

Cidades Educadoras e gestão escolar democrática: *possibilidades para a construção de sociedades mais justas e participativas*

Educating Cities and democratic school management:
possibilities for building fairer and more participatory societies

Ciudades Educadoras y gestión escolar democrática:
posibilidades para construir sociedades más justas y participativas

 **THIAGO DUTRA***

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre- RS, Brasil.

 **RENATA GERHARDT DE BARCELOS****

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre- RS, Brasil.

 **LIA HEBERLÊ DE ALMEIDA*****

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre- RS, Brasil.

RESUMO: O objetivo deste estudo é refletir sobre as interfaces entre as ideias de *Cidades Educadoras* e *gestão escolar democrática*, que possibilitem o desenvolvimento de um *modus operandi* de cidadãos/ãs participativos/as na reinvenção da escola e das cidades enquanto territórios educativos democráticos geradores de aprendizagens significativas, da infância à velhice. Por meio de análise bibliográfica incluindo Paulo Freire, Jaqueline Moll, Zygmunt Bauman, Néstor Canciani, entre outros, e da experiência dos/as autores/as como gestores/as de escolas públicas, demonstra-se que a escola deve ser organizada de forma democrática e participativa por professores/as, funcionários/

* Doutor em Educação em Ciências. Professor e educador popular. *E-mail:* <thiagodutrac@hotmail.com>.

** Doutoranda em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Membro do Grupo de Pesquisa: Educação Integral na Escola e na Sociedade: Sujeitos, Territórios, Dimensões e Interfaces. *E-mail:* <renatagbarcelos@yahoo.com.br>.

*** Doutoranda em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *E-mail:* <lialmeida428@gmail.com>.

as, estudantes e pela presença ativa da comunidade nas decisões. Já a cidade, para que seja educadora, precisa se organizar democraticamente, dando voz a cidadãos/ãs e buscando interações, de forma a educar. Nesse sentido, a gestão democrática é uma possibilidade, além de administrativa e educacional, que proporciona práticas de participação coletiva.

Palavras-chave: Cidades Educadoras. Democracia. Gestão Escolar Democrática.

ABSTRACT: The objective of this study is to reflect on the interfaces between the ideas of Educating Cities and democratic school management, which enable the development of a *modus operandi* of participatory citizens in the reinvention of schools and cities as democratic educational territories that generate significant learning from childhood to old age. Through bibliographical analysis including Paulo Freire, Jaqueline Moll, Zygmunt Bauman, Néstor Canclini, among others, and through the experience of the authors as managers of public schools, it is demonstrated that the school must be organized in a democratic and participatory way by teachers, staff, students and by the active presence of the community in decisions. As for the city, in order to be an educating one, it needs to organize itself democratically, giving voice to citizens and seeking interactions in order to educate. On this account, democratic management is not only administrative and educational, but it also is a possibility that provides practices of collective participation.

Keywords: Educating Cities. Democracy. Democratic School Management.

RESUMEN: El objetivo de este estudio es reflexionar sobre las interfaces entre las ideas de Ciudades Educadoras y gestión escolar democrática, que permitan el desarrollo de un *modus operandi* de ciudadanos/as participativos/as en la reinención de las escuelas y ciudades como territorios educativos democráticos que generan aprendizajes significativos de la niñez a la vejez. A través del análisis bibliográfico que incluye a Paulo Freire, Jaqueline Moll, Zygmunt Bauman, Néstor Canclini, entre otros, y la experiencia de los/as autores/as como gestores/as de escuelas públicas, se demuestra que la escuela debe ser organizada de forma democrática y participativa por los/as docentes, funcionarios/as, estudiantes y por la presencia activa de la comunidad en las decisiones.

En cuanto a la ciudad, para que sea educadora, necesita organizarse democráticamente, dando voz a los/as ciudadanos/as y buscando interacciones para educar. En este sentido, la gestión democrática es una posibilidad, además de administrativa y educativa, que propicia prácticas de participación colectiva.

Palabras clave: Ciudades Educadoras. Democracia. Gestión escolar democrática.

Introdução

A sociedade brasileira vem se deparando com uma complexa crise que abarca múltiplas dimensões de nossa realidade, cujos enfrentamentos perpassam por ações intersetoriais de curto, médio e longo prazos. Acentuam-se, nos dias de hoje, o que se pode denominar de crise da democracia, crise das cidades e crise da educação.

O objetivo central deste artigo é refletir sobre as interfaces entre a ideia de Cidades Educadoras e a gestão escolar democrática, enquanto possibilidade de enfrentamento e desenvolvimento de um *modus operandi* no qual cidadãos/ãs sejam participativos/as na reinvenção das cidades e da escola enquanto territórios educativos democráticos que gerem aprendizagens significativas, da infância até a velhice. Uma cidade, para ser educadora, deve se pautar em um paradigma educativo que ressignifique as relações humanas nos diferentes territórios, buscando construir relações harmônicas entre espaços e pessoas. A educação – para além da escola, se espalhando pelos outros espaços urbanos, muitos historicamente inacessíveis a uma boa parte da população – é o caminho democrático para construirmos sociedades que eduquem e sejam educadas por todos/as os/as seus/suas agentes.

A perspectiva hegemônica de educação tende a não oferecer as possibilidades formativas para educandos/as se tornarem cidadãos/ãs ativos/as em suas sociedades (MORIN, 2002). Essa educação, denominada por Paulo Freire de “bancária” (FREIRE, 2011) – pautada no acúmulo de conteúdos e informações, na pedagogia da resposta, na hierarquia entre sujeitos, na disciplina, no acatamento de regras autoritariamente estipuladas e na atuação de gestores/as escolares mais preocupados/as com as demandas administrativas do que com as questões pedagógicas – deve ser enfrentada.

Tal concepção bancária, hegemônica, tem como ânimo controlar o pensar e a ação, de forma a ajustar os sujeitos ao mundo, não fomentando a libertação do pensamento pela ação das pessoas na tarefa comum de refazer este mundo e torná-lo mais humano. “Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo,

tanto mais se sentirão desafiados” (FREIRE, 2019, p. 98) – esse reconhecimento gera engajamento, pois é na relação entre indivíduos e mundo que a realidade se dá e se reconstrói. “O que antes já existia como objetividade, mas não era percebido em suas implicações mais profundas e, às vezes, nem sequer era percebido, se destaca e assume o caráter de problemas, portanto, de desafio” (FREIRE, 2019, p. 100). É nesse momento que o “percebido destacado” se torna objeto de “admiração” dos/as homens/mulheres, de suas ações e seu conhecimento. Nesse sentido é que a prática bancária é fatalista, e a prática libertadora (sempre democrática) é problematizadora, propondo situações enquanto problemas, que vistos assim, possibilitam a busca de resoluções. Essa perspectiva emancipatória de educação propõe uma práxis libertadora, entendida como ação-reflexão-ação (FREIRE, 2002).

O alargamento da compreensão de educação para todos os territórios sociais é uma forma de enfrentamento, no qual a escola, não estando fechada em si, necessita ser um espaço de interação com toda a comunidade, toda a rede onde está inserida. Para realizar essa tarefa, a escola precisa fazer com que todos os/as envolvidos/as (professores/as, gestores/as, funcionários, estudantes, famílias e comunidade) sejam participantes das decisões, se posicionem sobre suas perspectivas, desejos e busquem, conjuntamente, construir os caminhos que trilharão. A escola deve, assim, ser administrada por meio de uma gestão democrática.

A complexidade das cidades na sociedade contemporânea: estímulos democráticos

As cidades são tanto sistemas espaciais quanto redes de comunicação, formando seus habitantes por meio de procedimentos que organizam a ocupação do espaço e de oportunidades para se informarem e comunicarem-se de forma ativa. O que vemos atualmente, como fruto do processo de urbanização pautado no fluxo de mercadorias – e não de pessoas – é uma urbanização que ‘desurbaniza’, por conta da expansão irracional e especulativa (CASTELLS, 1995).

A atual reorganização dos espaços urbanos e das redes de comunicação combina três movimentos: o enorme poder tecnológico e econômico dos meios de comunicação; o declínio dos organismos estatais de comunicação; e as pressões do mercado. Esses três elementos se encontram a serviço dos empresários, ou melhor, do mercado. O enfrentamento disso pode perpassar pela compreensão de que as sociedades contemporâneas são sociedades de conhecimento (CANCLINI, 2008) e não simplesmente sociedades de consumo. Como bem lembra Paulo Freire “As sociedades não são, estão sendo o que delas fazemos na História, como *tempo de possibilidade*. Daí a nossa responsabilidade ética por estarmos no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2019, p. 66, *grifos nossos*). Compartilhamos dessa esperança de sermos e fazermos o mundo, na qual reconhecer

a tragicidade de nosso tempo não significa uma rendição que gera posições fatalistas. Ao contrário, reconhecendo de forma crítica nossa realidade, nos colocamos de forma mais complexa perante as relações sociais, de forma que, banhados/as na esperança e na consciência de mudanças, nos movemos através de um otimismo crítico, em que as possibilidades são vistas como ‘inéditos viáveis’ e não como obstáculos intransponíveis reforçados pelo fatalismo do ‘o que é continuará sendo’.

Para que esse mundo inédito – que urge ser estabelecido como realidade para além da possibilidade – seja factível, é necessária uma participação democrática ativa e ampla dos/as diferentes atores/atrizes sociais. A democracia, com seu aprofundamento e aperfeiçoamento, é aliada na superação das injustiças sociais, sendo a forma de participação real da sociedade nas mudanças necessárias. Consolidar a democracia, dando respaldo a suas instituições, é fundamental para assegurar as reformas sociais, econômicas e políticas, colaboradoras no enfrentamento da hegemonia capitalista rumo a uma sociedade mais justa.

Educar para a cidadania numa perspectiva radical democrática é diferente do que historicamente fez a educação formal moderna. Isso vai além da formação da identidade nacional e dos conteúdos da famigerada disciplina Educação Moral e Cívica, conscientizando sujeitos sobre sua condição cidadã, detentora de direitos e deveres para consigo e a sociedade, ressaltando a importância da participação ativa nos rumos das questões cotidianas. Essa perspectiva atuante de cidadania é uma emancipação dos sujeitos de um sentimento de inércia (‘nada se pode fazer, as coisas assim são’), ou seja, é um empoderamento do indivíduo como cocriador de seu mundo.

A educação formal, a escola, os/as educadores/as e educandos/as tiveram, historicamente, concepções fundamentadas na conjuntura do que se chama modernidade, situada na segunda metade do século XIX e século XX, buscando afirmar e reproduzir a nova cultura dominante, burguesa e urbana. Os ‘sistemas educativos modernos’, como se convencionou chamá-los, enfatizavam a transmissão de conteúdos, valores e atitudes vinculados às normas sociais que estruturam o funcionamento da sociedade (TEDESCO, 2008). A própria ideia de formação do cidadão nasce no período de construção e consolidação dos Estados Nacionais, cuja ênfase na democracia estava nos aspectos simbólicos, nos rituais e no respeito à autoridade com a qual foram dotados/as atores/atrizes sociais e as instituições encarregadas de difundir e estabelecer as pautas de coesão social; ou seja, uma democracia atrelada, quase que exclusivamente, à aceitação das regras de disciplina social. Essa formação chamada cidadã teve seus conteúdos específicos (como a história dos grandes heróis nacionais), atores/atrizes-chave, além de desenhos institucionais e curriculares coerentes com suas finalidades (TEDESCO, 2008, p. 231).

No Brasil, durante a Primeira República e a formação do Estado republicano, houve uma preocupação com a expansão e a democratização do ensino, evidenciada nas discussões e discursos de parlamentares e presidentes. Num primeiro momento, havia

a necessidade de consolidar os ideais republicanos (de notável influência positivista), defendendo a educação para construir valores, diminuir o analfabetismo e, com isso, oportunizar o direito de votar e a própria manutenção do sistema político. Em um segundo momento, a educação foi convocada para contribuir com o processo, ainda incipiente, de industrialização nacional, por meio da qualificação de mão de obra. Nesse período, a educação apresentou duas funções diferentes, mas complementares: a formação do/a cidadão/ã nacional, com seus direitos básicos políticos; e a formação do/a trabalhador/a nacional (SHIGUNOV NETO, 2015). Essa concepção de cidadania atrelada ao direito ao trabalho direcionou a educação formal para tendências tecnicistas, em que a formação humana se restringe ao treinamento profissional, excluindo-se a própria capacidade crítica do sujeito ser cidadão, como na concepção ampla apresentada na Constituição Brasileira de 1988 (LUCKESI, 1990).

É fundamental substituir a concepção de consumidor/a pela de cidadão/ã, entendendo que todas e todos, além de indivíduos portadores de direitos e deveres na sua forma definida pelo Estado, têm voz na determinação política, contribuindo na construção dos caminhos legais que regem determinada sociedade:

Ou seja, a cidadania se refere à capacidade de influenciar a atividade do Estado e de participar da definição e da administração da lei e da ordem. Para exercitar na prática tal influência, os cidadãos devem refutar de certo grau de autonomia com referência à regulação. Deve haver, em outras palavras, limites à capacidade do Estado de interferir nas ações dos indivíduos (BAUMAN & MAY, 2010).

Nessa relação entre Estado e indivíduos, os principais obstáculos encontrados para a real participação democrática (condição fundamental para o exercício da cidadania) são o chamado 'complexo de tutela' e as 'atitudes terapêuticas' do Estado. O complexo de tutela se refere à tendência de tratar sujeitos como incapazes de determinar o que para eles/elas é bom e agir de maneira que lhes seja mais interessante. As atitudes terapêuticas do Estado se referem à inclinação das autoridades em tratar as pessoas como médicos/as tratam pacientes, ou seja, pessoas com problemas que elas mesmas não poderiam resolver. Nessa lógica, seriam necessárias orientações de especialistas para resolver os problemas de pacientes, os/as excluindo das tomadas de decisões, por não terem habilidades necessárias para lidar com as questões que os/as influenciam diretamente. O Estado acaba por ver os indivíduos como objetos de regulação (BAUMAN & MAY, 2010).

A cidadania carrega em si uma tendência a resistir à posição de comando aspirada e alavancada pelo Estado. Ao refletir sobre nossas ações, tendemos a nos considerar auto-determinados/as, seres autônomos/as dotados/as de habilidade e capacidade para agir de acordo com nossos objetivos pessoais. Porém, isso presume que somos os/as manipuladores/as do ambiente e não, ao contrário, manipulados/as por ele. Manipulador/a ou manipulado/a, ambas as compreensões são simplistas, pois nem estamos separados/as do todo, a ponto de não sermos influenciados/as e limitados/as pelos outros e/ou por

circunstâncias, e nem somos reféns das determinações sociais e ambientais; mas sim, somos o produto de nossa interação com outros/as e com os ambientes que vivenciamos.

Paulo Freire, em 1995, quando escreveu *À sombra dessa mangueira*, já anunciava as relações entre educação, cidadania e cidade: “fala-se muito hoje, e não apenas no Brasil, de cidadania, de educação e cidadania. Fala-se, vale dizer, da luta pela democracia, pela presença atuante e crítica das classes populares nos destinos da cidade” (FREIRE, 2019, p. 125). Democratizar cada vez mais a sociedade começa pelo enfrentamento das injustiças que impossibilitam a igualdade entre todos/as os/as cidadãos/ãs, significa lutar contra fome, desemprego, saúde e educação. Problemas esses que implicam a redefinição do papel do Estado (e suas instituições), das cidades e da educação, superando a visão economicista burocrática em favor de uma prática de educação condizente com valores democráticos e de justiça social. A prática educativa exemplarmente democrática, em todos os níveis de ensino, é um dos principais meios para a conscientização cidadã¹.

Cidades Educadoras

A noção de Cidade Educadora começou a aparecer na bibliografia no ano de 1973, com seus princípios apresentados na obra *Aprender a ser*, de Edgar Faure. Em 1989, a cidade de Barcelona buscou essa ideia, construindo uma proposta que integrava educação formal, não formal e informal para todos/as os/as cidadãos/ãs, revelando um compromisso político, ético e democrático de educação, vinculado a famílias, ruas, associações de bairro, indústrias culturais, empresas, instituições e coletivos (BELLOT, 2008). A cidade passou a ser entendida como espaço de interações e de direito a usufruto por todos/as, com uma arquitetura planejada, com menos violência, maior acessibilidade e preocupação com a resolução democrática de suas demandas, por meio de organizações de bairro, coletivos e participação cidadã, sendo todos os espaços entendidos enquanto potenciais locais de aprendizagem e interação sociocultural (MARAGALL, 2008).

Pensar em Cidades Educadoras é afirmar que toda a cidade dispõe de incontáveis possibilidades educativas, mas que também pode ser foco de deseducação. Para educar, deve apresentar uma intencionalidade nesse sentido, entendendo todos os seus recursos (espaços, pessoas, instituições etc.) como possíveis processos pedagógicos que possibilitem a formação humana integral, de forma humanizadora e cidadã. Falar em ‘formação humana humanizadora’ pode parecer redundante, mas as características da compreensão hegemônica de educação acabam por negligenciar a própria humanidade do/a educando/a ao restringi-lo/a a uma ‘tábula rasa’, propenso/a a ser passivo/a na tarefa de acumular conteúdos sem significância para sua vivência do/no dia a dia.

É fundamental a construção da “curiosidade epistemológica”², através da postura crítica implicada no diálogo, e sua preocupação com a apreensão da razão de ser do objeto

em análise, mediada pelos sujeitos. A distância entre a educação tradicional e o desenvolvimento dessa curiosidade é preocupante. Temerário é que a curiosidade à qual se chega com a prática educativa tem sido reduzida à pura técnica, gerando uma curiosidade castrada, não indo além de uma posição cientificista e não científica do mundo (FREIRE, 2019, p. 141).

Para ser educativa, a rua se transforma em *locus* de ações coletivas, intencionais, de grupos que exploram a cidade e seus múltiplos territórios de forma pedagógica, política e cultural. Nessa perspectiva, a instituição escolar se insere em redes educativas que configuram esse espaço da cidade, e a própria cidade é encarada como um espaço educativo. Esse enfoque situa a rua e a escola como territórios educativos complementares (MOLL, 2008). A importância da relação entre cidade e escola para a formação de cidadãos/ãs atuantes na defesa e na ampliação da democracia se mostra como alternativa de enfrentamento da realidade como dada. “É a partir da realidade concreta com que as gerações que chegam se defrontam que se torna possível a articulação dos sonhos de recriação ou de transformação da sociedade” (FREIRE, 2019, p. 59).

Gestão escolar democrática

A gestão escolar de cunho democrático pressupõe a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos nos processos educativos ali realizados, ou seja, professores/as, estudantes, funcionários/as, familiares e responsáveis, além de toda a comunidade onde a escola está inserida. Trata-se de uma gestão participativa, na qual os/as envolvidos/as contribuem com os caminhos escolhidos tanto administrativamente (prioridades de reformas, construções de áreas de esporte, laboratórios e bibliotecas, dentre outras possibilidades de melhorias de infraestrutura), quanto pedagogicamente (por exemplo, apresentando as demandas reais da comunidade escolar, encarando-as como temas geradores e situações-problema para o trabalho didático).

A participação democrática de toda a comunidade escolar se apresenta como possibilidade de desenvolvimento da consciência de cidadania, mostrando que as mobilizações em torno das problemáticas reais de nossa vida possam e devem ser discutidas para que se encontrem soluções conjuntas. Esse exercício de participação e reflexão direta é o fundamento da atuação democrática, na microesfera da escola ou mesmo na macroesfera do país.

Para esta análise, buscaram-se as contribuições de uma gestão democrática no desenvolvimento de um *modus operandi* democrático na sociedade, tanto na perspectiva de consciência da importância da participação ativa, quanto da ocupação democrática dos múltiplos territórios que formam as cidades e os campos (ideia para a qual a Cidade Educadora oferece respaldo). A partir dessas duas contribuições, conscientização na

participação democrática e ampliação dos espaços de sociabilização com intencionalidade pedagógica, é que propomos a importância da gestão democrática como colaboradora no desenvolvimento de uma cidadania inclusiva.

Ainda prevalece o medo da rua e a insegurança em relação aos espaços públicos, mantendo deles afastada boa parte da população – por falta de acesso ou por conta da violência que prevalece quando a cidade não é vivenciada em suas múltiplas dimensões por seus/suas cidadãos/ãs. A impossibilidade ainda viva de as cidades oferecerem espaços diversos de formação humana mantém a escola como o espaço principal de aprendizagem e sociabilidade para crianças e jovens (principalmente os das camadas sociais marginalizadas cultural e socioeconomicamente), um espaço de convivência, construção identitária e, talvez sua função mais importante, espaço onde novas formas de ver o mundo assumem caráter de possibilidade. Para muitas dessas crianças e jovens, a escola é o principal espaço comunitário que reflete a cidade e sua diversidade (MOLL, 2008).

Assim como a cidade deve ser realmente democrática, a escola tem que se pautar por uma organização na qual todos/as os/as envolvidos/as participem ativamente. Nesse sentido, a gestão democrática pode ser compreendida como:

um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (SOUZA, 2009, p. 125).

Sendo assim, a escola como instituição educativa formal deve se tornar espaço de humanização, conexão entre os territórios da cidade e desenvolvimento de diferentes habilidades, pois várias vezes, será só através dela que muitos/as estudantes terão acesso a bens culturais, científicos, tecnológicos e artísticos produzidos pela humanidade (LIBÂNEO, 2013). A proliferação dos espaços com potencialidade e intencionalidade educativas, defendidos pela ideia de Cidade Educadora, não tira da escola a centralidade da educação formal, mas aperfeiçoa a valorização das aprendizagens não formais e informais, abrindo espaço a uma educação para a vida e por toda a vida.

Nessa perspectiva, precisamos ocupar os territórios urbanos, praças, parques, centros comunitários, centros de esporte, museus, teatros, cinema e demais locais, com intencionalidade educativa. Ampliando os processos educativos para além dos muros da escola, se possibilitam o pertencimento e o entendimento da complexidade do ambiente urbano, além da participação nas múltiplas possibilidades que as cidades oferecem para a formação por toda a vida. Ter essa consciência cidadã demanda que seus habitantes participem

democraticamente dos destinos de sua cidade, que aprendam a se organizar de forma coletiva, buscando ser agentes dos caminhos que seus territórios assumem.

Os/as gestores/as das escolas, por participarem de inúmeros conselhos, colegiados, círculos e, especialmente, pelo estreito relacionamento com as comunidades escolares, podem ser agentes de articulação entre essas e o poder público. Além disso, ao abrirem a participação democrática nas discussões sobre os caminhos da escola, colaboram para a conscientização do quanto essa participação influencia nos rumos das questões nas quais estão envolvidos/as diretamente; é a consciência primeira, que traz à tona a importância da democracia enquanto lugar de fala e ação.

No caso das escolas no campo, por exemplo, elas se tornam o eixo das comunidades; quando há alguma necessidade, seja de atendimento médico, psicológico ou melhoria de estradas, a escola e seus/suas gestores/as são procurados/as, até mesmo em inundações, quando as famílias sofrem prejuízos, mesmo que tais gestores/as não possam resolver esses problemas. Quando as famílias buscam informações e solicitam apoio das esferas públicas, esses momentos se tornam oportunidades para o desenvolvimento da participação cidadã democrática, e a escola pode e deve cooperar para que as famílias se organizem. Tal cooperação passa pelo oferecimento de formas de participação coletiva, que se desenvolvem e se aprimoram no dia a dia escolar.

Desta forma, cabe salientar que a gestão democrática da escola pública desempenha um papel além do administrativo e também possibilita explorar o território por meio desses vínculos estabelecidos. A gestão tem a possibilidade de promover eventos, encontros e parcerias com as comunidades; essa articulação suscita a organização para outras participações e ações coletivas além dos muros da escola e da comunidade, ou seja, trilhar caminhos para a participação democrática na sociedade.

Os desafios da gestão pública e democrática são muitos, mas para além dos processos administrativos, olhar para o aspecto pedagógico é de fundamental importância para a construção de um projeto educativo voltado ao exercício da cidadania. Ao propor a participação da comunidade escolar nas decisões, através de rodas de conversa, consultas públicas, mobilização de mutirões para melhorias e conscientizações, os/as gestores/as caminham para a ampliação dos trabalhos pedagógicos voltados para uma educação mais ampla e cidadã, de acordo com a reflexão de Dermeval Saviani:

Assim, quando dizemos que queremos uma escola que prepare os indivíduos para o exercício da cidadania, estamos dizendo que queremos uma escola que forme indivíduos autônomos, capazes de iniciativa, o que implica que sejam conhecedores da situação para poderem tomar decisões, interferindo ativamente na vida social. Tudo isso é reforçado pelo acréscimo do adjetivo “consciente”, pois a expressão legal “exercício consciente da cidadania” sugere o objetivo educativo de formar cidadãos ativos, autônomos, críticos e transformadores (SAVIANI, 2014, p. 15).

As ações nas escolas precisam ser feitas a partir de um horizonte democrático, no qual professores/as se sintam motivados/as para a participação nos processos de escolha e sejam protagonistas na articulação de projetos com a comunidade. Nesse sentido, ancorados/as na ideia de Paulo Freire – na qual o diálogo constante é imprescindível para a construção das aprendizagens e é primordial para o desenvolvimento da liberdade, da autonomia e da democracia – refletimos:

O diálogo é uma exigência existencial, e, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2005, p. 91).

O autor apresenta a relevância que os diálogos possuem para a reflexão e a transformação do meio em que estamos inseridos/as. Sendo assim, ao levar para a comunidade escolar (professores/as, estudantes, pais, mães e funcionários/as) as decisões referentes às mudanças organizacionais, é possível ter acesso a posições diferentes, o que enriquece os debates e contribui para o envolvimento e o aceite do novo, além de possibilitar a avaliação das propostas através de uma reflexão conjunta.

Considerações finais

É imperativo entender que:

La responsabilidad con el futuro nos impone una tarea fundamental: comprender lo que está pasando para construir nuevas miradas sobre las tensiones, los desafíos y los límites de nuestras prácticas y sobre el diseño de otras posibilidades para la vida en la escuela, en la comunidad y en la ciudad³ (MOLL, 2008, p. 224).

A proposta das Cidades Educadoras, vinculada a uma democracia realmente participativa, abre inúmeras possibilidades na perspectiva de humanizar as cidades e seus territórios por meio de um viés pedagógico que nos permita “ser mais” (FREIRE, 2002) como indivíduos e sociedades. Cada vez mais nos damos conta de que indivíduos se educam e são educados em diversos espaços sociais; a presença nos espaços que transcendem o mundo privado são ferramentas eficazes na colaboração para o desenvolvimento da conscientização de crianças, jovens e adultos/as em relação a sua condição de cidadãos/ãs.

Dessa forma, um território compreendido como educativo, composto por atores/atrizes, espaços e tempos diversos, colabora para o desenvolvimento de todo o potencial humano; possibilita a vivência da diversidade e, ao mesmo tempo, a construção de identidades coletivas. Quando pensamos no papel da escola como um espaço físico de aprendizagem, reconhecemos sua importância nos processos educativos dos sujeitos,

porém, ela não é única a exercer essa atividade formativa dentro de uma sociedade. Enquanto seres, vamos nos formando humanos durante toda a vida, e em todas as nossas relações com os/as outros/as e o mundo, o transcorrer da vida se dá em múltiplos espaços sociais – e em cada um deles construímos as mais diversas aprendizagens (FREIRE, 2011). Sabendo dessa condição de eternos/as aprendizes, reconhecer e utilizar a multiplicidade de espaços com uma intencionalidade pedagógica se mostra como estratégia para uma formação cidadã para a vida e por toda a vida (MOLL, 2012).

Uma gestão democrática escolar, por si só, pode ser agente formador da cidadania e do seu maior fundamento: a participação ativa dos sujeitos na tomada dos rumos de suas vidas na coletividade. Ela exerce essa função ao possibilitar a conscientização na participação democrática e a ampliação dos espaços de sociabilização com intencionalidade pedagógica, sendo colaboradora do desenvolvimento de uma cidadania inclusiva, que vê nos diferentes territórios das cidades e dos campos espaços de direitos e deveres a serem respeitados por todos.

Para a gestão democrática escolar construir possibilidades de colaboração numa educação libertadora cidadã, o currículo não deve ser homogêneo e fora da realidade desses sujeitos. Sabendo que a educação é diálogo, ou seja, inerentemente dialógica, é na interação entre as pessoas envolvidas que ela alcança sua condição *sui generis*. Esse diálogo começa na busca do conteúdo programático e não apenas quando educador/a-educando/a se encontra com educando/a-educador/a em uma situação pedagógica; o diálogo começa em torno da pergunta que vai dialogar com eles/elas (FREIRE, 2019).

Nessa perspectiva freiriana, é a partir de situações concretas presentes, existenciais – reflexo das inquietações e aspirações dos sujeitos envolvidos – que se organiza o conteúdo programático. É na realidade em que estamos inseridos, na consciência que dela temos, que se busca sobre o que se deve refletir criticamente. Esse momento é o início do diálogo numa educação como prática da liberdade. Momento em que o “universo temático” é investigado, a partir do conjunto de seus “temas geradores”, essa investigação dialógica é também conscientizadora, ao proporcionar a apreensão dos temas geradores e a tomada de consciência dos indivíduos sobre esses (FREIRE, 2019, p. 121).

Esses temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas (FREIRE, 2019, p. 130).

As cidades e os campos, em seus múltiplos territórios, são fontes de reflexão e diálogo, são os espaços onde a vida acontece nas diversas relações que os indivíduos fazem entre si e com o mundo. Constituem a materialidade na qual agimos e pela qual somos afetados, nesse processo de nos relacionarmos para sermos o que somos e o que podemos vir a ser. Ocupar e refletir sobre esses territórios oferece temas geradores, que conscientizam

sobre as situações reais e problematizam as situações–limite, de forma a perceber como nelas estamos inseridos/as e como delas podemos nos emancipar (FREIRE, 2019). Esse processo de conscientização faz perceber a importância de nossa reflexão e ação sobre/com o mundo, construindo as bases para a formação cidadã participativa (e, por que não, combativa).

Para se tornar agente de formação cidadã democrática, a escola deve mobilizar e ampliar os processos de participação da comunidade nas decisões, além de incorporar as práticas articuladas aos demais territórios de cidades e campos. A democracia deve ser vivida no dia a dia da escola e da cidade como possibilidade de organização política coletiva; na ocupação dos espaços públicos, que devem ser seguros e com qualidade; na conquista da justiça social, através do enfrentamento do processo de deseducação, uma geração após a outra, do *modus operandi* que normaliza a cidade como lugar de opressão e desigualdade, impossibilitando as condições para sermos mais como pessoas, cidades e sociedade.

Recebido em: 19/09/2022; Aprovado em: 12/10/2022.

Notas

- 1 Paulo Freire propõe que a escola e o currículo sejam pautados por discussões democráticas, tanto na organização do dia a dia escolar, quanto na inserção de conteúdos que gerem reflexão sobre a importância da democracia enquanto espaço de disputa de projetos de país e necessidades práticas. Aponta alguns conteúdos que possibilitam essa inserção da prática democrática ativa e participativa na discussão dos rumos da sociedade: história da democracia, debates de democracia e ética, democracia e organização das classes populares, eleições (sua forma e importância), a democracia no Brasil, democracia e tolerância, forças políticas antagônicas, conciliação e projetos de governo (alianças e suas conjunturas, entre outros que avancem a consciência democrática) (FREIRE, 2019).
- 2 Paulo Freire faz uma diferenciação entre curiosidade castrada, curiosidade ingênua e curiosidade epistemológica (ou crítica). A curiosidade epistemológica provém da postura crítica implicada no diálogo aberto, através da “preocupação nele contida com a apreensão da razão de ser do objeto que medeia os sujeitos dialógicos” (FREIRE, 2019, p. 141). A distância entre a prática educativa hegemônica e a prática crítico-libertadora construída com tal curiosidade é preocupante, por conta da redução da educação à pura técnica, fomentando uma curiosidade castrada, negligenciada e mesmo marginalizada no processo pedagógico. Já a curiosidade ingênua é aquela que temos no dia a dia, que não vem acompanhada de uma reflexão crítica e científica sobre a questão em análise e se relaciona diretamente com o senso comum.
- 3 A responsabilidade com o futuro nos impõe uma tarefa fundamental: compreender o que está acontecendo para construir novos olhares sobre as tensões, os desafios e limites de nossas práticas e sobre o delineamento de outras possibilidades para a vida na escola, na comunidade e na cidade (tradução livre dos/as autores/as).

Referências

- BAUMAN, Zygmunt & MAY, Tim. *Aprendendo a pensar com a sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BELLOT, Pilar Figueras. Ciudades Educadoras, una apuesta de futuro. In: *Educación y Vida Urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. Asociación Internacional de Ciudades Educadora. Barcelona: Santillana, 2008, p. 17-21.
- CANCLINI, Néstor García. Comunicaciones, conocimiento y ciudad: un debate intercultural. In: *Educación y Vida Urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. Asociación Internacional de Ciudades Educadora. Barcelona: Santillana, 2008, p.159-168.
- CASTELLS, Manuel. *La ciudad informacional*. Madri: Alianza, 1995.
- FAURE, Edgar. *Aprender a ser*. La educación del futuro. Madrid: Alianza Editorial/UNESCO, 1973.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 26 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. *À sombra dessa mangueira*. 12 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.
- LUCKESI, Cipriano. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- MARAGALL, Pasqual. La ciudad de las personas. In: *Educación y Vida Urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. Asociación Internacional de Ciudades Educadora. Barcelona: Santillana, 2008, p. 13-16.
- MOLL, Jaqueline. La ciudad y sus caminos educativos: escuela, calle e itinerarios juveniles. In: *Educación y Vida Urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. Asociación Internacional de Ciudades Educadora. Barcelona: Santillana, 2008, p. 217-226.
- MOLL, Jaqueline. (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- MORIN, Edgar. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. O paradoxo da educação escolar: análise crítica das expectativas contraditórias depositadas na escola. In: SAVIANI, Dermeval. *O lunar de Sepé*. Campinas: Autores Associados, 2014, p. 85-99.
- SHIGUNOV NETO, Alexandre. *História da educação brasileira: do período colonial ao predomínio das políticas educacionais neoliberais*. São Paulo: Salta, 2015.
- SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão democrática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009.
- TEDESCO, Juan Carlos. Educación y sociedad justa. In: *Educación y Vida Urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. Asociación Internacional de Ciudades Educadora. Barcelona: Santillana, 2008, p. 229-235.