



GT 07 | Direito à Cidade, Cultura e Memória: Reparação e Reconhecimento na Política Urbana Contemporânea – a Cidade como um Bem Comum

PENSAR ALÉM DE UM TÍTULO: REFLEXÕES SOBRE CIDADES EDUCADORAS A PARTIR DE PORTO ALEGRE/RS.

Bárbara Rodrigues Marinho¹

1 INTRODUÇÃO

Há mais ou menos 50 anos, o termo “Cidades educadoras” que caracterizaria espaços de aprendizado para além da educação formal, é cunhado pela por Edgar Faure em 1972. Contudo, somente vai ganhar espaço e notoriedade, a partir dos anos 1990, com o movimento das Cidades Educadoras durante o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Barcelona. No evento, foi redigida coletivamente por governantes de diferentes países, uma carta, na tentativa de definir características que podem tornar uma cidade educadora. A Carta das Cidades Educadoras² é dividida entre três eixos: o direito à cidade educadora, o compromisso da cidade e a serviço integral das pessoas, dentro dos quais estão distribuídos em vinte princípios.

A Carta, traz como objetivo principal cunhado para as Cidades Educadoras o aprendizado, a troca e a partilha, de modo a melhorar a vida dos seus habitantes. Além disso, trata do potencial educativo em cidades de diferentes escalas e características, ressaltando que a cidade como espaço educativo deve ser uma extensão do direito fundamental à educação.

2 MAS EDUCADORA? PARA QUEM?

Para que as cidades façam parte dessa Rede, elas devem: ter a aprovação da adesão por parte dos membros e representantes do legislativo (quem são estes membros e

¹ Doutoranda em planejamento urbano e regional (PROPUR), UFRGS, barbara.rod@gmail.com

² “A Carta baseia-se na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), na Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001)”. Disponível em: <https://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf>



quais interesses eles têm?), sendo este o órgão máximo de decisão municipal; participar dos espaços de debate, reuniões e trocas de experiências da AICE, cumprir os princípios definidos na Carta das Cidades Educadoras (quem define ou fiscaliza que os princípios estão sendo cumpridos?) e pagar a taxa anual designada dentro do prazo estabelecido (caso a cidade não cumpra o pagamento, ela deixa de ser uma cidade educadora? Está dentro do regimento e da ordem do capital?). Hoje, existem aproximadamente 484 cidades em 30 países que fazem parte da AICE³. Desse total, 361 cidades estão localizadas no continente Europeu. Cabe então, questionar: a conceituação e características de uma cidade educadora, se condicionam a partir de um *modus operandi* do norte global e da colonialidade do poder⁴ na cidade?

2.1 Porto Alegre: nem tão alegre, nem tão educadora.

Um ponto chave presente na Carta das Cidades Educadoras é a reflexão de que também existe uma grande quantidade de forças e inércias com potencial deseducador. Em 2001, a capital do RS foi a primeira do Brasil a integrar o grupo de cidades educadoras. Nessa época, a cidade era exemplo nacional de democracia, de construção espaços de debates e de participação popular ativa, graças ao Fórum Social Mundial (FSM)⁵ e ao Orçamento Participativo (OP)⁶. Com o passar dos anos, os governos municipais progressistas vão perdendo espaço para os governos de direita que atuam com uma agenda alinhada com o neoliberalismo, de modo que tanto o FSM quanto o OP vão perdendo sua força no cenário

³ Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/lista-das-cidades-associadas/>

⁴ A colonialidade do poder é “Baseada na imposição da idéia de raça como instrumento de dominação foi sempre um fator limitante destes processos de construção do Estado-nação baseados no modelo eurocêntrico, seja em menor medida como no caso estadunidense ou de modo decisivo como na América Latina. O grau atual de limitação depende, como foi demonstrado, da proporção das raças colonizadas dentro da população total e da densidade de suas instituições sociais e culturais” (QUIJANO, 2005, p. 136). Extraído de: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf

⁵ Segundo a página oficial do Fórum Social Mundial, o evento foi um espaço criado por movimentos sociais e organizações da sociedade civil, para se contrapor ao Fórum Econômico Mundial, que vinha reunindo anualmente líderes empresariais e políticos em Davos, na Suíça, para discutir questões do capitalismo globalizado. A primeira edição do Fórum aconteceu em janeiro de 2001, em Porto Alegre (RS) com a participação de mais de 20 mil pessoas de 117 países, que participaram das diversas atividades propostas, como as oficinas autogestionadas, os seminários, as conferências, as sessões de testemunhos, as atividades culturais e as plenárias deliberativas. Disponível em: <https://www.fsm.org.br/>

⁶ Segundo Luciano Fedozzi, (2009), o Orçamento Participativo (OP) de Porto Alegre surgiu no final dos anos 1980 e é um caso emblemático de participação social e política, que se consolida como modelo participativo e torna-se referência nacional e internacional nos anos 1990, momento em que foi selecionado pela ONU o como uma das 40 melhores experiências de gestão local para a conferência Habitat II em Istambul, no ano de 1995 e, posteriormente, quando a capital gaúcha foi escolhida para sediar o Fórum Social Mundial. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/187647/000787619.pdf?s>



local. Assim, a gestão de Porto Alegre hoje, tem sido fundamentada em uma agenda neoliberal⁷ que acentua as desigualdades socioespaciais.

Em 2021, após alguns anos afastada da Rede, a prefeitura municipal de Porto Alegre decide que quer reintegrar à capital gaúcha a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE)⁸, retornando oficialmente em março de 2022. Porém, o cenário existente na capital do RS é bem diferente daquele de vinte anos antes. Porto Alegre, agora funcionando dentro de uma outra lógica, assim como tantas outras cidades, acabam por liberar os parceiros privados das burocracias presentes na esfera pública: “(...) não precisam obedecer às normas jurídicas, não estão previamente inscritas em planos, não são debatidas e negociadas nas instituições desenhadas para esta finalidade, como Câmaras municipais e conselhos” (ROLNIK, 2019, p. 35).

Vanessa Marx e Joana Winckler (2023), em artigo para a Brasil de Fato RS, nomeiam a Porto Alegre atual como cidade do consumo, debatendo e discutindo como ela é capaz de promover e expandir a quantidade de espaços públicos concedidos para iniciativa privada, transformando parques e praças, antes públicas, em espaços temáticos e de acesso restrito. Aprova ainda, a construção de prédios cada vez mais altos que impactam diretamente na paisagem natural e cultural da cidade. É preciso então, pensar em quais discursos e práticas estão sendo produzidas e sustentadas em nome do dito progresso, como é o caso das escolhas urbanísticas e das políticas públicas implementadas.

Afinal “nossa cidade não pode ser sinônimo de atraso”. Quem nunca ouviu isso antes? Fato é que, não há como sustentar o título de Cidade Educadora, vivenciando uma catástrofe ambiental em pleno curso no Estado Rio Grande do Sul, como a enchente de maio de 2024 que ainda nos deixa marcas e rastros. O modelo neoliberal⁹ de produção do espaço urbano, tem criado e se apoderado de conceitos que geram impacto em quem os ouve. Além do termo Cidades Educadoras, ouvimos falar com frequência das Cidades inteligentes (*smart*

⁸ Disponível em: <https://prefeitura.poa.br/smtc/noticias/porto-alegre-retorna-para-rede-das-cidades-educadoras>

⁹ Por neoliberalismo, pode-se entender como um modelo político-socioeconômico que se expande a partir dos anos 1970/1980 e que se caracteriza segundo Pierre Dardot e Cristian Laval (2016) como “o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (DARDOT E LAVAL, 2016, p. 14).



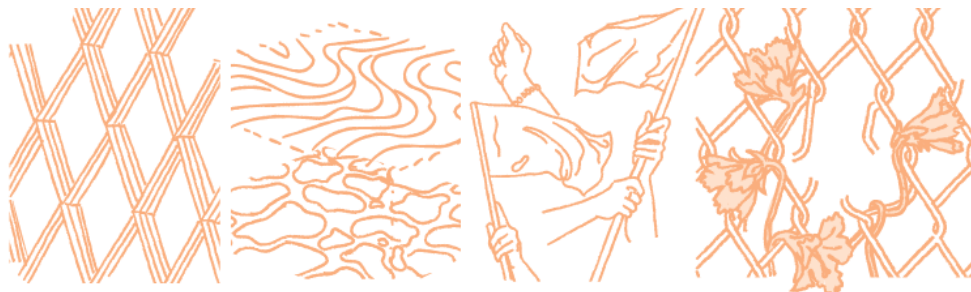
cities), cidades verdes (*green cities*), de projetos como a favela 3D e eventos como o *South Summit* (como a própria página do evento diz “Ponto de encontro global de investidores, empresas e startup”), com *slogans* de um modo de vida porvir como “Reconstrói RS” que prometem transformações em prol de um bem-estar coletivo, mas que caminham na contramão do próprio discurso.

Nesse contexto, vem tomando forma, o processo global de financeirização das cidades, que se utilizam de estratégias que possibilitem o que é conhecido como *Wall of Money* “(...) em uma busca permanente por frentes de expansão, em sua fome de ativos capazes de gerar rentabilidade, presente ou futura” (Rolnik, 2019, p.21). Ao priorizar “as paisagens para a renda”, como refere-se Raquel Rolnik, o valor de troca se sobressai em detrimento do valor de uso, já que as particularidades das formas de habitar e a multiplicidade de sujeitos, geram uma tentativa de apagamento daqueles que “fazem concretamente a vida e que (re)costuram, de forma incessante, o tecido social no âmago das incertezas e das espaço-temporalidades do presente”. (Ribeiro et al, 2001, p. 36).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma outra leitura de cidade, torna-se necessária para nos deslocarmos dos saberes e espaços institucionalizados pela colonialidade. E um caminho para isso, segundo Rufino (2023, p.63) é “enveredarmos por aprendizagens que alarguem nossas subjetividades, recuperem sonhos e revigorem nossas existências”. É necessário mapear analiticamente práticas e táticas de sobrevivência, que para nós, se distanciam da lógica produtivista de cidade e escola, voltadas à produção do capital e “ocultados pelos projetos políticos de modernidade” (Ribeiro et al, 2001, p. 35).

Pensar em território, práticas não hegemônicas e educação, nos aproxima dos lugares, práticas e tradições que resistem as exigências e desejos da economia e cidade globalizada (RIBEIRO, 2009). Devemos, portanto, compreender quais outros territórios e sujeitos podem compor saberes que vêm de fora da narrativa hegemônica. Desse modo, é necessário pensar em como se faz uma escola “feita como antídoto frente às tantas formas de extinção da vida em pleno curso” (Bispo do Santos, 2022) e qual modelo de educação e território queremos que se expanda. A Cidade Educadora através daquilo que se almeja: na magia do encontro, na escuta, nos saberes tradicionais, o vislumbre de um futuro e que não nos custe nenhum centavo para acessar esse conhecimento cotidiano.



REFERÊNCIAS

AICE. Carta das Cidades Educadoras. Disponível em: <https://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf>
Acesso: janeiro de 2024.

BISPO DOS SANTOS, Antônio; SILVA, Givânia Maria da. Fuga, escola e oráculo. In: **Composto escola: comunidades de sabenças vivas**. São Paulo: N-1 edições, 2022.

MARX, Vanessa; WINCKLER, Joana. **Internacionalização de Porto Alegre: debate sobre o futuro da cidade**. Disponível em: <https://www.brasilefators.com.br/2023/09/06/internacionalizacao-de-porto-alegre-debate-sobre-o-futuro-da-cidade> Acesso em: janeiro de 2024.

RIBEIRO, A. C. T. et al. Por uma cartografia da ação: pequeno ensaio de método. In: **Cadernos IPPUR**, Ano XV, N.2 e Ano XVI, N.1, 2001 e 2002.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. Cartografia da ação social: região latino-americana e novo desenvolvimento urbano. En: PUGLIESE, H.; EGLER, T. C. (Compiladores). **Otro desarrollo urbano: ciudad incluyente, justicia social y gestión democrática**. Buenos Aires: CLACSO, pp. 147-156, 2009.

ROLNIK, Raquel. Paisagens para a renda, paisagens para a vida. **Revista Indisciplinar**. Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 18-45, jul-out 2019.

RUFINO, Luiz. Ponta-cabeça: educação, jogo de corpo e outras mandingas. 1. ed. – Rio de Janeiro: Mórula, 2023.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.