primeiro princípio configurador da “cidade educativa”: “Todo indivíduo deve ter a possibilidade de aprender durante toda sua vida”. (ZAINKO *et al*, 1997, p.16), referindo-se ao que Edgar Faure registra em seu Relatório “Aprender a Ser”, o que converge à Carta de Barcelona, ao estabelecer que todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, dos meios e oportunidades de formação.

Por isso, entre outras estratégias, é de fundamental importância as Secretarias no Município trabalhem de forma articulada com projetos que reforcem sempre o educativo em suas ações.

3.7 Princípios da Carta das Cidades Educadoras

A significativa experiência, que é a rede de cidades que elegeram a educação como meio de transformação da vida das pessoas, apóia-se em 20 Princípios formulados em Barcelona, em 1990 (GADOTTI, *et. al*, 2004, p.147), que registro no Anexo G.

Esses princípios são considerados básicos para o impulso educativo da cidade; foram revisados no III Congresso Internacional (Bolonha, 1994) e no VIII Congresso (Gênova, 2004) para adequarem-se aos novos desafios e necessidades sociais.

Do 1º ao 6º princípio, é registrado o direito à Cidade Educadora; do 7º ao 12º, o compromisso da cidade e do 13º ao 20º, os serviços que deverão ser dispensados às pessoas.

Destaco alguns pontos para deixar elucidada a necessidade da intencionalidade política para um projeto de Cidade Educadora e para registrar o caminho para experiências rumo a esse novo paradigma de educação, que é uma Cidade Educadora, pelo qual todos os seus habitantes têm direito às mesmas possibilidades de formação, de desenvolvimento pessoal e de lazer.

No plano do governo de uma cidade, as medidas, para os diversos setores sociais, devem suprir os obstáculos de qualquer tipo. Serão responsáveis, além dos integrantes da Administração Municipal, outros administradores que atuam na cidade e os próprios habitantes, tanto como pessoas ou como integrantes de associações, em seus programas educativos e culturais.

Os 20 Princípios conduzem à compreensão de que todos os habitantes de determinado território têm direito a gozar das possibilidades expressas neles, sob responsabilidade da municipalidade. É direito de refletir, participando na criação e na elaboração de projetos e programas educativos.

Dos Princípios, destaco dois (2) por considerá-los bem adequados à Temática de minha Dissertação – Criança numa Cidade Educadora.

No 7º Princípio, por exemplo, a “satisfação das necessidades das crianças e dos jovens supõe um compromisso da Administração Municipal, com projetos para a comunidade em geral, proporcionando espaços educativos, equipamentos e serviços que correspondam ao desenvolvimento social, moral e cultural” e, no 8º princípio, “é fundamental que os pais recebam formação para ajudarem seus filhos a crescer e a usar a cidade, dentro da vivência de valores como o respeito mútuo”. Pais, educadores em geral e funcionários de qualquer instituição e hierarquia devem participar dos cuidados no trato às crianças, sendo preparados para essa atuação.

Assim, embora atenta aos 20 princípios, dei atenção especial aos dois (2) referidos acima, por considerar plenamente adequados aos objetivos do meu Trabalho, até porque em Entrevistas e Questionários, a formação de educadores para escolas infantis e de pais para cuidarem e educarem as crianças, foi por várias vezes sugerida.

Intercambiar Princípios da Cidade Educadora com as sugestões dos interlocutores comprova com Marques (2001), que a prática não pode ser entendida sem levar em consideração os pontos de vista dos participantes da pesquisa. Isso também é importante porque a análise dos conteúdos das 207 (duzentas e sete) respostas/sugestões possibilitou eleger algumas unidades analíticas que designo por “Categorias”, mais adiante nominadas e descritas.

Com as Categorias elencadas, comprovo que a Pesquisa Participante pressupõe, efetivamente, tomadas de decisão coletivas, evidenciando entre outros aspectos que o brincar, o cuidar e o educar constituem-se como fator indispensável para o desenvolvimento da criança, sendo fundamental que pais e educadores pratiquem reflexão e ações como processos construtivos, fruto de uma formação adequada, imprescindível, à interlocução com a criança.

4 FREDERICO WESTPHALEN – CIDADE EDUCADORA: DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA

Neste Capítulo analisei os Questionários e Entrevistas com 26 colaboradores, além dos dados complementares registrados no Diário de Campo, nas observações participantes, com o objetivo de levantar elementos necessários à construção de uma proposta para Frederico Westphalen.

Adoto a aproximação da realidade com a teoria/autores e com minha posição (triangulação: realidade, teoria, autora da pesquisa), vislumbrando possibilidades inovadoras ou facilitadoras na certeza de colaborar com a educação do Município. As categorias que emergiram da análise do conteúdo, firmam tais possibilidades e são resultantes, especialmente, dos registros nos questionários, assim quantificados:

A - INSTITUIÇÕES	7	x	12	questões	=	84
B – ESCOLAS URBANAS	8	x	12	questões	=	96
C – PODERES MUNICIPAIS	2	x	06	questões	=	12
D – SMEC	1	x	07	questões	=	7
E – SMSAS	1	x	01	questão	=	1
F – ESCOLAS INFANTIS	7	x	01	questão	=	7
TOTAL	26					207

A interlocução com os 26 participantes da Pesquisa evidenciou que a entrevista é um dos instrumentos mais usados na pesquisa qualitativa.

4.1 O mergulho de atores na construção da Proposta

Os depoimentos de 26 entrevistados, os registros escritos, as observações participativas, apontaram dados, informações e sugestões importantes para identificar a infância, de modo especial as crianças de zero (0) a seis (6) anos, como o melhor personagem para aprimorar a construção da cidadania participativa rumo a projetar Frederico Westphalen como uma Cidade Educadora, na concepção da AICE.

No primeiro contato, colocando a minha temática, os colaboradores, sempre receptivos, solicitaram para responder o Questionário, ouvindo seus pares, entregando-o em outro momento. Isso permitiu mais diálogos e observações pessoais. Posso afirmar que esses contatos comprovam que ocorre uma aprendizagem permanente entre as partes, resultando que a cidade, se quisermos, constitui-se em espaço cultural onde, além da aprendizagem ocorre real formação da cidadania. Daí a razão de uma cidade promover e desenvolver o envolvimento de todos – como um novo direito, expresso no 1º Princípio da Cidade Educadora que é, justamente, o direito à Cidade Educadora .

Do Questionário A – Instituições – ficam contribuições fundamentais para melhor qualificar a Educação Infantil em Frederico Westphalen, sem, contudo, faltarem sugestões para jovens e adultos, de maneira especial, no tocante a espaços educativos.

No Questionário B – As Escolas de Educação Básica Urbanas contribuem com os registros dos Projetos realizados com crianças, nos últimos três anos, seus objetivos, dificuldades e articulações necessárias, com o Estado ou com o Município para recursos financeiros, sobretudo. Destaco, de doze (12) questões, a décima primeira, com seis (6) Escolas, de oito (8), apontando a falta de espaços para as crianças brincarem e cinco (5) a falta de segurança, para as crianças irem e virem dentro do próprio bairro de localização da Escola e da residência delas; a segunda questão, pela seriedade como tratam a Educação Infantil, em

seus Projetos Político-Pedagógicos: o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos psicológicos, intelectual, social; da coordenação, socialização, afetividade e autoconfiança; sentir prazer e gostar da escola. Desenvolvimento de hábitos e valores. Enfim, é forte a concepção de que o educando humaniza e personaliza os sujeitos envolvidos no processo educativo. A Escola Particular – Confessional – por exemplo, assume “uma postura política, de aprendiz, em direção à utopia, guiada pela luz do Evangelho e fundamentada pela ação-reflexão-ação no diálogo entre múltiplos saberes.”

O Questionário C – também foi a base da Entrevista com os Senhores Prefeito Municipal e Presidente da Câmara de Vereadores, que contribuíram com colocações pertinentes a respeito da Educação do Município e, sobretudo, da Educação Infantil, afirmando que a Educação, pela via da Cidade Educadora, será muito significativa, ambos colocam os integrantes de todos os Setores dos dois Poderes como futuros atores para que se prossigam os estudos a respeito.

Os Questionários D e E - registram informações e sugestões das Senhoras Secretárias Municipais de Educação e Cultura e da Saúde e Ação Social.

As Escolas Infantis, Particulares, em número de sete (7) e o PROMENOR informaram, porque esta foi a solicitação, a distribuição e o total de crianças até seis (6) anos, que as freqüentam. Os dados constam na Tabela 1.

Este recorte quantitativo, numa pesquisa qualitativa, é perfeitamente justificável, porque como expressa a Tabela 1, é considerável o número de crianças da área urbana que não estão nos espaços escolares pesquisados e, muitas poderão estar isoladas, contrastando com o que Tonucci (2005, p. 25) acentua como desabafo de uma criança de Reggio Emília: “Para sermos felizes precisamos ser dois ou três”. Isto atesta que as crianças não gostam de brincar sozinhas. Igualmente, que preferem brincar com poucas crianças, o que contrasta com as tendências tanto de nossa sociedade, quanto de decisões administrativas, cuja justificativa

está na situação financeira, em geral aquém do que preceituam, como direitos da criança, a Constituição Federal, o Plano Nacional de Educação e a legislação do Município.

Cumprir destacar que nas falas dos sujeitos e em seus registros escritos, emerge a confiança deles em ações positivas da Universidade e do Poder Público local.

Intercambiando teoria, observação participante e os dados e informações das Entrevistas e dos Questionários, ficam evidentes as seguintes categorias:

- Educação, cidadania e valores nas trilhas da crise social, buscando a inclusão social
- O cuidar e o educar – relações educativas
- Cidade Educadora - intencionalidade do governo municipal e vontade política
- Transformação Social – educação de qualidade
- Espaços Educativos: Projetos para Frederico Westphalen viver a Cidade Educadora.

4.2 Descrição das Categorias

A identificação das categorias resultou da análise dos Instrumentos da Pesquisa, seguindo esquema da triangulação (autores/interlocutores/pesquisadora), com registros em Tabelas auxiliares conforme Anexo I.

4.2.1 Educação, Cidadania e Valores – nas trilhas da crise social, buscando a inclusão social

A confluência da educação, da cidadania e a vivência de valores nas trilhas da crise da sociedade contemporânea, constituem a polarização de ações capazes e necessárias para um “fazer-se intenso e ininterrupto... a fim de criar mais e, infinitamente, formas novas...,” de realização humana que garantam vida, alma a uma cidade. Neste contexto, o ambiente

educativo urbano pode e deve ser recriado. Esta ação será contraponto à forte crise que impregna e abala a sociedade contemporânea.

As falas e as questões escritas dos Entrevistados ensejaram momentos muito expressivos, com sugestões significativas para que, partindo da Educação, Escola e Comunidade se consiga despertar um sentimento de valor e busca permanente, construindo uma Cidade Relacional como resultado da vivência de valores sem os quais o futuro das cidades estará comprometido. Significa olhar a cidade por dentro, vencendo conflitos, humanizando-a.

Situo o depoimento de entrevistados de Instituições que denomino com o nome de A, B, C, D, E, F e G sobre a Questão 12 do Questionário A – Instituições - **O que Vossa Senhoria gostaria de destacar para um melhor viver (saúde, escola/educação, habitação e lazer, outros) para as crianças de Frederico Westphalen?**

Entrevistado B – “ Poderíamos começar utilizando o CIEP da nossa cidade que, segundo seu objetivo de criação é oferecer escola/educação, saúde, lazer, alimentação em turno integral, principalmente às crianças carentes, formando cidadãos.”

Entrevistado C – “ Gostaríamos de sugerir que se faça um programa especial para a Primeira Infância: Infância melhor em saúde e educação.”

Entrevistado E – “ O programa Primeira Infância Melhor, adotado em 2005, parceria SMEC x Estado traz uma boa proposta desde que sejam respeitadas as diretrizes pré-estabelecidas. Contempla saúde, nutrição, educação e cidadania. Com relação ao “lazer”, estamos carentes. Precisamos de projetos.”

Todos, como educadores formais ou não, privilegiados com uma visão humanizadora, buscam o rompimento de tipologias que causam as desigualdades sociais, culturais e educacionais, com reflexos que inibem ações e dificultam a transformação do atual modelo de sociedade.

A Cidade Educadora trabalha educação fora de uma concepção de mercado, de economia. Competitividade, preparando para a globalização, na lógica do mercado, afasta educação de seu significado primordial: educação para a cidadania, tendo na participação da escola e de toda a comunidade, o fundamento de uma democracia participativa, emancipatória, distanciando-se da “cartilha” dos organismos internacionais, sob a coordenação da UNESCO, secundada pelo Banco Mundial – BM, para quem educação é alavanca do processo de transformação produtiva. Em decorrência, a transformação social, buscada por uma educação de qualidade, ficando à mercê de financiamentos e de índices quantitativos, nada condizentes com a perspectiva de Cidade Educadora, não enfoca e nem impregna uma maior democratização e inclusão social, tão necessárias em bairros locais.

Neste contexto, retomo Santos (2000), que sustenta e instiga a conquista de espaços de “regulação social e de emancipação possíveis” mesmo em clima de forte tensão entre regulação e emancipação.

Ainda com Santos (2000), mesmo que por vezes, utópico, a escalada pelo muro da ciência, com vistas a um novo paradigma de emancipação do homem frente ao saber, exige persistência, aceitação de revezes, o que não invalida chegar ao que chama de “paradigma de um conhecimento *prudente para uma vida decente*.” Com isso, esse paradigma, sem deixar de ser científico, é também social. Isso significa que a prudência aconselha a aceitação de uma crise porque, ao entendê-la, o sujeito/objeto inicia contrapontos emancipatórios, impregnado pela compreensão de que todas as ciências são sociais.

A Cidade Educadora, nesta mesma linha de ação, não rejeita ou relega o conhecimento que produz tecnologia, pois atenta a esta era do conhecimento, da informação, prepara o homem para buscar no conhecimento tecnológico, instrumento de saber. Ferramenta de apoio, jamais de substituição do trabalho humano pela tecnologia, porque as pessoas também são possuidoras de conhecimentos.

A respeito, Gómez-Granell, Vila (2003, p. 60) afirmam:

A facilidade na distribuição da informação provoca uma constante aceleração na circulação dos conhecimentos e isso, por sua vez, acelera a mudança social. (...), a renovação dos conhecimentos tem sido o motor do progresso social; a preparação das pessoas para adquirir esses conhecimentos é um dos elementos – chaves no funcionamento da sociedade.

É perceptível que a sociedade que melhor incorporar conhecimentos, acelera seu progresso. Isso também ocorre na educação. A história registra que “as sociedades que tiveram alguns sistemas de educação e de formação mais dinâmicos e de maior qualidade foram as que alcançaram um maior nível de bem-estar e, ao mesmo tempo, as mais progressistas” (GÓMEZ-GRANELL, e VILA, 2003, p. 61). Em outras palavras, cumpre que professores e escolas realizem com crianças e jovens a mediação entre a sociedade e eles, no sentido de praticarem a reflexão tão importante ao saber humano.

No contexto atual, o educador deve promover aprendizagens significativas, bastando seguir o Relatório Delors, **Educação - um tesouro a descobrir**, 2003, que aborda os quatro pilares para a educação do século XXI: **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e a conviver com os outros e aprender a ser.**

O mesmo Relatório, ao abordar participação democrática, pelo viés da Educação Cívica e prática de cidadania, explicita:

A educação não pode contentar-se em reunir as pessoas, fazendo-as aderir a valores comuns forjados no passado. Deve, também, responder à questão: *viver juntos, com que finalidades, para fazer o quê?* e dar a cada um, ao longo de toda vida, a capacidade de participar ativamente, num projeto de sociedade. (2003, p.60).

4.2.2 Cuidar e Educar – Relações Educativas

A sociedade atual passa pelo constrangimento de assistir a retirada do Estado, em momentos estratégicos e o avançar dos dispositivos do mercado o que, entre outros setores

atingidos, acarreta recuos, passividade nada adequados à implantação de um sistema infantil.

Por isso, há que estarmos atentos, segundo Cerisara :

À finalidade educativa das instituições de educação infantil... Este texto pretende fazer uma contextualização da problemática em torno do tema e indicar alguns dos desafios colocados para a área da educação infantil na construção de uma Pedagogia da Educação Infantil (2004, p. 85).

A autora compreende a educação não como um serviço de satisfação ao cliente ou uma mercadoria comercializável, mas como um bem público de direito de todas as crianças, independente da classe social, gênero, etnia, raça.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que o MEC colocou, em 1998, à disposição dos professores da Educação Infantil, juntamente com objetivos, conteúdos e orientações didáticas, explicita como princípios para um trabalho de qualidade:

- a) respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas;
- b) acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à integração social, ao pensamento, à ética e à estética;
- c) a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- d) atendimento aos cuidados essenciais associado à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

Somo a esses princípios, alguns depoimentos de Escolas Básicas da área urbana, que denomino A, B, C, D, E, F,G e H, ao responderem a Questão 4 do Questionário B – Escolas Urbanas – **Quais os principais objetivos dos projetos desenvolvidos com crianças nos últimos 3 anos?**

Entrevistado A – “**Projeto Canteiros** – o cuidado com a natureza, responsabilizando-se com o crescimento do meio ambiente. A busca pela paz consigo mesmo, com o outrem e

com a natureza. O projeto foi executado nos jardins da escola. **Jornadinha da Infância - Resgate à criança e seus brinquedos**, tendo em vista a importância da ludicidade para o desenvolvimento integral. **Quem quer brincar no recreio?** – Desenvolvido juntamente com as alunas do Curso Normal. Os recreios são monitorados, tendo sempre alguém cuidando das crianças, com brincadeiras livres e algumas vezes dirigidas.”

Entrevistado D - **“Dança, Coral da Escola, meio ambiente e reciclagem do lixo.”**

Entrevistado H – **“Eu amo minha escola; nela me sinto feliz. Minha família é assim:... Quem conta um conto, ganha um ponto. Consciência ecológica – reciclagem.”**

A Constituição Federal e a LDB 9394/96 trouxeram deliberações, sendo uma das mais significativas a inclusão das instituições de Educação Infantil no capítulo da educação, a partir da definição de sua função de “educar e cuidar de forma indissociável e complementar às crianças de zero (0) a seis (6) anos.” Faz parte da educação básica, mas não tem como objetivo o “ensino” e sim a “educação” das crianças pequenas. Muda o foco de ação anterior de creches e pré-escolas.

É significativo considerar o “educar e cuidar” que retira o complexo humano de marginalização e do contato creche/classe pobre/trabalhadora que entrega a criança ao assistencialismo.

Hoje o professor de Educação Infantil, por vezes, é o mesmo que atua no ensino fundamental. Urge que assim não ocorra para melhor atender a criança dentro de uma nova concepção pedagógica. É preciso romper certas ‘amarras’.

A Educação Infantil, com fins que completam a Educação da família deve enriquecer, como seu objeto básico, as relações educativas das crianças no espaço de convívio coletivo, onde afeto se mescla a brinquedos, contemplando as diversidades das crianças, seres de direito e não **adultos em miniatura, tábula rasa, futuro adulto, ser em déficit.**

Neste particular, Ferreira (2002, p. 11), citado por Cerisara, alerta para a desconstrução de alguns grandes mitos da infância. São eles:

- das crianças como seres em déficit, simples objetos passivos e meros receptáculos de uma ação de socialização;
- da socialização como um processo vertical e unívoco, conduzido exclusivamente pelos adultos que o conduzem de acordo com objetos claramente definidos em prol de uma reprodução social;
- de brincar como ação natural e espontânea das crianças, credo único e emblema das atividades da infância;
- do grupo de partes como forma de organização heterônima e genuína e, como tal, um dado imediato, adquirido, de cuja suposta homogeneidade estão isentas relações sociais e desiguais. (2004, p. 88).

No tocante ao atendimento a todas as crianças de 0 a 6 anos, destaco alguns depoimentos: Questão 11 Questionário A – Instituições – **O que espera da Administração Municipal em relação às crianças, principalmente às de 0 a 6 anos?**

Entrevistado C – “Que priorize esse segmento da população, pois todos sabem que quem investe nessa população, em educação, a cidadania está assegurada”

Entrevistado D – Aumentar o número de creches. Melhorar a capacitação das agentes de saúde para que possam oferecer orientações seguras com responsabilidade e com alguma forma de cobrança às famílias visitadas no que se refere à higiene das crianças, casa e pátios.”

Entrevistado G – “Manter e fortalecer os atuais programas existentes, procurando ampliar cada vez mais as condições de logísticas e recursos humanos qualificados para a sustentabilidade dos programas, visando ao bem-estar das crianças e das famílias.”

Referindo-se à infância, Cerisara comunga com Montandon quanto às seguintes variáveis e proposições:

- 1 – A infância é uma construção social.
- 2 – A infância é variável e não pode ser inteiramente separada de outras variáveis como classe social, o sexo ou o pertencimento étnico.
- 3 – As relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas em si.
- 4 - As crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam.
- 5 – Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância.
- 6 – A infância é um fenômeno no qual se encontra a “dupla hermenêutica” das ciências sociais evidenciadas por Giddens, ou seja, proclamar o novo paradigma da criança e da sociedade. (2004, p. 89).

É louvável o quanto os diferentes atores, que participam deste Trabalho, concordam em ser através da infância que uma grande ruptura com o descuido de anos acontecerá.

A passagem do assistencialismo para **o cuidar e o educar** está valorizando mais todos os elementos que se envolvem numa Escola de Educação Infantil.

Em Frederico Westphalen, com seis (6) Escolas Municipais de Educação Infantil (creches) e uma (1) Particular, a demanda não é atendida. A Tabela 3 informa 1.032 crianças, de zero (0) a quatro (4) anos, como número total na área urbana e a Tabela 1, 350 crianças nas sete (7) creches referidas. A defasagem é de 682 crianças, desta faixa etária.

4.2.3 Cidade Educadora - intencionalidade do governo municipal e vontade política

A ingerência deste Trabalho em esfera Administrativa Municipal ocorreu em entrevista aos Senhores Prefeito Municipal e Presidente da Câmara de Vereadores, tendo os dois Poderes Municipais concordado em que o Município integre a AICE, como regulam seu Estatuto e os Princípios que a mesma aprovou para a organização e funcionalidade da Cidade Educadora.

Cidade Educadora é amplamente abordada no terceiro Capítulo. Por esta razão, faço a triangulação, envolvendo mais os poderes entrevistados.

Em entrevista pessoal e através de Questionário com respostas escritas, tanto o Poder Executivo quanto o Legislativo, concordam que a motivação para a divulgação do Marco Teórico da AICE e da Cidade Educadora prossiga para culminar com o futuro Projeto para tornar Frederico Westphalen, uma cidade Educadora, por entenderem que esse novo momento mundial para as comunidades viverem melhor através da educação é, realmente, uma decisão de alto significado.

Em depoimentos, ao responder a Questão 4 do Questionário C - Prefeitura e a Câmara dos Vereadores - **Para uma cidade integrar a AICE, o ponto de partida é a intencionalidade e vontade política de seus dirigentes.**

- Frederico Westphalen deve integrar essa Rede? () sim () não. Por quê?

O Entrevistado A – concorda que Frederico Westphalen integre a AICE “porque, mesmo sem conhecer a Rede, entendo que em educação tudo é válido quando se busca preparar as nossas crianças para a vida.”

O Entrevistado B - Também concorda com o ingresso na AICE, porque “primeiro por entender que nosso Município é vocacionado para a educação e por dispor de instrumentos fortes para que este projeto possa ter sucesso. Ao longo do tempo tivemos pessoas que sonharam e agiram no sentido de que a educação de nosso Município fosse cada vez mais forte. Este trabalho obteve êxito e hoje contamos com ensino de terceiro grau de qualidade, bom ensino médio e fundamental. Institucionalmente, o título de Cidade Educativa projetará cada vez mais a nossa terra e virá coroar o esforço de muitos frederiquenses que tiveram a visão futurística de que isto era possível.”

Ao responder a Questão 5, que teve essa informação: - Já solicitei às Secretarias da Educação e da Cultura e da Saúde e Ação Social, os primeiros dados sobre o número de crianças de zero a 6 anos, no Município, porque, como base de minha pesquisa, proporei à Municipalidade acompanhar as crianças relacionadas em janeiro/2006, participando da educação, até atingirem 6 anos, em creches, pré-escolas e em outros espaços educativos, entendendo que a participação da Área da Saúde será fundamental e muito reconhecida.

Sei que é um desafio, mas também que será um trabalho de alto alcance social para o Município. E, como cidadã, ficarei à disposição para contribuir, especialmente na SMEC, a quem proporei iniciar a atividade na área urbana.

Serão anos de registros e de ações, até porque chegarão novas crianças à cidade e outras deixarão a cidade, alterando os dados de janeiro/2006.

Pergunto:

a - V. Senhoria considera a atividade que proporei significativa? Por quê?

b - Já posso contar com sua autorização/apoio para que inicie já em inícios de 2006?

O Entrevistado A - Expressa para o item **a** – “entendo que é interessante e pelo conhecimento que a senhora tem nesse campo tenho certeza do sucesso” e para o item **b** – “não só minha, mas também da Câmara de Vereadores como Poder Legislativo”.

O Entrevistado B - responde para o item **a** – “ penso tratar-se de uma atividade de excepcional interesse público porque dotará estas crianças de um atendimento amplo no que se refere à sua formação. A atuação conjunta das áreas da saúde e da educação proporcionará condições de melhor aprendizado.

Já há alguns anos ouço dizer que demandaremos uma geração para mudar o Brasil. Somente com ações desta natureza entendo que é possível atingirmos este objetivo.” E para o item **b** – “certamente, uma vez tratar-se de uma real necessidade em nosso Município.”

Além de colocarem todos os setores das duas Casas do Poder Municipal à disposição, contribuem com outras questões que reforçam a teoria e as outras categorias.

4.2.4 Transformação Social – educação de qualidade

Este desafio envolve a todos os cidadãos, mas, sobretudo, o educador formal, por seu preparo, seu engajamento com o social pela via do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. Portanto, através de uma educação de qualidade, como Delors (2003) concebe à educação como um de seus principais papéis, dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento, fazendo com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para um progresso da sociedade, baseado em uma participação

responsável. *Isto é transformação social.* Ao enfatizar o *aprender a ser*, comungando com Faure (1972), que reafirma como princípio fundamental:

a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Este é um contexto de *transformação social*.

E é no microcosmo da educação: a Escola, que a base de um comprometimento humano atinge a sociedade, merecendo retorno da mesma. Relendo a Filosofia das oito (8) Escolas de Educação Básica entrevistadas – Questão 1, fica transparente o foco humano de sua missão. É uma concepção emancipadora da educação numa cidade concebida como espaço formativo. A escola, pois, é o agente básico da Transformação Social do território que a abriga e é através de sua autonomia expressa em seu Projeto Político-Pedagógico, impregnado de valores sociais, que essa transformação se consagra.

Os vinte e seis (26) entrevistados, que responderam ao Questionário e participaram de diálogos a cada encontro - (mínimo dois), - acreditam que se todos se unirem, sob os Princípios da Cidade Educadora, é possível a solução de muitas situações locais.

Todos os atores envolvidos apóiam a decisão dos Países, inclusive o nosso, quanto à atenção à criança porque, deste grande mutirão, novos paradigmas educacionais hão de se concretizar, correspondendo, de modo especial ao que afirmam Santos (2000), Moraes (2004), Didonet (2003), Tonucci (1997), Redin, Zitkoski e Würdig, (2003), entre outros autores que visitei e que me ajudaram a ser defensora de uma Educação e Cidadania na perspectiva de Cidade Educadora, com **foco** inicial em estratégias, programas, enfim, em uma Política Municipal de Educação para a Infância. E, nesta, situando crianças de zero (0) a seis (6) anos, partindo dos dados fornecidos pela Secretaria Municipal da Saúde e Ação Social, em janeiro de 2006 – Tabela 2.

No tocante à transformação social é preciso atentar que, vivendo sob o contexto sociopolítico – econômico – cultural caracterizado pela mundialização do capitalismo, com suas regras e mazelas, constantemente ampliando e aperfeiçoando métodos de domínio dos países centrais sobre os periféricos, a sociedade contemporânea tem na educação, mas educação de qualidade, a possibilidade de avançar aos benefícios da técnica e às condições indispensáveis a um viver digno.

É pela educação, pois, que práticas sociais de transformações em torno da harmonização, da ética, da moral e da cidadania mantêm a esperança em amanhã promissores, bem focadas em uma Cidade Educadora, que demanda uma educação adequada a uma **era relacional**, a **uma era planetária**, capaz de responder a Morin (2002, p. 63) que questiona: “como os cidadãos do novo milênio poderiam refletir sobre seus próprios problemas e aqueles do seu tempo.” E o autor prossegue ser preciso: “ que compreendam tanto a condição humana no mundo como a condição do mundo humano, que, ao longo da história moderna, se tornou condição da era planetária.”

4.2.5 Espaços Educativos: Projetos para Frederico Westphalen viver a Cidade Educadora

Ao longo das observações pessoais, do diálogo com os atores que participaram da Entrevista e dos registros em Questionário, do diálogo com outros funcionários e dirigentes de Instituições ou integrantes de grupos diversos, mais pistas de Zabalza (1998), Didonet (2003) e outros autores, percebo serem os espaços educativos que possibilitem o brincar, correr, cantar, falar, etc, uma das iniciativas mais salutares para o desenvolvimento da criança, principalmente por promoverem a socialização.

Em alguns bairros ou os espaços são poucos e carentes de uma infra-estrutura segura e alegre, ou inexistem.

Com base na interlocução com os entrevistados, em seus registros escritos e nas observações participantes, ficou evidente que os espaços educativos devem contemplar também crianças até doze (12) anos e jovens. Seguem sugestões, pela via dos Questionários:

- Instituição A – “Professor de Educação Física municipal e voluntários, atendendo crianças fora da escola, atraindo-as pela qualidade da prática de esportes e de outras atividades. Investimentos em oficinas/centros profissionais municipais de canto, teatro, danças, capoeira, esportes e outras”

- Escola F – “Lugar para brincar com segurança”

- Instituição D – “Projetos de prevenção e combate às drogas para crianças e adolescentes.”

- Escola H – “Preparação de mães e outras educadoras para atender crianças.”

- Escola C - “Espaço para todas as crianças.”

- Escola G – “Ampliar espaços infantis, com segurança e horários adequados.”

- Escola E – “Projetos integrados: Escolas Estaduais/Municipais, Universidade, Judiciário, Estado e Prefeitura.”

- Escola B - “Lugar para brincar com segurança e área de lazer para prática de esporte.”

Tonucci (2005, p. 83) faz um registro muito pertinente a este respeito: “Naquela discussão do Conselho das Crianças de Fano, uma criança propôs: “Os espaços públicos devem ser freqüentados e aproveitados por crianças, jovens, adultos e velhos; e outra acrescentou: “Os velhos estão sozinhos; se ficam com as crianças, os jovens pais ficam mais tranquilos e os velhos ficam acompanhados”. Isto conduz a que se evitem espaços especializados, rigidamente, o que condiz com os depoimentos destacados.

O mesmo autor (p.17) suscita a importância do deixar “A palavra com as crianças”, dando-lhes as condições de se expressarem. Isso é, no mínimo, educação, cidadania

participativa, auto-estima. Neste enfoque “escutar” é um jogo de sabedoria. É analisar o binômio em solicitações: ...adulto responde – *depois, amanhã*; criança – *agora, em seguida*.

A ilustração à página 63, quando um idoso pergunta a uma criança: “Me ensina a brincar, que não me lembro mais?”, sensibiliza e aproxima idades. O brincar, por exemplo, embasa um projeto em Rosário/Argentina, com esta marca: “Pedimos um dia por ano, dedicado ao jogo a todos os cidadãos.”

A escola, então, fica aberta todo um dia somente para brincar; o administrador municipal, os vereadores, empresas privadas e públicas ouviram as crianças, dispensando aos funcionários uma (1) hora de jogos com elas, que invadem escritórios, laboratórios e outros espaços de adultos (p. 66).

4.3 Possíveis caminhos para a Política Pública em Frederico Westphalen

Analisar, sintetizar e registrar informações e dados relativos ao contexto urbano de Frederico Westphalen é percorrer um caminho, por vezes íngreme, com autonomia e esperança para criar/recriar seus espaços educativos, destinados, sobretudo, às crianças. Esse é um desafio ao desvelamento da realidade, que faço mergulhada na utopia que encaminha a motivar a sociedade a ser democrática, justa, produtiva e sustentável.

Cada observação “*in loco*”, cada Entrevista e cada Questionário mereceu cuidadoso preparo à luz de Edgar Faure – Relatório para UNESCO – 1972, de Delors – 1998, dos autores pesquisados e da Legislação Educacional, porque não se trata apenas de realinhar os espaços educativos da cidade ou de situar suas crianças de zero (0) a seis (6) anos, mas transcender, procurando cada detalhe para que o Município se renove, constantemente, através de um processo educativo sob os Princípios da Cidade Educadora.

A unanimidade de respostas e as sugestões apresentadas denotam a esperança na construção de uma realidade diferente, uma cidade mais humana, mais bonita e mais comprometida com sua gente.

Importante acentuar que novos caminhos não são apenas indicados pelos autores pesquisados, pelos interlocutores ou pela pesquisadora, mas acompanhados de **como** percorrê-los. Por isso, a tudo que está registrado nesta Dissertação, referindo a possibilidade de se viver em Frederico Westphalen com melhor qualidade de vida, ancorados na educação, darei tal impulso que chegue a todos quantos possam se envolver, até porque o faço com a energia, com a alma das Universidades UNISINOS e URI, porque é assim que participo da função social das mesmas.

Sob esta dimensão, aponto para Frederico Westphalen, como encaminhamento à sua integração à AICE, um planejamento em três fases como segue.

4.3.1 Uma cultura sobre a infância

Iniciando em 2006, pelo atendimento às crianças de zero (0) a seis (6) anos, em Escolas de Educação Infantil, de qualquer Esfera Administrativa, recriando espaços educativos além dos limites dessas Escolas e de outras Instituições socioculturais, que participam desta pesquisa, abre-se o caminho para uma cultura sobre a infância.

Criança que participa da família, da escola, da comunidade do bairro, tem muito a questionar e a informar. É preciso ouvi-la. Esta **cultura sobre a infância** melhora a vida na cidade. É reconhecível que os adultos não estejam todos ‘preparados’ para ouvir e praticar o que uma criança caracteriza como importante. Exige respeito, tempo, recursos financeiros, sensibilidade, entre outras posturas e habilidades dos adultos.

Repassando a Constituição Federal, a Legislação do Município, a Declaração dos Direitos da Criança, a Convenção dos Direitos da Criança, o Estatuto da Criança e do Adolescente e, retomando os autores que me ajudaram a abordar, mesmo que sucintamente esta questão, é possível se fazer a cidade que se quer: segura, bonita, alegre, desenvolvida, sob a **pedagogia da escuta** e a reflexão da comunidade.

Ajustes são sempre demonstração de coragem e de busca do melhor. O interlocutor F – das Instituições – considera a educação infantil local “ Em nível condizente com a situação da região.” O mesmo interlocutor enumera o local para as crianças brincarem com segurança e incentivos a etnias para manterem atividades com crianças e jovens, como necessidades permanentes.

Nessa fase, num período de fundamentação durante 2 (dois) anos, poderão ser revistos os textos legais acima referidos, retomados os autores que tratam da Infância, como subsídios à reflexão, à análise da realidade e à projeção de condições para que a criança participe da organização da cidade, sendo reconhecida como ator social.

Também deverá ser constante a retomada dos dados do item 1.2.5 – Síntese da Temática da Pesquisa e do item 2.4 – Os desafios de planejar e implantar o Projeto Cidade Educadora na prática, que suscitam reflexão permanente e impulsionam novas ações.

4.3.2 Projeto Cidade Educadora e Plano Municipal de Educação

A convergência da Elaboração do PME com a mobilização inicial da comunidade para entender e aceitar como estratégia fundante para uma **educação cidadã**, ou seja: educação para todos e cidadania participativa pela via da Cidade Educadora, pode deixar de ser “utopia municipalista”, vaga, percebida a distância e ser vivenciada a cada dia, como afirma Bordignon (1999).

Isto remete para a importância de serem gestados, paralelamente, o Plano Municipal de Educação e o Projeto de Cidade Educadora de Frederico Westphalen. Este último com menos pressa, resignificando cada novo passo, formando o perfil educativo da cidade.

Para aproximar o PME e os Princípios da Cidade Educadora, no tocante à Educação Infantil, passo à SMEC, que coordena a elaboração do PME, para Objetivos e Metas do Plano, as questões que considero fundamentais para uma reflexão inicial:

- Quantas são as crianças das Áreas Urbana e Rural, de zero (0) a seis (6) anos?
- Como estão distribuídas por bairro?
- Que Escolas de Educação Infantil freqüentam?
- Quantas estão fora das Escolas de Educação Infantil? Por quê?
- Que outros espaços educativos são proporcionados às crianças?
- Qual a realidade socioeconômico-cultural das crianças e de sua comunidade?

Importante observar como os interlocutores colocam a questão da escola como instância de significados cidadãos. O reconhecimento social a ela estará sempre em nível de prestígio se executar bons programas. Daí, pensar a articulação entre educação, cidadania e Cidade Educadora, envolvendo a participação de pais e mães enquanto se elabora o PME e, depois: 2007/2017, no decênio de execução, o que torna a todos, verdadeiros sujeitos do desenvolvimento da sociedade.

4.3.3 Frederico Westphalen na Rede Mundial

Um Plano Municipal de Educação, embora aprovado por Lei Municipal, para vigorar por dez (10) anos, passa, após determinados períodos, por avaliações. Isso sugere que, implantado vai recebendo, se necessário, realinhamento. Esses serão os melhores momentos para avançarem as estratégias para consolidar Frederico Westphalen como Cidade Educadora.

Fica a pergunta: **Quando é que seremos uma Cidade Educadora?**

Repensar a cidade é responsabilidade e desvelo para que, embora apresente alguns problemas, não chegue aos limites do suportável, em termos de violência, falta de emprego, habitação, saneamento e outros.

Como Cidade Educadora, uma cidade integra a AICE, troca projetos com outras cidades associadas, participa de Congressos, de 2 em 2 anos, propõe que sua cidade sedie Seminários ou Congresso Internacional, entre outras vantagens, mas, enquanto estuda essa possibilidade de participar dessa **Rede Solidária**, uma cidade não perde sua importância, porque está sempre investindo em educação.

No Brasil, muitas cidades, ainda não participam da AICE, mas desenvolvem programas sob os princípios da Associação. São os mais variados, como a educação cidadã que me motivou à temática da Dissertação, a preservação do patrimônio arquitetônico, que é uma das grandes preocupações da Associação. Na América Latina, é forte a preocupação com a Democracia, com a Cidadania. Daí predominarem programas que partem da educação cidadã.

O tempo, **o quando**, o agora, ainda é hora de semear e nosso solo é fértil para, na expressão de Zainko (1997, p 5), é “uma construção progressiva da história da cidade associada às relações entre cidade e educação.” Nesse tempo de estudos, mobilização, vamos equilibrando conquistas e utopias, o que assegura manter a esperança de que Frederico Westphalen possibilitará, a todo o indivíduo, **aprender** por toda a vida.

CONCLUSÃO

De tudo o que compõe este Trabalho, posso destacar que “ pensando” em uma Cidade Educadora, essencialmente voltada às pessoas de um território, fica claro que a educação faz parte de toda a vida, é permanente, como bem destacaram em seus Relatórios Faure (1972) e Delors (1998). Essa é uma questão muito séria porque mantém em pauta situações não bem resolvidas como os impactos da passagem da sociedade agrária para a industrial e desta para a sociedade do conhecimento, verdadeiras revoluções com seqüelas sociais, culturais e institucionais.

Neste particular, retomando Gómez-Granell e Vila (2003) e Moraes (2002), estamos vivendo uma revolução paradigmática, sendo imprescindível que a educação esteja voltada para uma era relacional, constituindo-se em um elemento estratégico tanto para a existência, quanto para o funcionamento de uma sociedade mais emancipada.

Neste contexto, perceber e repensar a relação entre educação - cidadania – escola e cidade são ações adequadas a manter e construir valores e atitudes humanizadores.

A LDB, 1996, o PNE, 2001 e outros documentos legais para a Educação Básica, não poderiam deixar de ser revisitados, pois a Cidade Educadora é um novo paradigma da educação. Iniciar pela base – Educação Infantil – quebra o hiato entre uma educação convencional, atrelada, por exemplo, às determinações do FMI – Fundo Monetário de Investimentos, via BM, e uma educação mais aberta, emancipatória, capaz de envolver todos os habitantes de um território, mudando seu mapa, por vezes com regiões bem pontuadas e outras não, quanto à dinâmica educacional.

Nessa direção, além dos espaços escolares, meu Trabalho firma a convicção de ser possível trabalhar sob os princípios da Cidade Educadora, enquanto se mobiliza a comunidade para que o Município integre a grande Rede Mundial - AICE – Associação Internacional de Cidade Educadora, porque, apesar das determinações macroeconômicas das Políticas Públicas Sociais, Cidade Educadora, com outras proposições, como a proposta de uma cidadania emancipatória de Santos (2000), aludida neste Trabalho, oferece espaços mais humanizados ao ser humano, especialmente, pela força que repassa no que tange à vivência de uma Democracia Participativa porque, com ela emergem Educação e Cidadania, de forma contundente.

Pelo estudo e contatos com os Entrevistados, pelo desenvolvimento do que comparo a um I Momento de Reflexão, constituído pela Divulgação do Marco Teórico das Cidades Educadoras, Retomada da Legislação, com vistas a comprovar o alcance de ser Cidade Educadora em espaços de regulação, mas de emancipações possíveis (SANTOS, 2000), considero que a atenção às crianças de zero (0) a seis (6) anos/2006 e aos espaços educativos é o alicerce desta grande trajetória.

A pesquisa deixa claro o quanto é longo o caminho para projetar uma Cidade Educadora; por outro lado, acentua o quanto é estimulante e positivo percorrê-lo, porque, em o fazendo de forma certa, um pequeno grupo verá o governo local e a sociedade civil incorporarem-se a ele, informando, participando e avaliando o movimento local, com projeção a um futuro que acreditam será muito bom para todos. Assim, é possível mobilizar toda a sociedade para engajar-se nesse **projeto de cidade**.

Para consagrar o resultado da pesquisa, procedi a análise qualitativa dos aspectos apurados durante a sua realização, pretendendo decompor o texto, analisá-lo em seus elementos fundamentais com vistas à síntese pretendida. A teoria e as categorias foram,

assim, sendo construídas e reconstruídas através do confronto contínuo dos elementos considerados.

As sugestões das Escolas e Instituições entrevistadas e observadas apontam a importância e necessidade de atender a outras faixas etárias, sobretudo em espaços culturais e esportivos. Nesse contexto motivacional, o grupo é impelido para a frente e a proposta de Villar (2001, p. 31), quanto à implantação organizacional do Município em um Sistema Formativo Integrado, é uma possibilidade a ser trabalhada.

Assim, o principal significado do território educativo é a cumplicidade, a parceria dos agentes capazes de um gerenciamento integrado, tão bem sintetizado na Figura 4, que registra uma funcionalidade mediante uma Administração Relacional.

As oito (8) Escolas de Educação Básica visitadas, questionadas, deixam evidente o quanto estão disponíveis e ansiosas por novas possibilidades, deixando de ser um lugar abstrato, ilhado, para inserirem-se na vida da cidade. Com isso, a escola se renova, participa além de seus limites territoriais, irradiando, concretamente, sua transformação como um novo território educativo.

Nas linhas do horizonte desta Pesquisa, autores, que fundamentam sua teoria, contribuem para que as categorias de análise que foram sendo construídas com eles, secundadas pelos diferentes atores entrevistados, balizem os postulados trabalhados, rompendo barreiras como *a participação de baixa intensidade* (SANTOS, 2000), ainda presente na democracia da América Latina, retraindo ou dificultando, por exemplo, a gestão da Escola Pública, sobretudo devido aos poucos recursos financeiros e, por vezes, com espaços educativos não condizentes ao desenvolvimento de crianças e adolescentes. Apesar de dificuldades em outros contextos socioeducativos, as Políticas Educacionais vivenciadas no Município projetam para a viabilidade da universalização da educação que foquei para crianças de zero (0) a seis (6) anos, como seu referencial básico. São escolas que trabalham

uma Política Educacional universalizadora e democrática, projetando o bairro em que atuam a favor do coletivo. Por isso, o Município faz da educação e da cidadania participativa o alicerce para uma Cidade Educadora.

Entretanto, a oferta de vagas nas Escolas Infantis e os espaços educativos em Frederico Westphalen podem e devem ser ampliados.

Enfim, esta pesquisa deixa claro ser a Cidade Educadora uma garantia para que os cidadãos se sintam, realmente, parte integrante e ativa de seu Município e que construir ou resgatar valores sociais requer ações permanentes na certeza de concretizar o respeito à natureza e ao homem, à diversidade cultural e étnica, na expectativa de que nesses espaços se perceba a ‘dança’ da vida, irmanando pessoas/meio ambiente e trabalho.

É muito própria a afirmação de Pacheco (1996), em *A cidade é um sentimento*:

A cidade é feita de lugares e pensamentos. De lugares e emoções. É feita de gente. Porque vendo bem, a cidade é o produto das atitudes da gente que a usufrui. Gente concreta, nas situações quotidianas que constroem o mistério de viver.

Retomando o quarto Capítulo, *lugares e pensamentos, lugares e emoções, lugares e gente*, estou convicta de que a utopia da Cidade Educadora de Frederico Westphalen, ora dando seu primeiro passo, com a educação e a cidadania participativa, iniciando por crianças de zero (0) a seis (6) anos e analisando o Marco Teórico da Cidade Educadora, avançará porque, cuidando de suas crianças, ouvindo-as, estará envolvendo o universo humano, firmando ações e possibilidades de muitos e, sobretudo, abrindo espaços para os menos favorecidos. Por isso, é ideal que, nesse contexto, seja a criança a dizer qual é a melhor cidade para viver. E como deve ser essa cidade.

Abri apenas a cortina!...

Fano, Reggio Emilia, Rosário, Belo Horizonte, Porto Alegre, os 26 Questionários que disponibilizam um conjunto de sugestões construídas coletivamente e a Filosofia da Cidade Educadora, entre outros segmentos e espaços terão que ser visitados e revisitados. Nesse

sentido, destaco que as Três Fases apontadas no quarto Capítulo, têm plenas condições de serem concretizadas em um período de oito (8) a dez (10) anos, coincidindo com a discussão do Plano Municipal de Educação que, então, estará em fase de nova avaliação, com vistas a inovações, se necessárias, ficando evidente, ser o Projeto Cidade Educadora um conjunto de Políticas Públicas, observadas no contexto de ações sociais coletivas, concretizando-se, assim, direitos sociais conquistados pela sociedade e declarados em lei.

Por fim, comungo com Brandão (2000), “Eis o que nos desafia uma educação para a qual a palavra **utopia** é, ao mesmo tempo, um horizonte inatingível e posto sempre à nossa frente como uma realização a ser vivida na alegria esperançosa de cada dia”

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H. (org) **A duração das Cidades: Sustentabilidade e Risco nas Políticas Urbanas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

Asociación Internacional de Ciudades Educadoras Disponível em <<http://www.bcn.es/edcities/aice/adjunts/Estatutos2004cast.pdf>> Acesso em dezembro de 2005.

ANTUNES, C. **Uma comunidade de aprendizagem** Disponível em <http://www.facaparte.org.br/new/visualizar_col.asp?id=793&colunista=celso%20antunes> Acesso em março de 2006.

ASSMANN, H. **Reencantar a Educação – Rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

AZEVEDO, J.C. de; GENTILI, P.; KRUG, A. SIMON, C. **Utopia e Democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000.

BARRETO. Â. M. R. F. **A educação infantil no contexto das políticas públicas**. Anped, 2003.

BAUMAN. Z. **Amor líquido: Sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

BORDIGNON. G. A escola cidadã: uma utopia municipalista. *In Revista Educação Municipal*, São Paulo: maio de 1989.

BRANDÃO, C. R. **Repensando a pesquisa participante** . São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____. C.R. **Ousar Utopias: da Educação Cidadã à Educação que a pessoa cidadã cria**. *In AZEVEDO, J.C. de; GENTILI, P.; KRUG, A. SIMON, C. Utopia e Democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Imprensa Nacional, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais**. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

_____**Plano Nacional da Educação.** Brasília: Imprensa do Congresso Nacional, 2001.

_____**Estatuto da Criança e do Adolescente.** Rio de Janeiro: Esplanada, 1998.

_____**Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: CNE/Câmara de Educação Básica, 1999.

_____**Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS). Ação compartilhada das Políticas de atenção integral à criança de zero a seis anos.** Brasília: SAEAS, 1999.

CABEZUDO, A. **A Cidade Que Educa.** Disponível em:
<<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u829.shtml>> Folha de São Paulo.
Acesso em dezembro de 2004.

CARLOS, A. F. **A Cidade.** São Paulo: Contexto, 2001.

CARNEIRO, M. A. **LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva Artigo a Artigo.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CARVALHO, A. D. **Carta de princípios de uma cidade educadora.** Disponível em:
<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2826>> Acesso em: 20 de out. de 2005.

CERISARA, A. B. Por uma pedagogia da Educação Infantil: Desafios e perspectivas para as professoras. *In: Conhecimento local e conhecimento universal: Diversidade, Mídias e tecnologias na Educação*, v. 2, Curitiba: Champagnat, 2004. p. 85.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P.A. **A metodologia científica.** 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CRAIDY, C. M. **A política de educação infantil no Brasil.** *In* Simpósio Nacional de Educação Infantil, 1, Brasília, Anais, p. 18-21.

CURY, M. C **A abordagem inovadora do Reggio Emilia.** Disponível em
<http://www.educacional.com.br/entrevistas/interativa_adultos/entrevistado002.asp> Acesso em março de 2006.

DAHLBERG, G; MOSS, P; PENCE, A. **Qualidade na Educação na primeira infância - Perspectivas Pós – modernas.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELORS, J. **Educação: Um Tesouro a Descobrir:** 8 ed, São Paulo: Cortez; Brasília, DF, MEC: UNESCO, 2003.

DEMO, P. **Participação é conquista.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DIDONET, V. **O município e a criança ou por uma política municipal para a criança.** *In* Educação Unisinos, v. 7, nº 13, São Leopoldo: Unisinos, 2003.

FARIA, A. L. G. de. (org) **Por uma cultura da Infância – metodologia de pesquisa com crianças.** Campinas: Autores Associados, 2002.

- FAURE, E. **Aprender a Ser**. Portugal: Bertrand, 1972.
- FILHO FARIA, L. M. **A infância e sua Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**, 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- FREITAG, B. **Cidade dos Homens**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.
- FREITAS, M.T. *et al.* **Ciências Humanas e Pesquisa: Leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREITAS, M. C. **História Social da Infância e no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.
- FUSARI, Andrea. **As crianças e os direitos de cidadania: A cidade como comunidade educadora**. Educação e sociedade, abril/2002, vol. 23, n° 78.
- GADOTTI, M. *et al.* **Cidade Educadora: Princípios e Experiências**. São Paulo: Cortez, 2004.
- GOITIA, F. C. **Breve historia del urbanismo**. Madrid: Aliaza Editorial, 2002.
- GÓMEZ-GRANELL, C.G.; VILA, I. (org.) **A Cidade como Projeto Educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO. Frederico Westphalen: Litoarte Marin, 1990.
- MARQUES, M. O. **Escrever é preciso – o princípio da pesquisa**. Ijuí: UNIJUI, 2001.
- MELLO, M. **Pesquisa Participante e Educação Popular – da intenção ao gesto**. Porto Alegre: ISIS, 2005.
- MINAYO, M.C. S. (org). **Pesquisa Social – Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- _____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- MORAES, M.C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papiros, 2004.
- MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.
- MOSS, P. Para além do problema com qualidade *In*: MACHADO, M. L. A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002
- PACHECO, H. De uma cidade educativa a uma cidade educadora: o lugar da escola Disponível em < <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2766>> Acesso em 20 de nov. de 2005.
- PLANO PLURIANUAL 2006 - 2009. Frederico Westphalen: Prefeitura Municipal, 2005.

REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J.; WÜRDIG, J. C. Políticas públicas para a Cidade Educadora na perspectiva da infância: Interfaces entre o lúdico a escola e a cidadania. *In Educação Unisinos*, v.13, São Leopoldo, 2003.

REDIN, E.; DIDONET, V. **Políticas Públicas para a Cidade na perspectiva da Infância:** A cidade que acolhe as crianças. [2005] Não Publicado.

RIO GRANDE DO SUL. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.** Parecer nº 397/2005. Porto Alegre: CEEEd, 2005.

SANTOS, B. de S. **Democratizar a Democracia** - Os caminhos da democracia participativa. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Pela mão de Alice.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SARMENTO, M. J. **Administração da infância e da educação:** As lógicas (políticas) de acção na era da justificação múltipla. Portugal: Universidade do Minho, sd

SARMENTO, M. J. CERISARA, A. R. (Org.) **Crianças e miúdos:** Perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2003.

SEVERINO, A J. et al. **Sociedade Civil e Educação.** Campinas/SP: Papyrus: Andes: Cebes: Andes, 1992.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de, EVANGELISTA, **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SPECHT, C. Participação como pressuposto da Cidadania. *In Perspectiva*, nº 63, Erechin: URI, 1994.

TOLEDO, L. *et al* (org.) **Cidade Educadora:** A Experiência de Porto Alegre. São Paulo: Cortez, 2004.

TONUCCI, F. **Com olhos de crianças.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Quando as crianças dizem:** agora chega! Porto Alegre: Artes Médica, 2002.

TORRES, R. M. In: TOMASSI, L. de; WARDE, M.J; HADDAD, S. O. **Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VARÓN, P. Cidade dos sonhos. *In: Revista EducaRede.* Disponível em < www.educare.org.br> Acesso em fevereiro de 2005.

VILLAR, M. B. C. **A Cidade Educadora:** Nova Perspectiva de Organização e Intervenção Municipal, Lisboa: Instituto Piaget, 2001

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAINKO(org). M. A. S. **Cidades Educadoras**. Curitiba: UFPR, 1997.

ZALUAR, A. M. (outros), **Sociedade Civil e Educação**. São Paulo: Papirus, 1992.

ZITKOSKI, J. J. **Horizontes da refundamentação em educação popular: um diálogo entre Freire e Habermas**. Frederico Westphalen: URI, 2000.

_____, J. J. Cidade Educadora e emancipação social: o desafio da educação fundamentada numa razão dialógica. *In: Educação Unisinos*, v.9, n° 2, São Leopoldo: UNISINOS, 2003.

_____, J.J. **Cidade Educadora**. Palestra na Semana Acadêmica de Pedagogia, URI, Frederico Westphalen: 2004

ANEXOS

ANEXO – A – Instrumento do Questionário/Entrevista estruturada - Instituições

ANEXO – B – Instrumento do Questionário/Entrevista semi – estruturada – Escolas Urbanas

ANEXO – C -Instrumento do Questionário/Entrevista Estruturada – Prefeitura/Câmara de Vereadores

ANEXO - D- Instrumento do Questionário/Entrevista Estruturada – SMEC

ANEXO – E – Instrumento do Questionário /Entrevista Estruturada - SMSAS

ANEXO - F- Instrumento do Questionário Escolas Infantis particulares e escolas de ensino fundamental com pré-escola

ANEXO - G – Princípios da Carta das Cidades Educadoras

ANEXO - H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

ANEXO – I - Tabela de Registros de Depoimentos

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ALUNA: OPHÉLIA S. BUZATTO PAETZOLD
PROFESSOR ORIENTADOR DR.: JAIME JOSÉ ZITKOSKI
PROJETO DE DISSERTAÇÃO

ANEXO - A - INSTRUMENTO DO QUESTIONÁRIO/ENTREVISTA
ESTRUTURADA INSTITUIÇÕES

Entrevistado(a): _____

Instituição que representa: _____

Endereço: _____

Como aluna do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade do Rio dos Sinos - UNISINOS – Convênio com a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Frederico Westphalen, RS, optei por pesquisar sobre a Temática CIDADE EDUCADORA por ser uma nova dimensão a ser explorada no campo da educação – formal e não formal.

“Cidade Educadora é toda a cidade que converte seu espaço urbano em uma escola. Escola sem paredes e sem teto. Todos os espaços são salas de aula: a rua, o parque, a praça, a praia, o rio, a moradia e , também, as escolas e as Universidades. Há espaços para a **educação formal**, em que se aplicam conhecimentos sistematizados e para a **educação informal**, com todo o tipo de conhecimento. A Cidade Educadora integra estes tipos de educação, ensinando todos os cidadãos, do bebê ao avô, por toda a vida.” (Cabezudo, 2004)

Escolhi esse tema porque Frederico Westphalen tem potencial e características de uma Cidade Educadora, embora ainda não faça parte, da Associação iniciada em Barcelona/Espanha, 1990, com denominação de AICE – Associação Internacional de Cidades Educadoras, já sendo integrada por mais de 200 cidades.

Essa Associação tem por objetivo, entre outros, permutar projetos, programas, experiências entre as cidades que, mais fortes e unidas, vencerão os grandes problemas da sociedade contemporânea (violência, desemprego, drogas, etc.). No Brasil, já são mais de 20 Cidades Educadoras (Porto Alegre, Caxias do Sul, São Paulo, Cuiabá, Belo Horizonte, Alvorada, entre outras)

E, a **infância é a prioridade absoluta** (na educação, na saúde, nos diferentes espaços de vida), para começar a projetar uma cidade, como Cidade Educadora, embora pouco se conheça sobre as culturas infantis, porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças...

2. Agentes partícipes

Participam da pesquisa, além de V. Senhoria, Instituições, Grupos socioculturais, Pastoral da Criança, Educadores e outras Lideranças, que, como a ONG Esquina da Solidariedade e o PROMENOR, desenvolvem ações educativas.

3. Informações que solicito:

1. Anos de existência de sua Instituição: _____

2. Responsabilidade Administrativa (colocar X)

Estado Governo Federal Município Entidade Particular

3. Objetivo(s) da Instituição que Vossa Senhoria dirige ou da qual participa:

4. Principais dificuldades da Instituição (colocar um x):

pessoas disponíveis para dirigir, acompanhar as atividades

integrantes para as atividades (canto, dança, estudo, esporte, encontros religiosos)

outras: 1- _____

2- _____

5. Principais realizações (projetos) de sua Instituição, em andamento:

6. O que Vossa Senhoria gostaria de propor para a Prefeitura, a Câmara de Vereadores, a Universidade, ao Estado, etc., na perspectiva de melhorar a cidade de Frederico Westphalen?

7. Como avalia a educação infantil em Frederico Westphalen? Por quê?

8. A cidade oferece **espaços educativos** (rua de lazer, praça, parque, biblioteca infantil, outros) suficientes e adequados às crianças de zero a 6 anos?

sim não em parte

9. Quais as principais dificuldades que as crianças do seu bairro enfrentam? Assinalar com X.

lugar para brincar segurança lugar na creche outras.

Citar

10. Como é o atendimento da saúde das crianças do Município, na sua opinião?

11. O que espera da administração municipal em relação ao atendimento às crianças, principalmente às de zero a 6 anos?

12. O que Vossa Senhoria gostaria de destacar para um melhor viver (saúde, escola/educação, habitação e lazer, outros) para as crianças de Frederico Westphalen?

Muito Obrigada!

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ALUNA: OPHÉLIA S. BUZATTO PAETZOLD
PROFESSOR ORIENTADOR DR.: JAIME JOSÉ ZITKOSKI
PROJETO DE DISSERTAÇÃO

**ANEXO - B - INSTRUMENTO DO QUESTIONÁRIO/ENTREVISTA SEMI-
ESTRUTURADA – Escolas Urbanas**

1. Razão da Pesquisa

Como aluna do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade do Rio dos Sinos - UNISINOS – Convênio com a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Frederico Westphalen, RS, optei por pesquisar sobre a Temática CIDADE EDUCADORA por ser uma nova dimensão a ser explorada no campo da educação – formal e não formal.

“Cidade Educadora é toda a cidade que converte seu espaço urbano em uma escola. Escola sem paredes e sem teto. Todos os espaços são salas de aula: a rua, o parque, a praça, a praia, o rio, a moradia e , também, as escolas e as Universidades. Há espaços para a **educação formal**, em que se aplicam conhecimentos sistematizados e para a **educação informal**, com todo o tipo de conhecimento. A Cidade Educadora integra estes tipos de educação, ensinando todos os cidadãos, do bebê ao avô, por toda a vida.” (Cabezudo, 2004)

Escolhi esse tema porque Frederico Westphalen tem potencial e características de uma Cidade Educadora, embora ainda não faça parte, da Associação iniciada em Barcelona/Espanha, 1990, com denominação de AICE – Associação Internacional de Cidades Educadoras, já sendo integrada por mais de 200 cidades.

Essa Associação tem por objetivo, entre outros, permutar projetos, programas, experiências entre as cidades que, mais fortes e unidas, vencerão os grandes problemas da sociedade contemporânea (violência, desemprego, drogas, etc.). No Brasil, já são mais de 20 Cidades Educadoras (Porto Alegre, Caxias do Sul, São Paulo, Cuiabá, Belo Horizonte, Alvorada, entre outras)

E, a **infância é a prioridade absoluta** (na educação, na saúde, nos diferentes espaços de vida), para começar a projetar uma cidade, como Cidade Educadora, embora pouco se conheça sobre as culturas infantis, porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças...

2. Agentes partícipes

Participam da pesquisa, além de V. Senhora, Instituições, Grupos socioculturais, Pastoral da Criança, Educadores e outras Lideranças, que, como a ONG Esquina da Solidariedade e o PROMENORdesenvolvem ações educativas.

Entrevistado (a): _____

Escola que representa: _____

Endereço: _____

3. Questões:

1. Qual é a filosofia de sua escola?

2. Qual concepção de educação infantil expressa no Projeto Pedagógico da escola?

3. Quais são os projetos desenvolvidos com crianças nos últimos 3 anos?

a) Nome dos Projetos: _____

b) Número e faixa etária das crianças:

meninos _____

meninas _____

4. Quais os principais objetivos dos projetos?

5. Que atividades semanais são desenvolvidas com as crianças?

6. Como avalia a participação nos projetos:

a) de professores? _____

b) de pais? _____

7. Quais as principais dificuldades para realizar os projetos?

8. Quem são as crianças que participam dos projetos? Como são? Onde moram?

9. Sobre a pré-escola:

a) Quantas turmas são oferecidas? _____

b) Número de meninos? _____ de meninas? _____

c) Distribuição por idade:

3,1 - 4		4,1 - 5		5,1 - 6		TOTAL	
M	F	M	F	M	F	M	F

d) A escola atende à demanda?

() sim

() não

Por quê?

10. Que articulações a escola tem com a Prefeitura Municipal ou com outras Instituições no bairro e na cidade?

11. Quais as principais dificuldades que as crianças do seu bairro enfrentam? Assinalar com () lugar para brincar () segurança () lugar na creche () outras. Citar:

12. O que gostaria de sugerir ou solicitar à Administração Municipal ou ao Estado em relação à Educação das crianças de 0 a 6 anos de Frederico Westphalen?

Muito Obrigada!

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ALUNA: OPHÉLIA S. BUZATTO PAETZOLD
PROFESSOR ORIENTADOR DR.: JAIME JOSÉ ZITKOSKI
PROJETO DE DISSERTAÇÃO

ANEXO - C - INSTRUMENTO DO QUESTIONÁRIO/ENTREVISTA
ESTRUTURADA – Prefeitura/Câmara de Vereadores

1. Razão da Pesquisa

Como aluna do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade do Rio dos Sinos - UNISINOS – Convênio com a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Frederico Westphalen, RS, optei por pesquisar sobre a Temática CIDADE EDUCADORA por ser uma nova dimensão a ser explorada no campo da educação – formal e não formal.

“Cidade Educadora é toda a cidade que converte seu espaço urbano em uma escola. Escola sem paredes e sem teto. Todos os espaços são salas de aula: a rua, o parque, a praça, a praia, o rio, a moradia e, também, as escolas e as Universidades. Há espaços para a **educação formal**, em que se aplicam conhecimentos sistematizados e para a **educação informal**, com todo o tipo de conhecimento. A Cidade Educadora integra estes tipos de educação, ensinando todos os cidadãos, do bebê ao avô, por toda a vida.” (Cabezudo, 2004)

Escolhi esse tema porque Frederico Westphalen tem potencial e características de uma Cidade Educadora, embora ainda não faça parte, da Associação iniciada em Barcelona/Espanha, 1990, com denominação de AICE – Associação Internacional de Cidades Educadoras, já sendo integrada por mais de 200 cidades.

Essa Associação tem por objetivo, entre outros, permutar projetos, programas, experiências entre as cidades que, mais fortes e unidas, vencerão os grandes problemas da sociedade contemporânea (violência, desemprego, drogas, etc.). No Brasil, já são mais de 20 Cidades Educadoras (Porto Alegre, Caxias do Sul, São Paulo, Cuiabá, Belo Horizonte, Alvorada, entre outras)

E, a **infância é a prioridade absoluta** (na educação, na saúde, nos diferentes espaços de vida), para começar a projetar uma cidade, como Cidade Educadora, embora pouco se conheça sobre as culturas infantis, porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças...

2. Agentes partícipes

Participam da pesquisa, além de V. Senhora, Instituições, Grupos socioculturais, Pastoral da Criança, Educadores e outras Lideranças, que, como a ONG Esquina da Solidariedade e o PROMENOR desenvolvem ações educativas.

3. Questões:

1. Na sua opinião, quais as necessidades e dificuldades para uma educação mais integral às crianças de zero a 6 anos do Município:

a) da área urbana (centro)?

b) dos bairros (periferia)?

c) da área rural?

2. Como representante de um Poder Municipal, que ações aponta como prioritárias para a infância local?

3. Frederico Westphalen é uma Cidade Educativa porque a educação recebe permanentemente, atenção, especial, sendo sujeito de projetos e ações significativas.

- Que iniciativas ou ações, em nível local, considera mais importantes?

4. Para uma cidade integrar a AICE, o ponto de partida é a **intencionalidade e vontade política** de seus dirigentes.

- Frederico Westphalen deve integrar essa Rede?

() sim

() não

Por quê?

5. Já solicitei às Secretarias da Educação e da Cultura e da Saúde e Ação Social, os primeiros dados sobre o número de crianças de zero (0) a seis (6) anos, no Município, porque, como base de minha pesquisa, proporei à Municipalidade acompanhar as crianças relacionadas em janeiro/2006 participando da educação, até atingirem 6 anos, em creches, pré-escolas, e em outros espaços educativos, entendendo que a participação da Área da Saúde será muito fundamental e reconhecida.

Sei que é um desafio, mas também que será um trabalho de alto alcance social para o Município. E, como cidadã, ficarei à disposição para contribuir, especialmente na SMEC, a quem proporei iniciar a atividade na área urbana.

Serão anos de registros e de ações, até porque chegarão novas crianças à cidade e outras deixarão a cidade, alterando os dados de janeiro/2006.

Pergunto:

a) V. Senhoria considera a atividade que proporei significativa? Por quê?

b) Já posso contar com sua autorização/apoio para que inicie já em inícios de 2006?

6. Como se poderia, na sua opinião, mobilizar a população de Frederico Westphalen para ampliar as ações comunitárias de lazer, de encontros, para uma convivência social cidadã e mais saudável, visando à construção de uma cidadania participativa e a um viver com mais paz, como propõem os Princípios da Cidade Educadora, a UNESCO e outros Organismos Governamentais ou Não Governamentais?

Muito Obrigada!

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ALUNA: OPHÉLIA S. BUZATTO PAETZOLD
PROFESSOR ORIENTADOR DR.: JAIME JOSÉ ZITKOSKI
PROJETO DE DISSERTAÇÃO

ANEXO - D - INSTRUMENTO DO QUESTIONÁRIO/ENTREVISTA
ESTRUTURADA – SMEC

SECRETÁRIA: Inês Bertoletti da Rocha

1. Razão da Pesquisa

Como aluna do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS – Convênio com a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Frederico Westphalen, RS, devo elaborar um Projeto de Pesquisa desde os primeiros meses de 2005.

2. Escolha do tema

Escolhi como tema CIDADE EDUCADORA, porque Frederico Westphalen tem potencial e características de uma Cidade Educadora, pois há um esforço de Dirigentes dos Poderes locais, das Escolas e dos mais variados Grupos Sociais e Entidades/Instituições, por estarem comprometidas com a educação, de estarem sempre recriando o espaço educativo da cidade, com vistas à construção de um futuro melhor, mais justo e solidário, para todos (crianças, jovens, adultos, idosos).

3. Agentes partícipes

A Instituição/grupo que Vossa Senhoria dirige ou da qual é representante e todas quantas desenvolvam projetos, ações, etc. para tornar a cidade, cada vez mais, o melhor lugar para se viver.

4. Nº atual de crianças atendidas (e defasagem, se for o caso):

- a) nas creches municipais
- b) nas pré-escolas municipais
- c) nº de crianças até 6 anos que residem nos 15 bairros da cidade

5. Nº de Escolas Maternais (...) e como é feito o registro das mesmas.

6. Que espaços e momentos educativos (Projetos Municipais) os 15 bairros oferecem às crianças (de 0 a 12 anos incompletos/ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente)?

7. Estou me colocando à disposição da Municipalidade e de outras Instituições (iniciando pelo PROMENOR) período 2005/II – 2006/I para colaborar no aperfeiçoamento de seus espaços educativos, dentro e fora de suas instalações. Esta também é uma forma de a URI com seus projetos de Extensão, especialmente os voltados à infância, participar dessa atividade, sempre sob a Filosofia de uma Cidade Educadora, expressa em seus 20 Princípios, já repassados e essa Secretaria Municipal.

Solicito, para conhecer a realidade local:

7.1. que me seja repassada a relação de todas as modalidades de educação formal e as diversas manifestações socioculturais da área urbana do município.

7.2. que V. Senhoria oportunize dia e horário para um grupo, especialmente com integrantes da SMEC, para estudos sobre Cidade Educadora, pelo tempo que julgar oportuno e necessário, especialmente no período de elaboração do PME.

Muito carinho e gratidão

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ALUNA: OPHÉLIA S. BUZATTO PAETZOLD
PROFESSOR ORIENTADOR DR.: JAIME JOSÉ ZITKOSKI
PROJETO DE DISSERTAÇÃO**

ANEXO - E - INSTRUMENTO DO QUESTIONÁRIO – SMSAS

SECRETÁRIA: Marly Girardello Vendruscolo

1. Razão da Pesquisa

Como aluna do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS – Convênio com a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Frederico Westphalen, RS, devo elaborar um Projeto de Pesquisa desde os primeiros meses de 2005.

2. Escolha do tema

Escolhi como tema CIDADE EDUCADORA, porque Frederico Westphalen tem potencial e características de uma Cidade Educadora, pois há um esforço de Dirigentes dos Poderes locais, das Escolas e dos mais variados Grupos Sociais e Entidades/Instituições, por estarem comprometidas com a educação, de estarem sempre recriando o espaço educativo da cidade, com vistas à construção de um futuro melhor, mais justo e solidário, para todos (crianças, jovens, adultos, idosos).

3. Agentes partícipes

A Instituição/grupo que Vossa Senhoria dirige ou da qual é representante e todas quantas desenvolvam projetos, ações, etc. para tornar a cidade, cada vez mais, o melhor lugar para se viver.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ALUNA: OPHÉLIA S. BUZATTO PAETZOLD
PROFESSOR ORIENTADOR DR.: JAIME JOSÉ ZITKOSKI
PROJETO DE DISSERTAÇÃO

**ANEXO - F – INSTRUMENTO DO QUESTIONÁRIO ESCOLAS INFANTIS
 PARTICULARES**

Entrevistado(a): _____

Instituição que representa: _____

Endereço: _____

1. Razão da Pesquisa

Como aluna do Programa de Pós-Graduação–Mestrado em Educação da Universidade do Rio dos Sinos - UNISINOS – Convênio com a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Frederico Westphalen, RS, optei por pesquisar sobre a Temática CIDADE EDUCADORA por ser uma nova dimensão a ser explorada no campo da educação – formal e não formal.

“Cidade Educadora é toda a cidade que converte seu espaço urbano em uma escola. Escola sem paredes e sem teto. Todos os espaços são salas de aula: a rua, o parque, a praça, a praia, o rio, a moradia e , também, as escolas e as Universidades. Há espaços para a **educação formal**, em que se aplicam conhecimentos sistematizados e para a **educação informal**, com todo o tipo de conhecimento. A Cidade Educadora integra estes tipos de educação, ensinando todos os cidadãos, do bebê ao avô, por toda a vida.” (Cabezudo, 2004)

INSTRUMENTO DO QUESTIONÁRIO

Escolhi esse tema porque Frederico Westphalen tem potencial e características de uma Cidade Educadora, embora ainda não faça parte, da Associação iniciada em Barcelona/Espanha, 1990, com denominação de AICE – Associação Internacional de Cidades Educadoras, já sendo integrada por mais de 200 cidades.

Essa Associação tem por objetivo, entre outros, permutar projetos, programas, experiências entre as cidades que, mais fortes e unidas, vencerão os grandes problemas da sociedade contemporânea (violência, desemprego, drogas, etc.). No Brasil, já são mais de 20 Cidades Educadoras (Porto Alegre, Caxias do Sul, São Paulo, Cuiabá, Belo Horizonte, Alvorada, entre outras)

E, a **infância é a prioridade absoluta** (na educação, na saúde, nos diferentes espaços de vida), para começar a projetar uma cidade, como Cidade Educadora, embora pouco se conheça sobre as culturas infantis, porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças.

ANEXO –G - PRINCÍPIOS DA CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS

PRINCÍPIOS DA CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS

1) Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, dos meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que a própria cidade oferece. Para que isso seja possível, dever-se-ão levar em conta todas as categorias, com suas necessidades particulares.

Será promovida a educação na diversidade, e para a compreensão, a cooperação e a paz internacional. Uma educação que evite excluir por motivos de raça, sexo, cultura, idade, incapacidade, condição econômica ou outras formas de discriminação.

No planejamento e governo da cidade serão tomadas as medidas necessárias destinadas a superar os obstáculos de qualquer tipo, inclusive as barreiras físicas que impeçam o exercício do direito à igualdade. Serão de responsabilidade dele tanto a administração municipal como outras administrações que incidam na cidade; e estarão também comprometidos nessa tarefa os próprios habitantes, tanto em nível pessoal, como através das distintas formas de associações a que pertençam.

2) As prefeituras executarão com eficiência o que lhes compete em matéria de educação. Seja qual for o alcance dessas aptidões, deverão planejar uma política educativa ampla e de alcance global, com o fim de incluir nela todas as modalidades de educação formal e as diversas manifestações culturais, fontes de informação e vias de descoberta da realidade que se produzem na cidade.

O papel da administração municipal é, por um lado, o de obter os pronunciamentos legislativos oportunos de outras administrações estatais ou regionais e, por outro lado, estabelecer políticas locais que sejam possíveis, estimulando ao mesmo tempo a participação da cidade no projeto coletivo a partir das instituições e organizações civis e sociais, e outras formas de participação espontânea.

3) A cidade enfocará as oportunidades de formação com visão global. O exercício das aptidões em matéria educativa será levado a termo dentro do contexto mais amplo da qualidade de vida, da justiça social e da promoção dos seus habitantes.

4) Com o fim de levar a cabo uma atuação adequada, os responsáveis pela política municipal de uma cidade deverão ter a informação precisa sobre a situação e as necessidades

de seus habitantes. Neste sentido realizarão estudos, que manterão atualizados e tornarão públicos, e formularão as propostas concretas e de política geral que deles se derivem.

5) No âmbito das suas aptidões, a prefeitura deverá conhecer - motivando a inovação - o desenvolvimento da ação formativa realizada nos centros de ensino regulamentados pela sua cidade, sejam próprios ou nacionais, públicos ou privados, assim como o desenvolvimento das iniciativas de educação não-formal, nos aspectos de seu currículo ou objetivos que se referem ao conhecimento real da cidade e da formação e informação que seus habitantes devem obter, para se converter em bons cidadãos.

6) A prefeitura avaliará o impacto daquelas propostas culturais, recreativas, informativas, publicitárias ou de outro tipo e as realidades que as crianças e jovens recebem sem mediação alguma; e, conforme o caso se tentará, sem dirigir, empreender ações que dêem lugar a uma explicação ou a uma interpretação razoável. Procurará fazer com que se estabeleça um equilíbrio entre a necessidade de proteção e a autonomia para a descoberta. Proporcionará, por isso, âmbitos de debates incluindo o intercâmbio entre cidades, com o fim de que seus habitantes possam assumir plenamente as novidades geradas pelo mundo urbano.

7) A satisfação das necessidades de crianças e jovens supõe, no que depende da administração municipal, oferecer a eles, bem como ao restante da população, espaços, equipamentos e serviços adequados ao desenvolvimento social, moral e cultural. O município, no processo de tomada de decisões, levará em conta o impacto das mesmas.

8) A cidade procurará fazer com que os pais recebam a formação que lhes permita ajudar a seus filhos a crescer e a fazer uso da cidade, dentro do espírito do respeito mútuo. Nesse mesmo sentido desenvolverá projetos para os educadores em geral e divulgará instruções às pessoas (particulares, funcionários ou empregados do serviço público), que nas cidades normalmente tratam com as crianças. Garantirá, assim, que os corpos de segurança e de proteção civil que dependem diretamente do município assumam tais instruções.

9) A cidade deverá oferecer a seus habitantes a perspectiva de ocupar um lugar na sociedade; assim sendo, será facilitada a assessoria necessária para sua orientação pessoal e vocacional e possibilitará sua participação numa ampla gama de atividades sociais. No terreno específico da relação educação - trabalho, é importante assinalar a estreita relação que deverá existir entre os planejamentos educativos e as necessidades do mercado de trabalho. As cidades definirão estratégias de formação que levem em conta a demanda social e, sendo assim, haverá uma cooperação com as organizações de trabalhadores e empresários na criação de postos de trabalho.

10) As cidades deverão se conscientizar dos mecanismos de exclusão e marginalidade que as afetam e das modalidades que revisem e desenvolvam as intervenções de compensações adequadas. Terão um cuidado especial na atenção às pessoas recém-chegadas, imigrantes ou refugiados que tenham o direito de sentir com liberdade esta cidade como sua própria.

11) As intervenções que serão encaminhadas para resolver as desigualdades podem adquirir formas múltiplas, porém, deverão partir de uma visão global da pessoa, de um modelo configurado pelos interesses de cada uma delas e pelo conjunto de direitos que concernem a todos. Qualquer intervenção significativa supõe a garantia, através da específica responsabilidade, da coordenação entre as administrações implicadas e entre os serviços dessas administrações.

12) A cidade estimulará as associações, com a finalidade de formar os jovens para que tomem decisões, canalizando atuações a serviço de sua comunidade e obter e difundir informações, materiais e idéias para promover seu desenvolvimento social, moral e cultural.

13) A cidade educadora deverá dar uma formação efetiva às pessoas sobre a informação. Deverá estabelecer instrumentos úteis e linguagem adequada para que seus recursos estejam ao alcance de todos num plano de igualdade. Assim, será comprovado que a informação concerne verdadeiramente aos habitantes de todos os níveis e idades.

14) Se as circunstâncias forem necessárias, irão encontrar pontos especializados de informação e de auxílio e, se for o caso, de um consultor.

15) Uma cidade educadora haverá de saber encontrar, preservar e apresentar sua própria identidade. Assim sendo, ela será considerada “única”, e será a base para um diálogo fecundo com seus habitantes e com outras cidades. O valor dado aos seus costumes e a sua origem hão de ser compatíveis com a forma de vida internacional. Deste modo poderão oferecer uma imagem atrativa sem desvirtuar seu entorno natural e social.

16) A transformação e o crescimento de uma cidade deverão estar precedidos pela harmonia entre as novas necessidades e a perpetuação de construções e símbolos que constituam claras referências de seu passado e de sua existência. O planejamento urbano deve levar em conta o grande impacto do entorno urbano no desenvolvimento de todos os indivíduos, na interação de suas aspirações pessoais e sociais e deverá atuar contra a segregação das gerações, as quais têm muito a aprender umas das outras. A organização do espaço físico urbano deverá colocar em evidência o reconhecimento das necessidades de jogos e lazer e propiciar a abertura para outras cidades e para a natureza, levando em conta a interação entre elas e o restante do território.

17) A cidade deverá garantir a qualidade de vida a partir de um meio ambiente saudável e de uma paisagem urbana em equilíbrio com seu meio natural.

18) A cidade irá favorecer a liberdade e a diversidade cultural. Deverá acolher tanto as iniciativas de vanguarda como a cultura popular. Irá contribuir para corrigir as desigualdades que surjam na promoção cultural produzidas por critérios exclusivamente mercantis.

19) Todos os habitantes da cidade têm o direito a refletir e a participar na construção de programas educativos e a dispor de instrumentos necessários para poder descobrir um projeto educativo na estrutura e no regime de sua cidade, nos valores que esta fomenta, na qualidade de vida que ofereça, nas festas que organize, nas campanhas que prepare, no interesse que manifeste com respeito a eles e na forma em que os escute.

20) Uma cidade educadora não segregará as gerações. Os princípios anteriores são o ponto de partida para poder desenvolver o potencial educador da cidade e de todos seus habitantes. Esta carta, portanto, deverá ser ampliada com os aspectos não tratados nesta ocasião”

ANEXO – H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS

Programa de Pós-Graduação em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, pelo presente consentimento livre e esclarecido, declaro que fui informado(a) de forma clara e detalhada do objetivo deste trabalho, qual seja, **EDUCAÇÃO E CIDADANIA NA PERSPECTIVA DA CIDADE EDUCADORA: UMA PROPOSTA PARA FREDERICO WESTPHALEN, priorizando crianças de zero a seis anos e espaços educativos.** Sei que, para mim, não há risco algum em participar do mesmo e poderei desistir a qualquer momento, se assim o desejar e, ainda, sei que me é assegurado o compromisso com o sigilo e a ética neste trabalho, respeitando a privacidade de cada participante. Estou de acordo que utilizem os dados obtidos por meio das entrevistas, bem como os encaminhamentos que, eventualmente, poderão ser propostos, como artigos científicos, apresentação e divulgação em eventos desta pesquisa.

São Leopoldo, 02 de fevereiro de 2006.

Assinatura do participante

Ophelia Sunpta Buzatto Paetzold Pesquisadora	Fones: 55 3744 -1281 – 55 3744-9226 e-mail: ophelia@fw.uri.br Matrícula: 957950 Mestrado em Educação
Prof. Dr. Jaime José Zitkoski Orientador	Centro de Ciências Humanas

ANEXO – I - TABELA DE REGISTROS DE DEPOIMENTOS

QUESTÃO	ENTREVISTADO	UNIDADE DE SIGNIFICADO	INTERPRETAÇÃO	TERMOS
Quais as principais dificuldades que as crianças de seu bairro enfrentam?	Entrevistado A	- Lugar para brincar - Segurança	Como outros interlocutores: falta espaço recreativo seguro para as crianças	Categoria: espaços educativos
	Entrevistado B	- Lugar na Creche - Lugar para brincar	Creches existentes não atendem à demanda.	Categorias: espaços educativos