



CURRÍCULO(S) DA CIDADE: AS PERSPECTIVAS DAS CIDADES EDUCADORAS NA MEDIAÇÃO ENTRE JUVENTUDE(S) E CONHECIMENTO

Tárcio Minto Fabrício [*]; Verônica Asbel Pires [**]

O presente artigo constitui-se como ensaio teórico que discute as possibilidades apresentadas pela perspectiva das Cidades Educadoras para a construção de convergências entre currículos e juventudes, no sentido de estimular uma formação localizada na reflexão e na crítica diante dos desafios impostos à Educação na contemporaneidade, pautando-se na defesa intransigente dos direitos humanos e no estabelecimento de práticas educativas participativas, democráticas e cidadãs. Para tanto, foi realizada revisão bibliográfica visando buscar apoio teórico em uma diversidade de autores do campo, estabelecendo um percurso de reflexão que se inicia apresentando alguns dos pressupostos das Cidades Educadoras e, posteriormente, situa e problematiza a questão dos currículos e das juventudes para, finalmente, discutir a emergência de currículos possíveis, a partir de uma perspectiva freireana, articulando as cidades em suas distintas dimensões educativas, seus distintos conhecimentos, culturas, saberes e, finalmente, suas juventudes, a partir das inserções e relações com seus territórios.

Palavras-chave: Cidades Educadoras. Currículos. Juventudes. Paulo Freire.

CURRICULUM(S) OF THE CITY: EDUCATING CITIES' PERSPECTIVES MEDIATING THE RELATION YOUTH(S)-KNOWLEDGE

ABSTRACT

This theoretical essay discusses the possibilities presented by the perspective of Educating Cities for the construction of convergences between curricula and youth, in order to stimulate educational processes grounded in reflection and criticism in face of the challenges imposed on Education in contemporary times, based on the uncompromising defense of human rights and the establishment of participatory, democratic and civic educational practices. Therefore, the literature was reviewed in order to build theoretical support from a diversity of authors in the field, establishing a path of thought that begins by presenting some of the assumptions of Educating Cities and, subsequently, situates and problematizes the issue of curricula and of youth to, finally, discuss the emergence of possible curricula, from a Freirean perspective, articulating cities in their distinct educational dimensions, their different knowledges and their youth, based on the insertions and relationships with their territories.

Keywords: Educating Cities. Curricula. Youth. Paulo Freire.



CURRÍCULO(S) DE LA CIUDAD: LAS PERSPECTIVAS DE LAS CIUDADES EDUCADORAS EN LA MEDIACIÓN ENTRE LAS JUVENTUDES Y EL CONOCIMIENTO

RESUMEN

Este artículo constituye un ensayo teórico que tiene como objetivo discutir las posibilidades que presenta la perspectiva de las Ciudades Educadoras para la construcción de convergencias entre currículos y juventud, con el fin de estimular una formación ubicada en la reflexión y la crítica frente a los desafíos impuestos a la Educación en tiempos contemporáneos, basados en la defensa intransigente de los derechos humanos y el establecimiento de prácticas educativas participativas, democráticas y ciudadanas. Para ello, la investigación realizó una revisión bibliográfica con el fin de buscar sustento teórico en una diversidad de autores en el campo, estableciendo un camino de investigación que comienza presentando algunos de los presupuestos de las Ciudades Educadoras y, posteriormente, sitúa y problematiza la cuestión de los currículos y de la juventud para, finalmente, discutir el surgimiento de currículos posibles, desde una perspectiva freireana, articulando a las ciudades en sus distintas dimensiones educativas, sus distintos conocimientos, culturas, saberes y, finalmente, su juventud, a partir de sus inserciones y relaciones con sus territorios.

Palabras clave: Ciudades Educadoras. Currículo. Juventudes. Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

Repensar a relação entre as juventudes e os currículos na contemporaneidade é uma tarefa desafiadora para educadores, gestores e pesquisadores no campo da Educação, mas, sobretudo, deve também ser uma preocupação que considere os estudantes, no sentido de permitir concepções curriculares em que tais atores possam se reconhecer e sentir contemplados. Tal questão fica ainda mais evidente no contexto pós-pandemia, especialmente levando em conta as diversas dificuldades enfrentadas para levar adiante os processos educativos durante o período mais intenso de distanciamento social exigido pela crise sanitária.



O presente ensaio discute alguns apontamentos oferecidos pelos referenciais das Cidades Educadoras como possibilidades ímpares de estabelecimento de novas relações entre educação e sociedade, entre as elaborações curriculares e a concretude do mundo e, finalmente, entre as juventudes – com seus anseios, incertezas e afetos em relação a um mundo em rápida e constante transformação – e o conhecimento. Para tanto, são colocados em diálogo no presente manuscrito autores que apresentam concepções emancipatórias de educação e, principalmente – embora não de maneira exclusiva –, com vinculações freireanas, e com interesses relacionados aos fenômenos sobre os quais debruçamos nosso olhar.

As abordagens das Cidades Educadoras têm como premissa a democratização do acesso à educação, pela integração das complexidades urbanas de modo a estimular a reflexão sobre questões com impacto social direto nas suas comunidades. Diante disso, destaca-se a importância que assume o currículo como uma ferramenta essencial para estabelecer uma conexão significativa entre a cidade e a escola, uma vez que, ao abordar os aspectos socioculturais do ambiente onde é aplicado, torna-se uma opção valiosa para uma formação ativa, justa, democrática e cidadã.

A animação sociocultural - mencionada por Trilla (1988) - tem sido vinculada aos pressupostos das chamadas Cidades Educadoras, pois se refere a um conjunto de práticas sociais que tem como objetivo a participação das comunidades em seu próprio desenvolvimento, por meio de uma educação integradora entre conhecimento e as questões sociais, políticas e econômicas locais. Em outros trabalhos (Trilla, 1999; 2005), o autor afirma que a educação deve estar presente e ser valorizada nos mais diversos âmbitos da sociedade, articulando as práticas educativas aos conhecimentos da cidade, no sentido de estimular a emergência do que chama de cidadania ativa. Sendo assim, educação e cidades se veem entrelaçadas, definindo conjuntamente as características da sociedade onde se inserem, e se modificando mutuamente ao longo do tempo, como reflete Fabrício (2016): “A relação entre educação e cidade, de certa forma, está fundada na própria gênese desses dois fenômenos, tão característicos e definidores de nossa humanidade” (Fabrício, 2016, p. 24). Dito isto, mostra-se a importância que pode assumir a elaboração de currículos que se pautem nas



questões da cidade, no sentido de garantir uma maior inserção dos anseios das juventudes em relação aos seus próprios aprendizados.

A concepção de currículo aqui adotada é de inspiração freireana por entender que o currículo deve tomar forma a partir das necessidades dos educandos e do próprio processo educativo. Como lembram Menezes e Santiago (2014), Freire entendia que as perspectivas curriculares tradicionais eram elitistas, pautadas na chamada educação bancária e relativas a conteúdos sistematizados que não consideravam o papel dos estudantes no próprio processo de aprendizagem. Assim, as concepções curriculares freireanas, como lembra Soares (2018), são pautadas nos chamados currículos reais ou currículos em ação, espaços-tempo de aprendizagem onde a emergência do conhecimento se dá a partir das demandas do próprio grupo envolvido e de seus contextos educativos, sem que, no entanto, o conhecimento sistematizado seja deixado de lado. Para além de permitir uma compreensão do mundo, tais perspectivas curriculares devem também possibilitar que esse mundo seja transformado (Abensur, 2012; Menezes; Santiago, 2014).

Atualmente, uma parte significativa de estudantes, principalmente do Ensino Médio, demonstra falta de interesse nas aulas, especialmente nos conteúdos programáticos oferecidos (Ramos, 2020), impondo um desafio às instituições no sentido de direcionarem o currículo de maneira mais significativa e atrativa, conectando os saberes às diversas áreas de interesse dos alunos, suas vivências e culturas. O currículo, concebido como um instrumento de socialização, precisa ter um caráter democrático, visando a humanização de conteúdos, contextos e relações de ensino-aprendizagem. Ainda de acordo com Ramos (2020), isso implica abordar conceitos que nem sempre são de fácil assimilação, como os científicos, reconhecendo o direito das pessoas ao acesso aos bens culturais e ao conhecimento acumulado e, portanto, como registra a mesma autora: “A escola oficializada através do seu currículo deve ser repensada para responder aos desafios colocados pelos alunos que nela ingressam” (Ramos, 2020, p. 3).



Conforme apontado por Lazzarotto (2020), a necessidade vai além de uma escola que meramente se proponha a ensinar; busca-se, na verdade, uma instituição educacional que se empenhe na criação de novas e diversificadas situações de aprendizagem. Essa escola ideal é concebida como um espaço propício para a troca e a produção de diversos saberes, onde a ênfase recai não apenas na transmissão de conhecimento, mas na promoção ativa da criatividade e reflexão dos jovens. Ele ainda diz que: “Precisamos de uma escola com objetos de conhecimento que se articulem com o cotidiano, com a cidade e que de fato promovam a aprendizagem. Uma escola que desperte o gosto pela política e a curiosidade em aprender” (Lazzarotto, 2020, p. 19).

Como observado por Aranguren (2000), as questões levantadas pelo fenômeno urbano devem ser incluídas nos conteúdos curriculares desde a Educação Básica com objetivo de introduzir os estudantes no espaço e no tempo da vida social, buscando o estabelecimento de uma consciência crítica por meio dos sentidos de pertencimento e de convivência. Também é preciso levar em conta que a própria cidade, como reflete Rodríguez (2008), guarda um currículo oculto, repleto de conhecimento, saber e cultura que, mesmo antes da consolidação da própria instituição escolar, garantia a formação de seus moradores.

AS CIDADES EDUCADORAS

As bases conceituais das chamadas Cidades Educadoras são firmadas na cidade de Barcelona, Espanha, durante o I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado em 1990 (Trilla, 1993; Figueras, 2007; Rodríguez, 2007). Como resultado direto do encontro é fundada a Associação Internacional de Cidades Educadoras, que elabora a Carta das Cidades Educadoras, que, como aponta Figueiras (2007), foi amparada na Declaração Universal dos Direitos do Homem, no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, na Declaração Mundial da Educação para Todos, na Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural.



Posteriormente, como apontado em Fabrício (2016), tal documento foi reelaborado em duas ocasiões: no III Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado em Bolonha em 1994, e no VIII Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado em Gênova em 2004. O preâmbulo da carta afirma que:

Hoje mais do que nunca, as cidades, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, mas podem estar igualmente sujeitas a forças e inércias deseducadoras. De uma maneira ou de outra, a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo e, ao mesmo tempo, um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os fatores deseducativos (Rede Brasileira De Cidades Educadoras, 2006, p. 156).

Tal documento é dividido em três partes: *O direito a uma cidade educadora*; *O compromisso da cidade*; e, por fim, *Ao serviço integral das pessoas*, apresentando 20 princípios que devem ditar as políticas sobre educação. Apesar de ampliada, a versão mais recente guardou fidelidade aos princípios essenciais de suas versões anteriores. Dentre os quais consta que a cidade educadora deve promover a formação de todos os indivíduos, dos que julgam não ter qualquer papel educador aos educadores formais e profissionais, aos pais e aos jovens; oferecer as mesmas possibilidades de crescimento e desenvolvimento a todos os cidadãos; atender e minimizar os mecanismos de exclusão e segregação que surgem em diferentes momentos e contextos; e, por fim, formar e informar sobre valores da cidadania democrática.

Tal perspectiva – de reconhecer a cidade como agente ativo na educação de seus habitantes – remete à antiga relação entre cidade e conhecimento. De acordo com Rodríguez (2007), essa função das cidades remonta à Antiguidade e, diante dessa consideração, o autor acredita que os desafios atuais exigem que a cidade volte a exercer esse papel, apostando assim nas cidades como ambientes de aprendizagem por excelência.

Só a partir das cidades e de suas realidades sociais será possível discutir, como defende Paetzold (2006), o papel da educação e dos educadores para a concretização de uma cidadania plena. Para tal autora, a cidade potencialmente pode “reencantar” a educação diante das incertezas atuais em relação às sociedades e instituições. Para tanto, as cidades devem



assumir, além de suas funções tradicionais, uma nova função que objetive a formação pela e para a cidadania, em que a educação resulte das intersecções entre as políticas públicas da cidade e a vida da população que, em seu cotidiano, constrói um mundo coletivo em diferentes espaços sociais (Gadotti, 2002; Gadotti; Padilla; Cabezudo, 2004).

Para Brandão (2008), a educação cidadã se realiza nas reflexões, articulações e embates que emergem localmente e, portanto, ao apropriar-se das possibilidades educativas presentes nos territórios e, aqui, pensando mais especificamente nas cidades, tal abordagem estimularia a circulação de conhecimentos e o diálogo de saberes. Perspectiva compartilhada por Zitkoski (2005), para quem a cidade

[...] enquanto lugar e espaço da cidadania tem um potencial de educação para todos e por toda a vida, pois desafia a sensibilidade humana a construir uma existência social mais humanizada enquanto fundamento para o projeto de vida das pessoas. É fundamental cultivarmos uma cultura da comunicabilidade e do diálogo, para além da instrumentalização que os sistemas nos querem impor. Somente teremos um futuro melhor se nos educarmos a todos para a convivência respeitosa entre diferentes que buscam construir projetos de vidas comuns e partilhados comunitariamente (Zitkoski, 2005, p. 186).

Diante de tais apontamentos, as modalidades de educação não formais e informais ganham relevância na perspectiva da Cidade Educadora. Assim, para Cabezudo (2004), a cidade educadora é aquela onde o próprio território é transformado em escola, onde

[...] 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 (Cabezudo, 2004, p. 2).

Entretanto, apesar de as práticas de ensino não formais e informais assumirem tal relevância, de forma alguma isso deve diminuir a importância da articulação entre a cidade e o ensino formal. As escolas, incluindo seus professores e toda a comunidade escolar, devem assumir, para além de seu papel tradicional, a mediação na complexa rede educativa que toma forma no tecido urbano (Alderoqui, 2002; 2003), de modo a oportunizar reflexões mais



aprofundadas e críticas frente aos desafios atuais, fomentando uma formação que preze pelos direitos humanos, pela democracia, pela justiça social e pela participação popular na tomada de decisão.

CURRÍCULOS, JUVENTUDES E CIDADES

A reflexão sobre as temáticas relacionadas à elaboração dos currículos se revela central nas discussões educacionais pós-pandemia, de modo a contribuir para um repensar dos modelos educativos da contemporaneidade e assumindo que, nesse contexto, a elaboração curricular não deve se limitar apenas à inclusão de conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos pelos estudantes. A questão central em tal discussão reside na necessidade de construir e explorar diversas estruturas e dinâmicas sociais, abrangendo distintas culturas, identidades e as complexidades sociais, étnicas e raciais que abarcam as preocupações das juventudes. Nesse contexto, as perspectivas das Cidades Educadoras emergem como aliadas na concepção de currículos que englobem tal pluralidade e contribuam efetivamente na formação para a cidadania.

Como relembra Arroyo (2014), escolas e currículos não podem ser considerados como meros repositórios de conhecimento de cada área, uma vez que seus operadores – estudantes e educadores – são efetivamente produtores de conhecimento. De tal sorte, currículos e escolas são espaços-lugares também da produção de novos conhecimentos, de encontros com o outro, com novas experiências, com questionamentos e leituras de mundo e de si no mundo. Diante disso, é preciso reconhecer que

O currículo não é um reservatório de saberes estáticos, mas um território de disputa de saberes na pluralidade epistemológica do mundo atual e na heterogeneidade de sujeitos sociais que chegam às escolas. Pensar em outros currículos exige reconhecer essa pluralidade de saberes, de conhecimentos, reconhecer a pluralidade epistemológica do nosso mundo e especificamente a pluralidade epistemológica e cultural que chega às escolas com os Outros mestres e educandos (Arroyo, 2014, p. 160).



Essa pluralidade se inscreve diretamente nas juventudes e na sua inserção em debates contemporâneos como os relacionados ao trabalho, à democracia, ao acesso à educação de qualidade, ao combate ao racismo, ao machismo, à LGBTQIAP+fobia, dentre outras questões atuais. Além disso, como lembra Carrochano (2014), as juventudes, especialmente aquelas inseridas no Ensino Médio, devem estar no centro das preocupações que, a partir da conexão entre as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura, da tecnologia e da educação, constituirão as bases e propostas de desenvolvimento curricular.

Carrano (2003) destaca que as cidades concentram intensamente as ações sociais dos jovens, caracterizando-os por múltiplas identidades. A juventude, como lembra tal autor, não constitui uma classe social com características homogêneas, mas sim um grupo diversificado, cuja consciência de “ser um grupo” está relacionada principalmente à faixa etária, sem, no entanto, possuir uma consciência coletiva que confira um sentido de pertencimento a um grupo específico. Esse fenômeno é resultado da multiplicidade de identidades que permeiam diferentes grupos dentro da própria juventude. Portanto, é imperativo conceber abordagens educacionais que se concentrem no desenvolvimento individual de habilidades – na perspectiva do professor – e, ao mesmo tempo, adotar abordagens que possam generalizar a partir de características comuns entre os grupos –na perspectiva do currículo –, de maneira a contemplar a diversidade intrínseca aos jovens e, ao mesmo tempo, a aplicação de estratégias pedagógicas capazes de promover tanto o desenvolvimento individual quanto o senso de comunidade.

Apesar de serem considerados “produtores de fortes impulsos sociais”, conforme observado por Carrano (2003), e de possuírem vastas oportunidades de progresso, os jovens frequentemente sofrem com estigmatizações que os retratam como uma geração conflituosa, irresponsável e associada ao hedonismo. Essas percepções negativas exercem impactos significativos no desenvolvimento das gerações ao longo do tempo. A expectativa pessimista, especialmente em relação aos adolescentes, pode desmotivá-los, gerando efeitos adversos no processo de aprendizagem, como evidenciado por Xavier e Oliveira (2020).



Confrontados com os padrões e tradições da sociedade, além das pressões da vida adulta sobre a necessidade de “ser alguém na vida”, especialmente a partir de uma perspectiva ancorada em tradições e costumes familiares, os jovens enfrentam situações conflituosas. Isso é particularmente evidente nas condições emocionais oscilantes e nas tendências contraditórias que são inerentes ao processo de desenvolvimento, marcado por mudanças rápidas, como delineado por Carrano (2003). Essa complexidade do cenário vivenciado pelas juventudes sublinha a importância de abordagens educacionais e sociais que reconheçam e apoiem a diversidade de desafios que eles enfrentam ao longo de seu desenvolvimento.

Também é preciso reconhecer que, ainda de acordo com Arroyo (2014), as juventudes carregam consigo uma “mentalidade inovadora”, relacionada à novas formas de expressão e a uma reação intransigente a estruturas estáticas e concepções rígidas e, portanto, não se pode pensar em currículos inovadores apenas de conhecimentos, pois “sem serem inovadores na organização dos tempos, dos próprios conhecimentos e do trabalho dos mestres e alunos continuarão negando o direito ao conhecimento, à cultura, aos valores, à formação humana” (Arroyo, 2014, p. 200).

Assim, abordagens curriculares localizadas na interseção entre os anseios da juventude e o que se oferece nos territórios das cidades, seriam especialmente relevantes no sentido de oferecer contextos mais ricos para elaboração das experiências vividas por essa juventude, proporcionando uma construção ativa do conhecimento. Este enfoque integrado promoveria não apenas a compreensão crítica das questões sociais, mas também capacitaria os jovens para se engajar efetivamente na sociedade em que vivem. Para tanto, como discute Auler (2007), isso depende diretamente da implementação de currículos mais abertos, amparados em questões e problemas atuais e que busquem, sob o ponto de vista freireano, estabelecer “uma nova relação entre currículo e realidade local. Entre o mundo da escola e o mundo da vida” (Auler, 2007, p.175).



APRENDER CIDADE, APRENDER A CIDADE, APRENDER DA CIDADE, APRENDER PELA CIDADE

Conforme enfatizado por VINTRÓ (2003), é crucial buscar a construção de uma educação que transcenda os limites do ambiente escolar. Ao romper com os muros da escola, torna-se possível explorar fenômenos que, correlacionados ao ensino formal, desempenham um papel fundamental na formação dos jovens. Assim, é imperativo desenvolver um discurso renovado que estimule a reflexão sobre um currículo capaz de abranger as temáticas desses dois ambientes tão distintos, mas intrinsecamente interligados, que são a escola e a cidade.

Essa autora destaca que a cidade abriga uma variedade de agentes educativos, alguns dos quais podem até competir entre si. No entanto, ela ressalta que a cidade, em si mesma, é um agente educador. Sustenta-se, então, a necessidade de elaborar um projeto coletivo que una todos esses agentes, visando contribuir para uma educação solidária e igualitária. A cidade, quando reconhecida como um espaço de aprendizado, revela seu potencial para enriquecer a formação dos indivíduos, sendo essencial a cooperação entre diversos agentes para promover uma educação que seja não apenas abrangente, mas também socialmente justa e inclusiva.

Outro aspecto de tal discussão apontado por TRILLA (2006) se refere ao fato de que a escola não pode ser o único ator responsável pelas demandas educativas atuais, uma vez que essa sobrecarga pode contribuir para a culpabilização pelo fracasso dos processos educativos, levando, conseqüentemente, tal instituição a uma completa imobilização. Como apontado por VILLAR (2007), a escola deve reencontrar seu *locus* educativo, a partir da perspectiva das Cidades Educadoras, ao estreitar sua relação com o território onde está inserida. De acordo com ALMEIDA (2008), faz-se necessário, diante de tal perspectiva, que sejam identificados como espaços educativos os diversos equipamentos culturais presentes nas cidades, como instituições de ensino, meios de comunicação, museus, espaços públicos e associações, de modo que seja possível desenvolver e adotar projetos educativos comuns, passando “[...] em definitivo, de uma concepção baseada na pedagogia da cidade para uma outra baseada na cidade como pedagogia” (Almeida, 2008, p. 9).



Uma primeira tentativa de construção curricular participativa em conexão com as questões urbanas foi levada a cabo por Paulo Freire, quando no papel de Secretário Municipal da Educação da Cidade de São Paulo entre 1989 e 1992. Durante tal período, ele iniciou um movimento inovador para a elaboração de um currículo que estivesse profundamente enraizado nas questões e vivências específicas do município de São Paulo. É fundamental destacar que a abordagem de Freire se fundamentava em uma pedagogia para emancipação social, focada na promoção da consciência crítica dos oprimidos, bem como na compreensão de seu lugar na sociedade. O trabalho, como em toda sua obra, transcendia a simples transmissão de conhecimento; era uma ferramenta poderosa para orientar os alunos. Sua proposta de currículo buscava a contextualização, ancorando-se na realidade dos estudantes, buscando tornar a aprendizagem mais significativa, conectada diretamente com as experiências e desafios vivenciados pelos discentes. Esse enfoque não apenas conferia relevância imediata ao aprendizado, mas também o tornava mais aplicável e valioso em suas vidas diárias (Freire, 2001; Valle; Santos, 2018).

Freire, em conjunto com sua equipe na Secretaria, percebiam o currículo não apenas como um conjunto estático de conteúdo baseado em disciplinas escolares, mas como um processo educacional dinâmico. Essa abordagem alinhava-se integralmente com suas práticas de educação libertadora, retomando a ideia fundamental de adaptar o processo de ensino-aprendizagem às necessidades individuais dos alunos e aos contextos específicos; assim, propunha um currículo verdadeiramente centrado no aluno (Freire, 2001; Valle; Santos, 2018). Nesse sentido, tal currículo, como apontam Saul e Silva (2011), pode ser compreendido como

[...] um conjunto de práticas socioculturais que se inter-relacionam nas diferentes instâncias e momentos do espaço-tempo escolar e não-escolar, no bojo da educação emancipatória. É uma construção pedagógica crítica, na prática educativa desumanizadora vigente, na perspectiva de uma ação educativa comprometida com a população socialmente excluída. Parte das necessidades e dos conflitos vivenciados pela comunidade escolar para se tornar significativo, crítico, contextualizado, transformador. Dessa compreensão deriva-se, também, que toda prática escolar está arraigada ao contexto manifesto, às diferentes dimensões da realidade local, aos sujeitos e processos de construção do real, às inter-relações entre culturas e saberes, comportamentos e posicionamentos ético-políticos e práticas socioculturais. É nesse



sentido que se anunciam as articulações que Freire considera necessárias para que essas dimensões sejam contempladas na prática da organização curricular (Saul; Silva, 2011, p. 3).

Freire (2001), ao mencionar uma educação na cidade, mostra que de nada adianta uma escola que possua uma boa infraestrutura e seja bonita, se os alunos não têm a ânsia de aprender e tampouco estão dentro da escola. Isso porque os estudantes das classes populares brasileiras estavam apartados das instituições escolares, ainda que não de maneira literal, mas sim pela estrutura da sociedade que cria uma série de dificuldades e obstáculos que corroboram para que esses jovens não tenham acesso, ou tenham acesso limitado, a uma educação limitada, que não os permite enxergar os verdadeiros problemas que encontram em seu cotidiano e, tampouco, que eles pensem em estratégias de mudanças dessa estrutura. Diante disso, ele afirma a necessidade de

[...] remover os obstáculos que dificultam que a alegria tome conta de nós e não aceitar que ensinar e aprender são práticas necessariamente enfadonhas e tristes. É por isso que na resposta anterior eu falava que o reparo das escolas, urgentemente feito, já será um pouco mudar a cara da escola, do ponto de vista também de sua ‘alma’ (Freire, 2001, p. 37).

No sentido da superação de tais obstáculos para uma efetiva formação, as cidades precisam ter reconhecidos seus papéis pedagógicos a partir das dimensões apontadas por Trilla (1999) e reforçadas por Alderoqui (2003): *Aprender na cidade* – reconhecendo o espaço urbano como um meio, a partir de sua rede de equipamentos e serviços, suas escolas, universidades, museus, e outras instituições –; *Aprender a cidade* – considerando-a como o próprio conteúdo de aprendizagem –; e, por fim, *Aprender da cidade* – portadora viva da diversidade de informações, conhecimento e cultura, além de fomentadora de encontros e diálogos de aprendizagem informal.

Vale lembrar que tais questões já eram, inclusive, abordadas por Freire (2002), quando de seu apontamento da necessidade de colocar em pauta, na prática educativa, uma discussão profunda da relação entre o contexto social real dos estudantes e o ensino de conteúdos, indagando: “Porque não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares
Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 33, n. 1, p. 1-20, e-rte331202443, 2024.



fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (Freire, 2002, p. 34).

Delizoicov (2008) ressalta o caráter político e ideológico da perspectiva freireana, especialmente quando de sua ênfase sobre o papel da conscientização no sentido da promoção da liberdade e, para além, na própria libertação como aspecto principal da educação. Além desse aspecto, o autor também reforça a importância dos procedimentos e métodos que fundamentam as práticas educativas na visão de Freire. Diante dessa consideração, a cidade, para além de oferecer os meios de aprendizagem (*aprender na cidade*) e a possibilidade de encontros, trocas de saberes e conhecimentos entre seus agentes (*aprender da cidade*), se constitui também como um conteúdo (*aprender a cidade*), pelo fato de ela guardar em si um currículo próprio, como apontado em Fabrício (2016). Além disso, a cidade também pode ser assumida a partir de uma perspectiva metodológica, quando considerada com tal intencionalidade, de onde emerge uma nova dimensão que poderíamos identificar como *aprender pela cidade*.

A elaboração de um currículo comprometido com a construção de prática educacional emancipadora persiste como um dos grandes desafios educacionais contemporâneos, especialmente quando dos questionamentos aos programas oficiais que ainda estabelecem um modelo de ensino tradicional e tecnicista, que valorizam, sobretudo, o ensino de caráter profissionalizante, associando-se à perspectiva da “cidade industrial”, que demanda mão-de-obra qualificada para atender às demandas laborais (Lazzarotto, 2020; Saul, Silva, 2011). O enfrentamento desse desafio exige não apenas a compreensão crítica da relação entre currículos e juventudes, mas também a implementação corajosa de práticas educacionais que se alinhem com os princípios de uma educação libertadora, problematizadora, democrática e cidadã, como ferramenta essencial à superação dos desafios sociais da contemporaneidade.



ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao contemplar a participação ativa dos jovens na construção do currículo, vislumbra-se não apenas uma facilitação do processo de aprendizagem, mas também uma valiosa contribuição para a edificação de uma sociedade mais justa e democrática. As juventudes, como já mencionado, carregam consigo uma diversidade singular de identidades, culturas e contextos sociais, oferecendo uma riqueza incomparável de narrativas e experiências e, portanto, incorporar temas que ressoem com suas realidades e interesses diretos, como aqueles oferecidos pelas cidades, não apenas pode tornar os currículos mais envolventes, como também elevar o nível de engajamento de tais estudantes, promovendo uma formação com maior qualidade e socialmente referenciada.

A perspectiva ampliada e inclusiva dos processos educativos, internalizada nos princípios das Cidades Educadoras, não só tem o potencial de preparar os jovens para o exercício da cidadania ativa, como também serve para fomentar a autonomia, incentivando-os a assumir responsabilidades pelo seu próprio processo educacional e por seu desenvolvimento pessoal. Os currículos, ao integrarem as perspectivas desses jovens, tornam-se ferramentas dinâmicas capazes de se adaptar às transformações sociais em curso. Além disso, desempenham um papel fundamental no combate aos preconceitos e na defesa de direitos fundamentais.

Diante das considerações apontadas no presente artigo, evidencia-se a necessidade de reflexões aprofundadas das relações entre cidades, conhecimento e juventudes, no sentido de estimular o desenvolvimento de currículos que levem em conta tais relações para a concretização de práticas e processos formativos mais significativos diante dos desafios atuais da sociedade.

Também vale destacar a necessidade da realização de estudos que identifiquem experiências já concretizadas, a partir das perspectivas aqui apontadas, explicitando seus êxitos e limites, no sentido de possibilitar a adoção de políticas públicas que estimulem o



desenvolvimento de propostas curriculares construídas em diálogo com as juventudes a partir das concepções das Cidades Educadoras.

O distanciamento entre juventude e escola, jovens e o conhecimento é com cada vez mais frequência apontado como característica dos tempos atuais, que se expressa em fenômenos diversos, como taxas de evasão escolar elevadas, baixo interesse pela continuidade dos estudos em nível Superior, e até mesmo a vulnerabilidade da população à desinformação, dentre outros. Esse distanciamento não pode ser tomado como responsabilidade desses jovens. É preciso que a escola, a educação, se transformem, em diálogo com esse público, na perspectiva de integrarem o conhecimento acadêmico às questões da realidade de educandas e educandos, o que, nesta contribuição, buscamos apoiar pela reflexão sobre o potencial da perspectiva de cidades educadoras e sua conexão às juventudes pela via concreta do entendimento de currículo para além de um conjunto de conteúdos e habilidades prescritos e estáticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABENSUR, P. L. D. Currículo: o jeito freireano de fazer. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 66, n. 2, 2012, p. 289-310. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/19827199475>. Acesso em 06/03/2024.

ALDEROQUI, S. S. Enseñar a pensar la ciudad. Em: S. S. ALDEROQUI; P. PENCHANSKY (orgs.) **Ciudad y ciudadanos: aportes para la enseñanza del mundo urbano**. Buenos Aires: Paidós 2002.

ALDEROQUI, S. S. La Ciudad: um territorio que educa. **Caderno CRH**, n. 38, 2003, p. 153-176. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v16i38.18619>. Acesso em: 30/04/2019.

ALMEIDA, A. J. A cidade e a educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.46, 2008, p. 1-11.

ARANGUREN, C. R. La Ciudad como Objeto de Conocimiento y Enseñanza em las Ciencias Sociales. **Fermentum**, v.10, n. 29, 2000, p.539-550.



ARROYO, M. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. Em: DAYRELL, J.; CARRANO, P. C.; MAIA, C. L. (orgs.) **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículo em diálogo**. Editora UFMG, Belo Horizonte, 2014, p.158-203.

AULER, D. Articulação entre pressupostos do educador Paulo Freire e do Movimento CTS: novos caminhos para a Educação em Ciências. **Contexto & Educação**, ano 22, n. 77. 2007, p. 167 – 188. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2007.77.167-188>. Acesso em 20/04/2016.

BRANDÃO, C. R. **Minha Casa, O Mundo**. Aparecida, SP: Idéias& Letras, 2008.

CABEZUDO, A. Cidade educadora: uma proposta para os governos locais. Em: GADOTTI, M.; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, A., (orgs). **Cidade educadora, princípios e experiências**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, Cortez Editora, 2004. p. 11-14.

CARRANO, P. C. R. **Juventudes e Cidades Educadoras**. Vozes: Petrópolis, RJ. 2003.

CARROCHANO, M. C. Jovens no Ensino Médio: qual o lugar do trabalho? Em: DAYRELL, J.; CARRANO, P. C.; MAIA, C. L. (orgs.) **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículo em diálogo**. Editora UFMG, Belo Horizonte, 2014, p. 205 – 228.

DELIZOICOV, D. La Educación em Ciencias y la Perspectiva de Paulo Freire. **Alexandria -Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.1, n.2, 2008, p. 37 – 62. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37486>. Acesso em 21/11/2023.

FABRÍCIO, T. M. **A cidade educadora e o enfoque CTS: articulações possíveis a partir dos professores de ciências em formação**, 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

FIGUERAS, P. Ciudades educadoras, una apuesta por la educación. **CEE Participación Educativa**, n. 6, 2007, p. 22-27.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. Cortez: São Paulo, SP, 5ª ed., 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. 25ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, M. A. **Da escola cidadã à Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, SME, 2002, p. 11-18.

GADOTTI, M. A. PADILLA, P. R.; CABEZUDO, A. **Cidade educadora, princípios e experiências**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, Cortez Editora, 2004.



LAZZAROTTO, E. P. S. **A escola, o currículo e a cidade em uma conexão com a cidade educadora**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias) - Centro Universitário Internacional (UNINTER).

MENEZES, M. G. SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, v.25, n. 3, 2014, p. 45-62.

PAETZOLD, O. S. Educação e cidadania na perspectiva da cidade educadora: Um estudo a partir de Frederico Westphalen. **UNirevista**, v. 1, n. 2, 2006, p. 1-6.

RAMOS, F. R. S. Os jovens do Ensino Médio e o Currículo ofertado nas escolas públicas. **Revista Mundi Sociais e Humanidades**, Edição especial, v.5, n.1 - 67, 2020, p. 1-28.

REDE BRASILEIRA DE CIDADES EDUCADORAS. Carta das Cidades Educadoras. **Cadernos CENPEC**, v. 1, n. 1, 2006, p. 156 – 161.

RODRÍGUEZ, J. R. Ciudad educadora: Uma perspectiva política desde La complejidad. **Urbano**, v.10, n. 16, 2007, p. 29-49. Disponível em: <https://doi.org/10.7440/res10.2001.05>. Acesso em 14/08/2018.

RODRÍGUEZ, J. R. La participación como um acto educador y constructor de la Ciudad Educadora. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 45, 2008, p.1-22. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie4522140>. Acesso em 14/08/2018.

SAUL, A. M.; SILVA, A. F. G. O pensamento de Paulo Freire como referência para o desenvolvimento de políticas de currículo. In: Simpósio Brasileiro de Política Pública e Administração da Educação, 25. e Congresso Ibero-Americano de Política de Administração da Educação, 2., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPAE, 2011, p. 1-13.

SOARES, M. G. Concepção e ação curricular nas obras de Paulo Freire. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 40, 2018, p. 411 - 429.

TRILLA, J. Animación sociocultural, educación y educación non formal. **Educar**, n. 11, 1988, p. 17-41.

TRILLA, J. **Otras Educaciones. Animación Sociocultural, Formación de adultos y Ciudad Educativa**. Barcelona: Editorial Anthropos, 1993.

TRILLA, J. A educación non formal e a cidade educadora. Dúas perspectivas (Unha analítica e outra globalizadora) do universo da educación. **Revista Galega do Ensino**, n. 24, 1999, p. 199 – 221.



TRILLA, J. La Ciudad Educadora: Municipio y Educación. Em: S. P. GREGÒRI (org.) **Nuevos espacios y nuevos entornos de educación**. San Vicente: Editorial Club Universitario, p. 19 – 42, 2005.

TRILLA, J. **A pedagogia da felicidade – Superando a escola entediante**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VALLE, J. C. A.; SANTOS, V. M. Inverter o vetor do currículo: o Movimento de Reorientação Curricular de Freire no centro do debate. **Revista e-Curriculum**, v.16, n.4, 2018, p. 1207–1233. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i4p1207-1233>. Acesso em 24/10/2023.

VILLAR, M. B. C. **A Cidade Educadora – Nova perspectiva de organização e intervenção municipal**. 2ª. Ed. Lisboa: Intituto Piaget, 2007.

VINTRÓ, E. A cidade como Projeto Educativo. Em: GÓMEZ -GRANELL; VILA, I. (Orgs.) **Educação, escola, cidade: o Projeto Educativo da cidade de Barcelona**. Artmed: Porto Alegre, RS. 2003.

XAVIER, F. P.; OLIVEIRA, V. C. Aprendizado, expectativas docentes e relação professor-aluno. **Estud. Aval. Educ.**, v. 31, n. 76, 2020, p. 76-103. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/ae.v0ix.6487>. Acesso em 24/10/2023.

ZITKOSKI, J. J. Cidade educadora e emancipação social: o desafio da educação fundamentada numa razão dialógica. **Educação Unisinos**, v. 9, n.2, 2005, p. 179 – 186. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644420010>. Acesso em 01/11/2023.

SOBRE A AUTORIA:

[*] Doutor em Educação - Professor Visitante no Centro de Ciências Naturais e Humanas (CCNH) da Universidade Federal do ABC (UFABC) - <https://orcid.org/0000-0002-0771-6816> - tarcio.fabricio@ufabc.edu.br

[**] Licencianda em Ciências Naturais e Exatas - Universidade Federal do ABC (UFABC) <https://orcid.org/0009-0005-8674-8136> - veronica.asbel@aluno.ufabc.edu.br

Submetido em: 21 de novembro de 2023.

Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 33, n. 1, p. 1-20, e-rte331202443, 2024.



RTE REVISTA
TEMAS EM
EDUCAÇÃO

ISSN
VERSÃO IMPRESSA: 0104-2777
VERSÃO ONLINE: 2359-7003



DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2024v33n1.68676

Tárcio Minto Fabrício, Verônica Asbel Pires
**Currículo(s) da cidade: as perspectivas das
Cidades Educadoras na mediação entre
juventude(s) e conhecimento**

Aprovado em: Abril de 2024.

Publicado em: Maio de 2024.