

PRINCÍPIOS DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DAS CIDADES EDUCADORAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTES VISUAIS

Ana Cavali¹

Rosanny Teixeira²

Resumo: O presente artigo aborda as cidades educadoras, alguns antecedentes e norteadores, fundamentando seu surgimento e contextualizando Curitiba como cidade membro. Destaca os aspectos de acessibilidade e inclusão a partir da Carta das Cidades Educadoras, aproximando-os das proposições de Paulo Freire e Moacir Gadotti, e o princípio educador das cidades. Esse enfoque e as reflexões sugeridas justificam a importância dessa abordagem na formação de professores de arte e seus possíveis campos de atuação. A inserção da capital paranaense no rol das cidades educadoras pode ser entendida como um espaço aberto para a acessibilidade cultural e artística de públicos que se encontram à margem dessa produção. O debate acerca dos conceitos basilares das cidades educadoras na formação de professores, e mais especificamente de artes visuais, torna-se emergente, uma vez que envolve a perspectiva inclusiva na formação docente. A construção do artigo conta também com algumas reflexões, geradas a partir de um questionário semiestruturado, dirigido aos acadêmicos da Licenciatura em Artes Visuais do Campus de Curitiba II — FAP, da Universidade Estadual do Paraná — UNESPAR, corroborando os fundamentos e conceitos anteriormente tratados.

Palavras-chave: Cidades Educadoras; Acessibilidade cultural e artística; Inclusão; Formação Docente; Artes Visuais.

PRINCIPIOS DE ACCESIBILIDAD E INCLUSIÓN DE LAS CIUDADES EDUCADORAS Y FORMACIÓN DE DOCENTES EN ARTES VISUALES

Resumen: El presente artículo aborda las ciudades educadoras, algunos antecedentes y orientadores, con la fundamentación de la aparición y la contextualización de Curitiba como una ciudad miembro. Recalca los aspectos de la accesibilidad e inclusión como principio de la Carta de las Ciudades Educadoras, con la aproximación de las proposiciones de Paulo Freire y Moacir Gadotti, y lo principio educador de las ciudades. Ese acercamiento y las reflexiones propuestas son la justificación de la importancia de esa abordaje en la formación de los profesores en artes y sus posibles espacios de la actuación. La inserción de la capital paranaense en lo rol de las ciudades educadoras

¹ Acadêmica do curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Estadual do Paraná, Campus Curitiba-II/FAP. Foi bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, pela UNESPAR/Fundação Araucária. Email: a.oliveiracavali@gmail.com

² Professora da Licenciatura em Artes Visuais do Campus de Curitiba II - FAP/UNESPAR, com Doutorado e Mestrado em Artes Visuais pelo PPGAV do CEART/UEDESC. Atua nas disciplinas Fundamentos da Representação Gráfica e Educação Inclusiva. Email: rosanny.teixeira@ies.unespar.edu.br

puede ser entendida cómo un espacio abierto para la accesibilidad cultural y artística de los públicos que están en la margen de esa producción. El debate acerca de los conceptos que son los fundamentos de las ciudades educadoras en la formación de los profesores, y con más enfoque en los de artes visuales, volviere emergente, una vez que involucra las perspectivas de la inclusión en la formación docente. La construcción del artículo tiene también algunas reflexiones, engendradas del uno cuestionario semi estructurado, dirigido para los académicos de la Licenciatura en Artes Visuales del campus de Curitiba II - FAP, de la Universidad Estadual del Paraná - UNESPAR, corroborando los fundamentos y los conceptos anteriormente presentados.

Palabras clave: Ciudades Educadoras; Accesibilidad cultural y artística; Inclusión; Formación Docente; Artes Visuales.

Considerações Iniciais

Este texto tem por objetivo discutir ações que vêm sendo desenvolvidas no âmbito da inclusão social, e mais especificamente na acessibilidade à cultura e à arte, a partir da Carta das Cidades Educadoras. Trata ainda do possível impacto de uma cidade educadora na formação de professores de Artes Visuais. Para tanto, contextualizamos o período de criação da Carta das Cidades Educadoras, seu processo de evolução e a abrangência das cidades membros. Consequentemente, apontamos para a viabilização de ações e projetos educacionais e culturais, localizando Curitiba no rol das cidades brasileiras participantes.

Abordaremos como a cidade de Curitiba, que assinou o compromisso com a Carta das Cidades Educadoras, no ano de 2019³, tem exercido seu papel enquanto educadora. Apontamos potenciais educativos, culturais e artísticos e sua importância para educadores, artistas e profissionais atuantes nessas áreas. Apresentamos, ainda, alguns resultados de uma pesquisa de campo, cuja análise traz dados sobre o modo como os acadêmicos do curso de licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Estadual

³ A Lei Municipal n.º 15.335, de 22 de novembro de 2018, assinada pelo prefeito Rafael V. Greca de Macedo, autoriza o Município de Curitiba a integrar a Associação Internacional de Cidades Educadoras — AICE. A cidade recebeu oficialmente o certificado de membro da AICE em 9 de outubro de 2019, conforme divulgação disponível em: <<https://educacao.curitiba.pr.gov.br/noticias/curitiba-entra-para-o-rol-das-cidades-educadoras/16253>>

do Paraná (UNESPAR) — Campus de Curitiba II/FAP, observam a cidade, tanto como habitantes deste espaço, quanto na importância dessa temática em sua formação acadêmica, e a possível ampliação de repertório para sua atuação profissional.

Para a compreensão da conjuntura que favoreceu a iniciativa do movimento pelas cidades educadoras, retomamos algumas décadas atrás, destacando que o período pós-guerras representou uma grande mudança nas estruturas econômicas, políticas e sociais. Após a Segunda Guerra Mundial, e com o avanço da Guerra Fria, houve a urgência do debate sobre as necessidades básicas dos cidadãos do mundo, visando assegurar que todos tivessem condições de qualidade de vida. Reis (2006) destaca que a segunda metade do século XX foi marcada por movimentos que buscavam discutir meios e modos de resguardar os direitos dos cidadãos do planeta.

Com a fundação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, surgiu a necessidade de movimentar ações para assegurar os direitos humanos. Em decorrência, expandiram-se em todo o planeta conferências, assembleias e convenções voltadas à preocupação em garantir os direitos à vida de todas as pessoas e suas respectivas comunidades. As décadas seguintes são marcadas por eventos e manifestações em prol de direitos humanos de várias ordens. E é em meio a essa efervescência de reivindicações por direitos iguais que em 1990, em Barcelona, no Congresso Nacional das Cidades Educadoras, formulou-se a Carta Inicial, a qual iria originar a discussão do que conhecemos hoje como a Carta das Cidades Educadoras.

Conceitos, objetivos e norteadores das cidades educadoras

A Carta Inicial fundamenta os princípios educativos das cidades. Para chegar à última versão, em trinta e um anos, a Carta das Cidades Educadoras (BARCELONA, 2015) foi construída por um processo de encontros e debates, se amparando em documentos, tais como, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Carta Mundial pela Direito à Cidade (2005) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

Sendo assim, é possível perceber que a Carta não se limita apenas a indicar ações o que deve ser desenvolvido, superficialmente. A Cidade que se compromete em ser Educadora deve se preocupar com seus cidadãos em todas as etapas de sua vida e em tudo que tange suas ações. Posto isto, é necessário dedicar atenção à formação estudantil, profissional, cultural, social e artística de seus habitantes, para além do atendimento das necessidades básicas de habitação, alimentação e saúde.

A Carta das Cidades Educadoras resulta em um documento cujo objetivo é nortear as ações a serem desenvolvidas pelas cidades associadas. Atualmente, são mais de quatrocentas e setenta cidades que assumiram o compromisso de formação para a cidadania, tornando-se membros da Associação Internacional das Cidades Educadoras — AICE, cuja sede é em Barcelona, na Espanha. Estão localizadas, em sua maioria, no continente europeu, somando o total de trezentos e sessenta; no continente asiático, somam o total de vinte e nove cidades; o continente africano soma sete cidades e a América Latina soma o total de setenta e cinco cidades associadas, vinte e cinco delas no Brasil.

Os setores administrativos das cidades-membros se comprometem com a educação para a transformação do espaço municipal. A Cidade que educa se responsabiliza em proporcionar “[...] a construção da comunidade, e de uma cidadania livre, responsável e solidária [...]” (BARCELONA, 2015, p.4), tendo como objetivo contínuo, aprender, inovar e partilhar, buscando tornar mais segura a vida de seus cidadãos, valorizando a identidade urbana e de seus habitantes.

A cidade não deve se desvincular das funções usuais, atentando também para a esfera econômica, social e política da prestação de serviços, projetando formação integral e o desenvolvimento daqueles que nela vivem (BARCELONA, 2001, p.1). Para que tais ações sejam viáveis, o principal ponto é que ocorra um grande investimento na esfera educacional: o poder público deve providenciar uma educação de qualidade, atendendo à necessidade de promover a igualdade de acesso para todos os cidadãos.

No que diz respeito ao cenário brasileiro, desde os anos 1990 o pensador Paulo Freire já apresentava questionamentos e proposições para o ensino de jovens e adultos. Dentre sua vasta bibliografia, o autor aborda questões que tangenciam as necessidades de como “[...] uma cidade é educativa, independentemente do nosso querer e do nosso

desejo” (2021c, p.28). O filósofo também aponta como a educação enquanto formação é algo intrínseco ao ser humano, não podendo mais se desvencilhar desse processo. Indo além, ele aponta que constantemente as pessoas estão em processo de aprendizagem.

Dessa premissa, é fundamental que a educação seja uma das principais preocupações do Estado, questão essa atualmente negligenciada nas políticas públicas brasileiras. Freire (2021c) destaca que o Estado acaba agindo constantemente para existir uma limitação no direito das pessoas, resultando situações em que muitas vezes não existem condições para se exigir uma educação de qualidade e em quantidade necessária à população, gerando a precariedade e desigualdade acentuada no ensino. Essa desigualdade enfraquece a construção de uma sociedade do conhecimento, bem como a consciência das identidades comunitárias.

No que tange o direito à Cidade Educadora, essa deve prezar por uma política inclusiva, que abrace todos os cidadãos, se comprometendo com a formação contínua durante toda a vida daqueles que nela habitam. Sendo assim, as políticas educacionais deverão ser amplas, transversais e inovadoras, seja nos espaços formais ou não formais.

A referida Carta propõe uma relação com as particularidades culturais da população que ocupa o espaço, respeitando a diversidade e combatendo todas as formas de discriminação. A Cidade “[...] promoverá a liberdade de expressão e religião, a diversidade cultural, o diálogo e a escuta ativa [...]” (BARCELONA, 2015, p.11). Esse é um dos meios para possibilitar a correção das desigualdades, sejam elas por questões sociais, de gênero, etnia, orientação sexual ou diversidade funcional. O documento propõe também a inclusão etária para ocorrer uma aproximação entre as gerações, valorizando o diálogo de experiências e valores das diferentes idades.

Posto isto, a cidade se compromete a abrir espaços de diálogos com a comunidade, criando meios de manter o cidadão informado sobre as condições de vida de seus habitantes e da localidade em que vive. Portanto, propõe a garantia de meios e modos que possibilitem o acesso a essas informações, disponibilizando recursos que viabilizem a conectividade, em todos os espaços da cidade.

A Carta (BARCELONA, 2015, p.12) explicita que devem ser criados programas para a formação em tecnologias de informação e comunicação, visando, assim,

combater a exclusão digital. O documento busca prover capacidades e competências que fortaleçam uma visão crítica e objetiva da vida. A partir da perspectiva crítica, somada à construtiva e responsável, poderá ser feito um diálogo entre a gestão da cidade e das comunidades para ocorrer uma maior participação das mesmas nas escolhas que a elas beneficiarão.

Como consequência desse diálogo, nas cidades educadoras ocorrerá um melhor acompanhamento das ações dos projetos educativos que estão sendo executados pelo poder público, podendo, também, ocorrer cobrança pela melhoria e manutenção dos espaços públicos. A cidade se compromete com o atendimento das necessidades de “[...] acessibilidade, cuidado, saúde, convívio, segurança, jogos, esparecimento e conciliação da vida pessoal familiar e profissional [...]” (BARCELONA, 2015, p.14).

Pelo fato de estar norteada por documentos que resguardam direitos da infância, de pessoas com necessidades especiais e também da velhice, a cidade educadora deverá se atentar às necessidades das crianças, das pessoas com deficiência e idosos. Deste modo, tem em vista ofertar um ambiente que acolha todas as adaptações necessárias para um espaço que otimize e possibilite uma vida com autonomia, visando o desenvolvimento do bem-estar do indivíduo nas diversas esferas da vida, seja ela pessoal, moral, social ou cultural. A Cidade, enquanto Educadora, se compromete em prover uma vida sustentável aos seus cidadãos, oferecendo saneamento básico, habitação, energia, incentivando, também, que os habitantes façam escolhas para um consumo equilibrado, se preocupando com a qualidade de vida da geração atual e das gerações que estão por vir.

Para que isso seja viável, é importante se empenhar com os serviços que, integralmente, prezam pelos indivíduos que nela vivem. Consequentemente, a Cidade Educadora deve criar meios para o bem-estar físico, emocional e mental dos indivíduos, valorizando a criação de ambientes em que todas as pessoas estejam protegidas e assistidas.

Outra possibilidade que a Carta ressalta é o associativismo, que apoiará ações a serem desenvolvidas pelos cidadãos para a sociedade em que vive. Os habitantes da Cidade devem viver livremente, sem medos ou ressalvas, visto que ela irá se empenhar em minimizar e até mesmo extinguir as formas de violência e assédio.

Em continuidade ao pensamento de Freire, Gadotti (2006, p.138) destaca que, muitas vezes, enquanto cidadãos, “[...] não queremos olhar certas coisas da cidade para não nos comprometermos com elas, pois o olhar nos compromete”. Quando se ignora as pessoas à margem da sociedade, essas se tornam invisíveis, e é fundamental que exista um comprometimento em tornar a cidade um espaço para todos, com pessoas que saibam olhar e descobrir a Cidade e os seres humanos que nela vivem para que, desse modo, os indivíduos consigam aprender a conviver com as diferenças.

A Cidade, por si só, visa potencializar a sua capacidade educativa, e Gadotti (2006, p.134) aponta que os habitantes da cidade devem usufruir igualmente das mesmas oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e de entretenimento que ela oferece. Nesse aspecto, salientamos a brecha que se abre para os profissionais da área cultural e artística, cuja atuação por meio de projetos, parcerias e programas pode alavancar o desenvolvimento de comunidades, despertar potenciais criativos e espaços de expressão dos sujeitos.

Se faz necessário que a educação não se limite a uma formação direcionada apenas para o preparo profissional, assim como a Lei de Diretrizes e Bases Nacional — LDB, a Lei 9.394/1996, que aponta que “§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). A partir disso, é possível reafirmar a importância da expansão da educação também para a formação integral de cada cidadão.

Freire (2021c, p.28), corrobora, afirmando que a educação não é apenas o que ocorre em espaços formais de ensino. A cidade, por si só, já é educativa pela necessidade de socializar conhecimentos, de aprender e ensinar: “é pela ação das mulheres e dos homens que habitam esse espaço, que nele deixam marcas temporais representando suas histórias e sonhos, sendo assim, a cidade se constrói e reconstrói”. O autor complementa dizendo que

[...] a Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo o que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a cidade (FREIRE, 2021c, p.28).

Para que todos os princípios sejam alcançados, torna-se fundamental a formação de professores capacitados e em condições adequadas para atuarem nos diversos contextos e comunidades. A formação qualificada para a docência requer o empenho das gestões públicas, entendendo-os como prioritários na preparação desses profissionais. As demandas atuais para a docência requerem o pensar integrado entre o campo de atuação e as ferramentas, recursos e conhecimentos produzidos ao longo dessa formação.

Os municípios educadores têm como meta instaurar espaços de experimentação da plena cidadania democrática. Os seus cidadãos, no que lhe concerne, aprenderão a exercer uma vivência sem conflitos, por meio de processos de formação que fortaleçam os valores éticos e cívicos. A educação tem um papel formador essencial, é por meio dela que será possível a prática da democracia, proporcionando uma sociedade pacífica. É por meio da educação que se poderá combater a estrutura social que impõe desigualdades aos habitantes.

Cidades educadoras e os princípios de acessibilidade e inclusão social e cultural

A Cidade que educa se preocupa com os princípios de “igualdade entre todas as pessoas, de justiça social e global, de equilíbrio territorial e da necessária sustentabilidade e resiliência” (BARCELONA, 2015, p.8). A proposição da Carta viabiliza a cidadania por meio do comprometimento com o desenvolvimento de princípios como a política educativa ampla e o acesso à cultura para todas as pessoas, em suas várias condições.

Especialmente para os grupos que apresentam maior vulnerabilidade social, a cidade educadora visa proporcionar a inclusão e a acessibilidade cultural, construindo o sentimento de pertencimento aos espaços artístico-culturais. Também, “estimulará a educação artística, a criatividade e a inovação” (BARCELONA, 2015, p.11), devendo assim, valorizar a cultura popular, bem como as manifestações culturais e artísticas de grupos minoritários ou comunidades específicas.

A aprendizagem tem caráter multiplicador e seu potencial de expansão pode levar os aprendizes a se envolverem em projetos e propostas de continuidade aos saberes e práticas. Desta premissa, salientamos a responsabilidade dos gestores públicos, mediante o compromisso firmado com seu ingresso no rol das cidades educadoras, no planejamento e na promoção de projetos e parcerias para a efetivação dos princípios educadores da cidade.

Especificamente no Brasil, é sabido que desde a Constituição de 1988, os municípios conquistaram maior autonomia pela descentralização do poder ao nível federal⁴. Essa conquista beneficia iniciativas dos gestores quanto à integração a projetos e movimentos mais amplos, inclusive de âmbito internacional, como no caso da Associação Internacional das Cidades Educadoras — AICE.

Os projetos, quer sejam de natureza cultural, esportiva, tecnológica, ou ainda ambiental, turística, de promoção da saúde entre tantas, podem interagir por meio de atuações independentes, ou integradas entre si. Conforme consta na Carta das Cidades Educadoras (2004), a responsabilidade dos governos locais para estes potenciais educativos deve estar incorporada ao seu projeto político, podendo abranger ações locais e específicas até cooperações e parcerias de abrangência nacional e internacional.

Os processos globalizantes e uniformizadores, em escala mundial, trazem a preocupação pelo fortalecimento das especificidades locais, especialmente no que diz respeito à cultura, à educação e à arte. Partindo do pressuposto da diversidade como uma condição das cidades, a Carta das Cidades Educadoras (2004, p. 3) aponta que “um dos desafios da cidade educadora é o de promover o equilíbrio e a harmonia entre identidade e diversidade”, salvaguardando direitos de manifestações culturais de comunidades específicas.

Embora a Carta (2004) proponha a possibilidade de parcerias entre o poder público e as iniciativas privadas no agenciamento de projetos, afirma também que é da competência municipal o projeto de políticas públicas com alcance em todas as

⁴ PEIXOTO, Leonardo S. Damasceno. A autonomia dos municípios na constituição brasileira de 1988. Disponível em: <https://diogorais.jusbrasil.com.br/artigos/121933642/a-autonomia-dos-municipios-na-constituicao-brasileira-de-1988#:~:text=Est%C3%A1%20declarado%20pela%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Federal,a%20estadual%20e%20a%20municipal%E2%80%9D>> Acesso em: 30 jun. 2022.

modalidades de educação formal e não formal. Essa viabilização se dá por diferentes processos e fontes de informação, as quais devem proporcionar vias de descoberta das realidades que se produzem na cidade.

Retomamos o conceito elaborado por Romeu Sasaki (2006, p. 40), ainda nos anos 1990, no qual afirma que

a prática da inclusão social repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação.

Deste modo, apenas a partir da vivência na e para a inclusão social uma cidade poderá se tornar educadora, uma vez que este conceito implica em práticas transformadoras dos ambientes, das atitudes e das relações entre pessoas. Compreendemos que a inclusão e a acessibilidade caminham, necessariamente, juntas, em implicação mútua e permanente, uma vez que requerem programas contínuos de conscientização para a superação de parâmetros e atitudes excludentes e segregadoras. Sasaki (2006, p.40), ao abordar a inclusão social, explica o processo de construção de um novo tipo de sociedade,

através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também da própria pessoa com necessidades especiais.

Portanto, embora tenhamos um descompasso entre as proposições internacionais inclusivas, os direitos legais adquiridos e a execução de políticas públicas adequadas, sabemos da urgência de programas e projetos para ampla acessibilidade e inclusão social, seja em nível municipal, estadual ou federal. Mantoan (2006, p. 189) contribui com o olhar da amplitude inclusiva, afirmando que a escola não pode “ignorar o que acontece ao seu redor”, e afirma que “aprender implica saber expressar, dos mais variados modos, o que sabemos. Implica representar o mundo, com base em nossas origens, valores, sentimentos”.

No que diz respeito à capital paranaense, uma das vinte e cinco cidades brasileiras membros, podemos verificar a efetividade de sua participação como cidade educadora por meio da divulgação da Secretaria Municipal de Educação — SME. O Programa Linhas do Conhecimento, criado em 2017, e mantido até 2020, tem sido referência internacional por seus objetivos, metodologia e abrangência, conforme pode ser verificado no Banco Internacional de Documentos das Cidades Educadoras — BIDCE⁵. Em julho de 2021, Curitiba foi eleita a cidade coordenadora da Rede Brasileira de Cidades Educadoras — Rebrace, e sediará, em 2024, o próximo Congresso Internacional das Cidades Educadoras⁶.

Indubitavelmente, o Programa Linhas do Conhecimento ofereceu um potencial educador de grande extensão, exemplo para a realização de novos projetos e ações. E, a partir dessa experiência, apontamos para a importância da expansão das redes de trabalho e cooperação entre as instâncias municipais, estaduais e de iniciativas particulares.

Curitiba sedia diversos cursos de graduação em licenciaturas, sejam em âmbito federal, estadual ou particular, potenciais participantes de projetos educacionais e culturais. Ao retomarmos os conceitos da cidade educadora e seus objetivos, percebemos a necessidade emergencial de estabelecer vínculos entre essas instâncias de ensino, de modo a expandir projetos e parcerias que possam contemplar as mais diversas comunidades, especialmente aquelas desprivilegiadas, em situação de vulnerabilidade social.

Destacamos o pensamento de Mantoan (2006, p. 189), no qual a autora defende o processo amplo de inclusão e acessibilidade, e afirma que “o tecido da compreensão não se trama apenas nos fios do conhecimento científico”. Portanto, envolve a aproximação com outras formas de entendimento e de produção de conhecimentos, como são as expressões artísticas e culturais.

⁵ Banco Internacional de Documentos de Cidades Educadoras. Disponível em: <<http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciasAc.do?idexp=45945&accio=veure&idioma=2>> Acesso em: 1 ago. 2022.

⁶ Comitê Intersetorial Cidades Educadoras se reúne na EPTran. Disponível em: <<https://educacao.curitiba.pr.gov.br/noticias-home/curitiba-vai-sediar-congresso-internacional-das-cidades-educadoras-em-2024/23256>> Acesso em: 1 ago. 2022.

A ampliação de redes cooperativas entre as instituições de formação docente com as comunidades escolares, e outras de atividades não formais, poderá ser uma via efetiva de experiências inclusivas. As diferenças poderão ser o ponto de partida para projetos que tenham a marca do respeito às subjetividades e às identidades dos sujeitos, especialmente por meio de enfoques artísticos e culturais.

Formação de professores, cidadania, compromisso público a educação

Para o pedagogo brasileiro, Dermeval Saviani (2012), a escola surge enquanto um lugar em que ocorre o compartilhar do saber sistematizado, sendo esse preocupado com a cultura erudita, não com a cultura popular. Porém, segundo o autor, a educação não se restringe ao ensino. Para ele, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (2012, p.12). Sendo assim, o conhecimento “erudito” deveria continuar sendo atualizado com o passar das gerações e suas influências e abraçando os acontecimentos sociais.

No Brasil, entretanto, devido aos contextos históricos, políticos e ideológicos que influenciaram na implementação de modelos pedagógicos, a exemplo do Movimento Escola Nova, na primeira metade do século XX, e do Tecnicismo, nos anos 1970 e 1980, o sistema educacional vem se mostrando inconsistente e vago. Em muitos casos, insuficiente para as demandas culturais, científicas, tecnológicas e pedagógicas contemporâneas. Conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem sofre com um engessamento que se revela anti-criativo, pois limita ou impede o estudante de construir sua autonomia na aprendizagem e em sua expressão como cidadão.

Saviani (2012) afirma, ainda, que a criatividade é um ponto fundamental para o desenvolvimento humano, e essa necessita de meios e formas para que acompanhe e cresça ao longo da vida dos indivíduos. Se faz necessário ressaltar que o ensino dos rudimentos básicos, como ler e escrever, são muito importantes para que o aluno acesse o universo letrado. Assim, e uma vez tendo acesso a esse espaço intelectual, ele pode

se posicionar de modo crítico e ativo em trabalhos e ações que por ele são desenvolvidos.

Para o professor Fernando Hernández (2005, p.25), a escola deve ser um ambiente que busque a criação de um espaço de ensino-aprendizagem em que exista a possibilidade de compartilhar e produzir suas identidades pessoais. O autor defende que é por meio da construção identidade do indivíduo que ocorrem as modificações sociais, visto que, com os atravessamentos que ocorrem na vida da pessoa, esse “vá assumindo diferentes versões do eu, que é produto sobretudo, de suas relações com os outros” (2005, p.29).

A partir de tal afirmação pode-se dizer que todas as ações da vida cotidiana do indivíduo interferem em quem ele é. Sendo assim, a escola desempenha um papel fundamental nesse processo de construção. A escola é um dos primeiros locais de socialização das crianças, e essas, futuramente, serão adultos que exercerão papéis pertinentes à construção de uma sociedade democrática.

Para ocorrer o crescimento democrático é necessário se voltar para as funções desenvolvidas pela escola e pelo educador. Pereira (2014) aponta que a ação docente vai muito além da ação de formação humana, do profissional, do cidadão. Ser professor é um processo crítico, não devendo focar apenas na formação para o mercado de trabalho por meio de conteúdos técnicos, sendo necessário considerar que o processo de ensino-aprendizagem é complexo e visa abranger a integração social, psicológica e cultural dos indivíduos.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 — LDB, verifica-se em seu Art. 52.º que as universidades deverão possuir um quadro de profissionais preocupados com o tripé que mantém a instituição, o ensino, a pesquisa e a extensão, buscando incentivar a valorização do conhecimento particular dos indivíduos. Para isso, deve se preocupar com a “produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional”.

Esse tripé, apontado pela LDB, tornou-se um dos pilares das universidades brasileiras, explicitados nos Projetos de Desenvolvimento Institucional, bem como por

meio dos Projetos Pedagógicos dos Cursos. A UNESPAR (2018, p. 48), por exemplo, apresenta como missão:

[...] gerar e difundir o conhecimento científico, artístico, cultural, tecnológico, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, nas diferentes áreas do saber, para a promoção da cidadania, da democracia, da diversidade humana e do desenvolvimento sustentável, em âmbito regional, nacional e internacional.

As ações extensivas e de pesquisa vêm, crescentemente, aprimorando o ensino, fortalecendo a participação efetiva de inúmeras comunidades nos espaços universitários e levando estudantes e docentes às mais diversas populações. Esse processo é enriquecedor para todas as partes, e requer estratégias que possam articular e organizar parcerias entre universidades, escolas de educação básica e instituições formais e não formais de ensino, de cultura e de arte.

Ademais, tanto nos anos iniciais escolares, quanto nos estudos do ensino superior, devem apresentar uma preocupação em estudar conteúdos que se somam e se articulam ao cotidiano dos estudantes. Paulo Freire (2021b, p.26) aponta que “aprender é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador”.

Especificamente, na formação de professores de artes visuais, Marilda Oliveira e Thais Paz (2014, p. 120) nos orientam

ser fundamental pensar a aprendizagem em artes visuais como uma relação entre a construção da subjetividade individual e o contexto social, em que não existem mais receptores nem leitores, mas construtores e intérpretes, situando a nós e nossos educandos nas relações com o que vemos, nos questionando como, por que e que tipo de conexões.

Os autores contribuem para apontarmos em direção da prática educadora da cidade, por meio da qual todo o conhecimento se constrói. As brechas criadas para as interações entre professores em formação e a rede municipal de educação básica, por meio dos princípios das Cidades Educadoras, possibilita pensarmos em múltiplas articulações que envolvam espaços culturais da cidade, inclusive com a participação de instituições não formais.

Estando esses direcionamentos em consonância ao princípio de Formação de Agentes Educativos, apresentado na Carta, em que a Cidade que se compromete em ser educadora deve incentivar constantemente a formação qualificada aos profissionais que exerçam ações educativas. Se faz necessário ressaltar que carta aponta que essa Cidade se preocupará com a “educação artística, a criatividade e a inovação” (2015, p.11). Sendo assim, a Cidade Educadora deve, enquanto um espaço que educa, mesmo que indiretamente, equipar principalmente aqueles que exercem o papel da formação formal dos indivíduos.

Cidades Educadoras e formação docente: algumas respostas, muitas questões

Nos últimos seis anos os princípios das cidades educadoras vêm sendo estudados, direta ou indiretamente, na Licenciatura em Artes Visuais da FAP/UNESPAR. Quer seja no Projeto Cidade, desenvolvido interdisciplinarmente na primeira série do curso, quer seja na abrangência da disciplina Educação Inclusiva, ofertada na quarta série, o tema vem requerendo espaço na formação do docente em artes visuais. Esse olhar sobre a cidade se potencializou com o recente ingresso de Curitiba no quadro das Cidades Educadoras.

Para compreendermos esse impacto no processo formativo da graduação, propusemos a pesquisa que discurremos a seguir. As reflexões apresentadas ao longo deste artigo foram norteadoras da pesquisa de campo que realizamos por meio de um questionário online, disponibilizado na plataforma *Googleforms*, em março de 2022, aos acadêmicos de 1º a 4º anos.

A enquete visou focalizar o que os graduandos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) Campus de Curitiba II/FAP, entendem e conhecem sobre as Cidades Educadoras. Para isso, foi montado um questionário semiestruturado referente à temática, composto por perguntas de múltipla escolha e questões discursivas - nenhuma das questões propostas aos respondentes tinha caráter obrigatório. Deste modo, foi possível obter o relato de 31

graduandos, dos quais 13 são da primeira série, 5 da segunda, 5 da terceira e 7 da quarta série, dos turnos matutino e noturno.

Cabe ressaltar que o questionário foi aplicado ao final de dois anos de estudos remotos, nos quais todas as aulas, trabalhos e pesquisas foram adaptados e desenvolvidos de modo online, pela impossibilidade de aulas presenciais devido à pandemia do Covid-19, causado pelo Coronavírus. Conseqüentemente, as propostas pedagógicas e artísticas que eram realizadas, anteriormente, de modo presencial, envolvendo espaços da cidade, como componentes de algumas disciplinas, para esses estudantes, em grande parte, foram adaptadas para propostas de modo remoto.

As perguntas foram divididas em seções. A primeira, intitulada identificação, em que visamos saber o nome do respondedor e qual é a série e o turno que cursa; também questionamos a relevância de conhecer sobre a cidade durante seus estudos na universidade e quais são os pontos que se destacam quando refletem nisso. Em seguida, questionamos como o graduando percebe a cidade ao explorá-la remotamente. Na sequência, perguntamos sobre a relação da temática da Cidade em sua ação docente, em sua produção artística e sua importância.

Por fim, a última categoria investigou a percepção dos graduandos com relação ao quanto eles conhecem sobre as Cidades Educadoras, se sabem quais são os seus princípios, se entendem qual é a relevância na sua formação enquanto arte-educadores e se realmente consideram o conhecimento desses conceitos pertinentes à sua formação e ação docente. A partir das devolutivas, foram obtidos resultados que nos possibilitaram entender como os graduandos percebem a Cidade Educadora e as possibilidades oferecidas por ela.

Para a maioria (83,4%) desses estudantes, a temática da cidade apresenta uma relevância importante em suas formações acadêmicas e pessoais. O estudo dessa temática proporciona uma ampliação do conhecimento histórico e resgate de memórias da cidade (63,3%), resultando no alargamento da percepção do espaço urbano em que vivem (76,6%). Para esses arte-educadores em formação, aprofundar seus conhecimentos sobre a cidade possibilita a ampliação do repertório artístico, contribuindo para a formação docente e resultando na expansão do conhecimento de recursos temáticos para o ensino da arte.

Estes resultados de resposta nos levam a uma reflexão importante sobre a abordagem do tema cidade e cidades educadoras ao longo do curso da licenciatura, uma vez que conscientiza o estudante do potencial educador da cidade em diversas categorias e possibilidades de acesso.

Ao serem questionados sobre os motivos que consideram o estudo da Cidade Educadora importante, o acadêmico A aponta que:

quando o indivíduo conhece o seu espaço, passa a pensar e refletir sobre ele, se reconhecer como parte responsável por seu ambiente, passa a ter um sentimento de pertencimento. E isso é fundamental dentro da sala de aula.

Em continuidade, o acadêmico B afirma que:

é importante que os alunos se sintam pertencentes ao espaço que os rodeia e para além disso, que o espaço é deles e devem ocupá-lo. Ter uma relação com o espaço é vital para a cidadania e em regiões periféricas da cidade é de extrema importância e força estar ciente da história que gerou as periferias.

A partir desses pontos expostos pelos estudantes é perceptível a preocupação deles em aproximar o espaço urbano de todos os cidadãos da cidade, valorizando, principalmente, a inclusão dos habitantes marginalizados para que esses se sintam pertencentes à cidade em que vivem e ao que acontece nela.

No que diz respeito às Cidades Educadoras, foi possível observar que existe uma parte dos estudantes (41,9%) que sabe o que é uma Cidade Educadora, conhece os princípios que as constituem e quais são seus deveres. Em contrapartida, mais da metade (58,1%) desses professores em formação não conhecem os princípios das cidades que educam ou os conhecem superficial. Por consequência, 51,6% desses estudantes desconhecem que a capital paranaense, Curitiba, é uma cidade educadora.

É importante ressaltar que nenhum dos respondentes apontou que seria irrelevante saber sobre essas Cidades; pelo contrário, foi destacado que aprofundar seus conhecimentos neste tema seria necessário, pois é uma temática que tem muito a acrescentar em sua formação acadêmica. Desse modo, entendemos que existe interesse

por parte desses universitários em investigar sobre os conceitos que fundamentam as cidades que educam.

Aqueles que já são introduzidos no estudo sobre as Cidades Educadoras relataram que essas vão muito além de ser um espaço urbano com acessibilidade, seja em mobilidade urbana, questões políticas ou sociais. Apontam que uma Cidade que assumiu a responsabilidade de educar deve viabilizar as aprendizagens do cotidiano, com espaços democráticos para o compartilhamento de ideias, nos quais a população se sinta acolhida, resultando assim na ocupação desse espaço.

A seguir, a citação do acadêmico C:

Acredito ser uma cidade educadora não só uma cidade que seja acessível (em mobilidade urbana; aspectos políticos e sociais) - ou seja, não excludente de populações periféricas, identidades minorizadas, e/ou pessoas com deficiência. Mas também uma cidade que seja "meta-educativa" - todo e qualquer espaço proponha possibilidades de aprendizado e/ou compartilhamento de ideias, saberes, possibilidades. Com espaços mais democráticos e abertos à ocupação da população com autonomia - com a menor vigilância e repressão do estado possível quando se tratar de uso do espaço.

Nas citações a seguir, o acadêmico D propõe que “a Cidade Educadora deve oferecer aos seus habitantes um lugar seguro para todas as pessoas possam existir em sua completude”. E o acadêmico E afirma que “é uma cidade com *propósito* de ensinar, ou com projetos e *ações* voltadas para a educação da população acho que de um modo geral ou focado. Ela é de extrema importância na formação de um *licenciado* já que ele vai atuar educando”.

As narrativas dos estudantes nos levam a constatar que cada qual destaca aspectos diversos contidos na Carta das Cidades Educadoras, inclusive de acessibilidade e inclusão. As respostas vão se completando em direção ao aspecto amplo do conceito educador. A seguir, as declarações corroboram esta afirmação: “cidade educadora é a que colabora com uma construção social de cultura e aprendizagem de seus moradores”, propõe o acadêmico F. E, ainda, conforme afirma o acadêmico G, uma cidade educadora é “uma cidade, que se importa com questões necessárias. Podendo ser de uma revitalização a estudos evolutivos no âmbito social”.

O aspecto histórico e de memórias nos chama a atenção, sendo destaque da narrativa a seguir, do acadêmico H: “uma cidade educadora é a que carrega suas histórias e as conta de diversas formas, seja através de exposições em museus, espaços para oficinas, a oralidade, os pontos históricos de referências e visitas...”

Ao serem questionados sobre o quanto os graduandos consideram relevante conhecer sobre as Cidades Educadoras, obtivemos a devolutiva de 22 estudantes reafirmando a relevância, enquanto 8 alunos apontam que essa temática talvez seja relevante e um dos respondentes não marcou nenhuma das opções nessa questão.

Entre as respostas, destacamos a narrativa do acadêmico J, que afirma:

Sim. Como estudantes de artes, o patrimônio cultural se torna muito importante. Quando estamos em sala de aula, muitas vezes a cidade e os espaços públicos são o pouco de contato que os alunos têm de forma direta com a história e cultura, é um ótimo material de estudo, de pesquisa, de ensino, e de autoconhecimento.

E também a afirmativa a seguir, do acadêmico H:

Como dito antes, as cidades fazem parte de nossas realidades, aproveitar essas histórias e abordagens, faz com que as pessoas tenham uma noção maior sobre sua cultura, seu meio, façam mais trocas e até percebam novas formas de se conectar com os outros, ou com locais que antes talvez nem prestassem atenção.

Observamos também a intenção de resposta, onde o acadêmico I afirma: “não sei sobre o conceito, mas imagino que seja uma cidade que tenha políticas e ações públicas voltadas para a educação de seus cidadãos”.

Apesar de termos relatos favoráveis aos conceitos que permeiam as Cidades Educadoras é notório o desconhecimento de alguns respondentes com relação ao assunto, nas devolutivas escritas. As palavras que se destacam são “imagino” e “acredito”; também foram deixados comentários como “não sei” e, até mesmo, questionamentos como “uma cidade que acolha e ensine os moradores?”.

Os dados da pesquisa, brevemente apresentados neste texto, amplificam a importância do conhecimento acerca das Cidades Educadoras nos cursos de formação docente. Muitos dos conceitos relacionados ao processo inclusivo e aos modos de acessibilidade perpassam os espaços urbanos e têm na cidade a sua realização e o seu desafio.

Considerações Finais

O saber crítico, o desenvolvimento da autonomia e o respeito às identidades e subjetividades de cada sujeito têm consonância com as Cidades Educadoras, seja em qualquer nível ou modalidade de ensino.

Nesta direção, reforçamos com Gadotti (2006) que a Cidade educativa é aquela que se compromete com a formação integral de seus indivíduos, valorizando a cidadania plena. Entendemos que tanto a escola quanto a universidade devem estar em consonância com uma mentalidade emancipadora de ensino. O autor vai além, para ele, a escola nessa nova roupagem terá como principal característica a gestão de “informação generalizada, construtora e reconstrutora de saberes e conhecimentos socialmente significativos” (2006, p.138). A escola terá seu papel ampliado, não estará presa ao repasse do saber sistematizado, mas conectada com a vida cotidiana de seus estudantes, valorizando sua cultura, suas subjetividades e expressões identitárias.

Aos professores, que escolheram educar como seu papel social, é notória a preocupação com o acesso ao conhecimento de seus educandos. É fundamental que o educador, em seu compromisso social, esteja engajado com o que Freire (2021a, p.19) apresenta como:

[...] se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolavelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso.

O autor afirma que, ao assumir o papel de educador, o profissional deve se conscientizar com as questões que perpassam além do que é posto na escola, já que esse é um espaço que pode cooperar para a formação de uma sociedade concidadã, preocupada em valorizar os indivíduos que ali vivem, sendo transformada em um espaço de formação ético-política.

Com esse compromisso, o processo educacional se mescla ao processo de humanização. Portanto, é dever dessa Cidade se preocupar em dissolver todas as formas de violação de direitos e exclusões, contribuindo para a criação de consciência nos indivíduos enquanto seres com uma função social a ser desempenhada.

Para além dos conhecimentos que podem ser obtidos nos espaços formais de ensino é necessária uma preocupação com o que Gadotti (2006) chama de pedagogia da cidade. Visto que a formação das pessoas é uma prática que se dá permanentemente, Freire afirma que estamos, constantemente, em processo de aprendizagem, estamos incompletos e, para ele, “uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo [...] é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (2021b, p. 30). Deste modo, ao mesmo tempo, em que estamos aprendendo com aquilo que nos cerca também estamos contribuindo com o aprendizado de outrem.

Sendo assim, é fundamental que a cidade forneça mecanismos para que isso ocorra, seja por meio da criação de ações que incentivem a troca social e cultural entre pessoas de diferentes faixas etárias, com o acesso das comunidades marginalizadas a espaços culturais e sociais, os quais muitas vezes não se sentem convidados a fazer parte, ou, até mesmo, aproximando os espaços culturais que estão geralmente localizados nas regiões centrais das cidades para as zonas mais periféricas.

Ademais, também é importante que as políticas públicas desenvolvam modos de valorizar as manifestações artísticas e culturais populares, e que estas possam ocupar locais expositivos convencionais, mas também espaços urbanos como ruas, calçadas, fachadas, entre outros. A Cidade Educadora traz a marca da contemporaneidade, e também a força da preservação de suas raízes identitárias, de sua memória.

Os exemplos trazidos por meio das respostas ao questionário dirigido aos estudantes da Licenciatura em Artes Visuais reforçam as afirmações apresentadas. Os resultados nos provocam para proposições e ações que possam integrar as esferas de formação da educação básica e do ensino superior nas oportunidades educadoras da cidade.

REFERÊNCIAS

AIETA, Vânia Siciliano; ZUIN, Aparecida Luzia Alzira. Princípios Norteadores da Cidade Educadora. **Revista de Direito da Cidade**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 193-232. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdc/article/view/9717/7616>>. Acesso em: 25 de janeiro de 2022.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. Associação Internacional das Cidades Educadoras-AICE, 2004. Disponível em: <<http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/Carta-Portugues.pdf>>; Acesso em: 30 de outubro de 2021.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. Declaração de Barcelona. I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, Barcelona, 1990. Disponível em: <<https://cidadeseducadoras.org.br/wp-content/uploads/2016/06/carta-cidades-educadoras-barcelona.pdf>> Acesso em: 30 de outubro de 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. in: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

Curitiba é eleita coordenadora da rede brasileira de cidades educadoras, Prefeitura de Curitiba, Curitiba, 08 de julho de 2021. Disponível em: <<https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/curitiba-e-eleita-coordenadora-da-rede-brasileira-de-cidades-educadoras/59680>>. Acesso em 24 de janeiro de 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo.. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo.. **Pedagogia do oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 7. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021c.

GADOTTI, Moacir. **A escola na cidade que educa**. Cadernos CENPEC. n. 01. 2006, p. 133-139. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160>>. Acesso em: 12 de novembro de 2021.

GADOTTI, Moacir. A educação na cidade neste fim de século. In: **Convite à Leitura de Paulo Freire**. São Paulo, Scipione, 1989, p.89-98

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. Cadernos CENPEC, n. 1, 2006. Disponível em: <file:///D:/Arquivos%20de%20Usu%C3%A1rio/Downloads/160-240-1-SM.pdf> .Acesso em: 8 abril. 2020.

LDB - Lei nº **9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 24 de março de 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David. (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 183-209.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; PAZ, Thais Raquel da Silva. Outros rumos na formação docente em artes visuais. Para onde caminhamos? Revista Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 118-126, jan./abr. 2014

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Docência: uma Ação Pedagógica que Ultrapassa a Sala de Aula. In: CERVI, Gicele Maria; RAUSCH, Rita Buzzi (org.). **Docência Universitária**: concepções, experiências e dinâmicas de investigação. Xanxerê: Meta Editora, 2014. p. 29-38.

REIS, Rossana Rocha. Os Direitos Humanos e a Política Internacional. Revista de Sociologia e Política, Curitiba, n. 27, p. 33-42, Nov. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/wFyNNWZ3V8xXJNfVFj8bTSj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 de abril de 2022.

Recebido em: 13/08/2022

Aceito em: 10/11/2022.