



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE DIREITO
MESTRADO EM DIREITO, ESTADO E CONSTITUIÇÃO**

**ESTUDO SOBRE EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA DEMOCRACIA E A
EXPERIÊNCIA DAS CIDADES EDUCATIVAS**

LUÍSA DE PINHO VALLE

Dissertação de Mestrado a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Direito.

Área de Concentração: Direito, Estado e Constituição.

Linha de pesquisa: Pluralismo jurídico e Direito Achado na Rua.

Orientador: Professor Dr. Alexandre Bernardino Costa.

LUÍSA DE PINHO VALLE

**ESTUDO SOBRE EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA DEMOCRACIA E A
EXPERIÊNCIA DAS CIDADES EDUCATIVAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Direito.

A candidata foi considerada _____ pela banca examinadora.

Professor Doutor Alexandre Bernardino Costa
Orientador
UnB

Professor Doutor Menelick de Carvalho Netto
Membro interno
UnB

Professor Doutor Roberto A. R. de Aguiar
Membro externo
UnB

Professora Doutora Alejandra Pascual
Membro interno (suplente)
UnB

AGRADECIMENTOS

A possibilidade de ver o mundo por meio de muitos olhares e a busca incessante de *ser mais* de todo ser humano, trabalhados no início desta dissertação, são bases do meu próprio desenvolvimento. E esse caminho vivido até aqui parte da formação primeira que recebi, sem dúvida. Sou grata aos meus pais, Maria Francisca e Gerson, pela responsabilidade assumida na construção dessas bases que continuam a ser (re)descobertas e experimentadas a cada novo momento. A inclusão do outro, do estranho, foi sentida com a chegada da minha irmã, Cecília. E assim o aprendizado de *ser* começou. Agradeço a ele e a elas pelas trocas, conflitos, diálogos, exemplos, pela riqueza de crescer em uma família cheia de sentir distintos, cada um com seu tom, intensidade, luminosidade. Assim, sou grata a toda/os: avó/ôs, tia/os, prima/os..., pessoas que foram surgindo e partindo com o andar da vida, mas que fazem parte de quem sou.

Não só a família participou desse caminho trilhado. Companheiro/as e parceiro/as de toda sorte de natureza estão presentes em mim, me formaram e seguem participando (diretamente ou não) nas diversas descobertas e (re)criações que vivo. Logo, fazem parte desta pesquisa. Agradeço aqui em especial: Ana Luiza, Camila, Wilma, Renato, Érika, Marcelinha, Maya, Rosa Maria, Sílvia, Felipe, Leandro, Marcinha, Daniella, Maria Rachel, Cristiano, Antônio Augusto, Bibiano, Izabel, Olivier, Paulo, Soraia, Aline, Ricardo, Gustavo, Felipe, Carlos, Quésia Maria, Alessandra, Mauritz, Valéria, Sonja, Marco Aurélio, Marcos, José Jorge, Raquel, Zarifa, Cristiane, Ana Carolina, Andressa, Wanja, Joelma, Isadora, Valdirene, Judith, Dani, Eunice, Mônica, Victor, Shirley, Marcelo, Luz Clarita.

Agradeço ao meu orientador, Professor Alexandre Bernardino Costa, por ser um exemplo de educador, em toda dimensão que o exercício da educação pode alcançar.

Ao Professor Roberto Aguiar, sou grata pela prática viva da alteridade.

Ao Professor Menelick de Carvalho Netto, agradeço pela delicadeza que transmite, mesmo em calorosas discussões.

Aos professores Claudia Roesler, Argemiro Martins, Alejandra Pascual, Miroslav Milovic e Gabriela Delgado agradeço pela contribuição dada em diversos encontros.

Ao pessoal da secretaria da pós-graduação desta faculdade, agradeço a presteza e dedicação sempre presentes: Helena, Lia, João e Euzilene.

Por fim, agradeço à vida! Nas muitas formas, cheiros, sabores, cores, sons, sensações e indefinições que estão aí, aqui, em constante manifestação.

Democracia não significa participação em sistemas piramidais necessariamente institucionalizados ou em vetores controlados hierarquicamente. Democracia é informalidade, é movimentação social, é rede que se bifurca em cada instante, levando mensagens, transformando textos e contextos, criando identidades, forçando as portas, unindo e desunindo, tecendo e descosturando, vislumbrando outros horizontes e dando aos antigos outras significações, urdindo novos valores, empurrando os lentos, sensibilizando os apáticos, dando carne aos que não a tem, espírito aos que se assumem como ocos, desregando os poderes e construindo antipoderes, indo ainda mais longe, vislumbrando novas práticas democráticas de não-poder.

Democracia é o caos participativo a caminho do não-poder e do reconhecimento do outro como igualdade e diferença. Democracia é o universo das práticas de liberdade que se manifesta por via de uma rede anárquica que parece ser controlada pelas instituições formais, mas que escapa a esse controle e vai fazendo surgir os novos seres humanos e as novas formas de relação entre eles.

(Roberto A. R. de Aguiar)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO 1-A CONSTRUÇÃO SINGULAR DO SER HUMANO COMO NECESSIDADE PRIMEIRA PARA A EXISTÊNCIA DE UM SISTEMA PLURAL – DO SER COLETIVO	9
1.1 Considerações preliminares	9
1.2 O desenvolvimento humano, individual, até o ingresso do outro – a possibilidade de um ser coletivo.....	10
1.3 Ética: a condição primeira humana.....	13
1.4 A mudança da humanidade.....	17
CAPÍTULO 2 -O DIREITO À EDUCAÇÃO COMO BASE PARA A DEMOCRACIA 22	
2.1 Pensar o direito para des-pensá-lo	22
2.2 Direito à educação como afirmação dos direitos humanos.....	29
2.3 Democratização fundamental.....	35
CAPÍTULO 3- EDUCAÇÃO COMO MEIO E AÇÃO PARA A EFETIVIDADE DE UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA	43
3.1 A politicidade da educação	45
3.2 Se a educação não pode ser cinzenta, sem posição firmada, a justiça também não pode ser sem expressão viva, ou neutra, se a busca é por uma sociedade livre – democrática	49
3.3 Educação e a globalização social	54
3.4 Educação como prática de uma sociedade democrática	61
CAPÍTULO 4- CIDADES EDUCATIVAS.....	71
4.1 Cidade – comunidade política – uma formação para e pela cidadania	80
4.2 Experiências das cidades educativas.....	87
4.3 Um penúltimo apontamento.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	127
ANEXOS.....	134

RESUMO

O ser humano é definido neste estudo como um ser que se constrói na relação com o outro, nas dinâmicas específicas dos contextos, e nas práticas socioculturais. Sua capacidade e estilo de ação, estratégias de conhecimento, afetos, valores, e sua personalidade são construídos na interação com o outro nos diferentes contextos. A incompletude e provisoriedade da condição humana, ao lado da compreensão de ser humano com poder de participar da construção de si, do outro e do mundo fundamentam o terreno deste estudo, colocando o dever da educação quanto aos significados e valores implicados na construção do sujeito e da sociedade. O desafio ético é promover o desenvolvimento de identidades solidárias, tendente à inclusão e à autonomia para participar de decisões políticas significativas, colocando o direito à educação como elemento de base da dignidade humana. O direito é visto como um processo vivo, dinâmico, que ganha força e intensidade de acordo com a exigência das práticas democráticas de uma sociedade emancipada e livre. Nesse processo, o direito se faz libertação na rua, na cidade, nos movimentos sociais mediados por princípios de uma legítima organização social democrática. Nesse sentido, é abordado o movimento social das cidades educadoras como um projeto de emancipação, consagrado na cidadania, na solidariedade e na justiça social. Este movimento traduz a realização da democracia participativa e a transformação das relações de poder em relações de autoridade compartilhada que possibilita uma nova determinação política baseada na criatividade dos seus atores sociais.

ABSTRACT

In this study, the human being is defined as an individual that is constantly evolving in relationship to one another, according to the context of specific dynamics and social-cultural practices. His ability and style of action, knowledge strategies, feelings, values and personality are build based on the interaction with others in different contexts. The fundamental scope of this study is based on the tentativeness and incompleteness of the human condition, as well as in the understanding of being an individual with the power to participate in the construction of the self, the other and the world, placing the duty of education in the meanings and values involved in the construction of the self and the society. The ethical challenge is to foster the development of collective identities, to promote inclusion and autonomy to participate in major policy decisions, making the right to education a basic element of human dignity. The law is seen as a dynamic living process, that gains strength and intensity according to the requirements of an emancipated and free society that is committed to democracy. In this process, the law represents the freedom on the street, in the city, in the social movements mediated by principles of a legitimate democratic social organization. Accordingly, we shall address the social movement of educating cities as a project of emancipation, embodied in citizenship, solidarity and social justice. This movement reflects the recognition of a participatory democracy and the transformation of power relations into relations of shared authority that enables a new political order based on the creativity of its social actors.

INTRODUÇÃO

O presente estudo partiu da concepção do *Direito achado na rua*, no qual o direito se constrói e reconstrói no seio da sociedade, nas lutas dos movimentos sociais, nos espaços públicos onde cidadãos emancipados dotados de autonomia pública e privada vivem sua autolegislação: na rua, local legítimo de efetivação da cidadania.

A educação será então analisada como uma possibilidade para a efetivação da democracia. Isto porque, a partir da formação do sujeito individual no curso da vida a inclusão do outro é possível e na construção de um organismo plural, no qual homens e mulheres conquistam autonomia, constrói-se uma sociedade participativa.

No desenvolvimento deste estudo abandonar-se-á a ideia de que somente o Estado produz e concretiza o direito, para percebê-lo na sua real origem, a sociedade.

Na experiência do movimento das cidades educadoras buscar-se-á enfatizar que o direito fundamental à educação não é obra de criação abstrata, mas sim é realizado na vida das cidades, de acordo com as necessidades reais despertadas na atuação participativa da sociedade.

Este estudo consiste em pesquisa teórica sobre os conceitos de educação, direito e democracia no diálogo entre alteridade, política, ordem social, globalização social e sociedade; bem como na pesquisa de experiências concretas de cidades vinculadas à Associação Internacional das Cidades Educadoras.

O trabalho está estruturado em quatro capítulos. No primeiro será apresentada a formação do ser coletivo a partir da compreensão de ser humano, individual, que responsável pelo outro assume sua condição primeira: a de ser ético. Observados o inacabamento e a complexidade humanos chegar-se-á a uma possível mudança da humanidade para que essa firme o papel de autora da história. No segundo capítulo o direito à educação será desenvolvido a fim de dar sustentação à construção de uma sociedade democrática. Será trazido o direito como construído ao longo dos séculos para então, des-pensá-lo, reconhecê-lo como concretizado nas realidades e não mais nas abstrações normatizadas pelo Estado. Neste ponto, o direito fundamental à educação viabilizará a formação de um processo coletivo que gerará a democracia participativa. O terceiro capítulo trará a educação como foco. A

educação como meio e ação para a construção da sociedade democrática. Será desenvolvido o papel político da educação e a desconstrução da ideia de que essa pode ser neutra ou imparcial quanto ao organismo social. A globalização social será apresentada a fim de reforçar as diferentes faces que a educação assume na prática de uma sociedade participativa. No quarto capítulo será apresentado o que é o movimento das cidades educadoras, sua constituição, sua institucionalização internacional, seu conceito, seus objetivos, princípios e fundamentos de criação. A partir da prática do movimento de cidade educativa verifica-se a cidade como formadora de cidadania exemplificada nos projetos realizados pelas cidades de Toulouse (França), Medellín (Colômbia), Guarda (Portugal), León (México), Paju (República da Coreia), Santiago (Brasil) e Sorocaba (Brasil). O objetivo educativo da cidade revela a possibilidade de afirmação de direitos, reivindicação por novos direitos e reorganização dinâmica da própria sociedade.

Nas considerações finais, a partir do movimento das cidades educadoras, compreendido como um projeto de emancipação consagrado na cidadania, na solidariedade e na justiça social, sustenta-se que a prática da educação, a construção do direito e a realização da democracia quando dialogados no interior da comunidade constroem, conjuntamente, processos de formação de uma comunidade solidária e participativa.

CAPÍTULO 1-A construção singular do ser humano como necessidade primeira para a existência de um sistema plural – do ser coletivo

1.1 Considerações preliminares

Como dizia Paulo Freire, o educador que morreu aprendendo: “Somos andando.”

A verdade está na viagem, não no porto. Não há mais verdade do que a busca da verdade. Estamos condenados ao crime? Bem sabemos que os bichos humanos andamos muito dedicados a devorar o próximo e a devastar o planeta, mas também sabemos que não estaríamos aqui se nossos remotos avós do paleolítico não tivessem sabido adaptar-se à natureza, da qual faziam parte, e não tivessem sido capazes de compartilhar o que colhiam e caçavam. Viva onde viva, viva como viva, viva quando viva, cada pessoa contém muitas pessoas possíveis e é o sistema de poder, que nada tem de eterno, que a cada dia convida para entrar em cena nossos habitantes mais safados, enquanto impede que outros cresçam e os proíbe de aparecer. Embora estejamos malfeitos, ainda não estamos terminados; e é a aventura de mudar e de mudarmos que faz com que valha a pena esta piscadela que somos na história do universo, este fugaz calorzinho entre dois gelos. (GALEANO, 2011: 335-337)

A necessidade de compreender-se ser é condição primeira do humano. O ser individual construído no passar dos tempos conquistou característica estranha à essência do pertencimento orgânico da vida ao qual está inserido desde sempre.

Sistemas políticos, diferenças culturais, interesses econômicos, disputas de poder, regras abstratas, são muitas as formas criadas pela humanidade no correr dos séculos que levaram à compreensão do ser humano como ser individual, único, exclusivo, possuidor de direitos e deveres egoístas que outorgam-lhe a propriedade do planeta. E, uma vez proprietários do corpo vivo onde residem, sem nenhum esforço – vez que, nesta perspectiva, não participam do pulsar natural da vida, essa simplesmente acontece – esqueceram-se de experimentar participar, comprometidamente, da formação do próprio meio, da comunidade planetária.

A construção do ser coletivo parte da compreensão de existir primeiro um indivíduo que está em franco desenvolvimento, complexo, inacabado, em construção. A partir da responsabilidade consigo mesmo o sujeito conquista um novo olhar. Surge assim, a possibilidade de enxergar o outro, o diferente, o estranho. Com essa sensibilidade o eu não mais está sozinho, a responsabilidade para com o outro desperta o comprometimento com a vida. E o organismo da vida necessita de alimentos distintos para seguir seu curso natural.

A formação do ser coletivo parte de um indivíduo que está em construção, que assume a responsabilidade sobre a própria existência e que insere o outro a fim de formar uma comunidade democrática, uma coletividade participativa.

Não se pretende garantir resultados no desenvolver de tal percurso, a possibilidade existente é somente a de construção de processos. FREIRE (1997: 21) ressalta que o indivíduo, como ser histórico-social, que experimenta continuamente a tensão de estar sendo para poder ser e de estar sendo não apenas o que herda mas também o que adquire – e não de forma mecânica – é um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo.

A vocação do ser é a humanização, em que pese o incessante desafio da desumanização perpetuado ao longo da história. O entranhamento na prática educativa se faz necessário por toda uma vida humana pois, ser o humano significa ser inacabado, em formação, em permanente busca, curioso em torno de si, com o mundo e com o outro.

Uma das práticas, que se apresenta nesse tempo, de formação do sujeito coletivo é trazida pelo movimento das cidades educadoras que será tratado mais adiante. Porém, para se chegar à prática para uma comunidade solidária, responsável, participativa, caminhar-se-á pela construção individual do sujeito até a inserção do outro para conquistar o ser coletivo, que integra e constrói a comunidade na qual os indivíduos tem a possibilidade de transitar, formar, gerir, destruir, reformar, participar de maneira autêntica e com autonomia.

1.2 O desenvolvimento humano, individual, até o ingresso do outro – a possibilidade de um ser coletivo

A utopia, para ser alcançável, deve ser plural e inclusiva. A pluralidade e a inclusão obrigam a consideração das diferenças e das individualidades. Por isso, a utopia deve deixar espaço para a imperfeição que

precisamente impulsiona à perfectibilidade. (UMAÑA, 2008: 187)

A busca aqui pretendida é a do desenvolvimento do indivíduo. Aquele que ultrapassa a noção biológica do ser. A figura do humano que é complexa por sua natureza e que participa, indiscriminadamente, de todo processo da vida planetária. Cada indivíduo coopera – consciente ou não – na permanente criação e destruição da vida.

Daí a necessidade primeira de perceber-se ser, buscando assim a própria individualidade, para então integrar toda a existência. Isto porque, dissociada da consciência de singularidade e individuação o ser coletivo perde sua autonomia e passa a de integrante autômato da sociedade.

Diferentemente da investigação milenar da identificação do sujeito, a ideia central é trabalhar o indivíduo que integra, interage e inclui; não mais aquele que age para si e, quando muito, para os seus, somente.

O sujeito do “*Eu sou*” não se reduz de modo algum à ideia banal segundo a qual “*eu existo*” (MORIN, 2013:49). Seguindo um caminho de mudança no pensamento sobre o sujeito, entende-se que no *eu sou* sujeito quer dizer da qualidade de sujeito que traz a capacidade de reflexão sobre a própria existência e não a de identificação com ideias e objetos.

Trata-se, no entanto, do desencadeamento de um processo complexo e genérico que comporta um circuito a partir da consciência que se reflete, gera recursivamente a consciência de si como sujeito que pensa e existe. MORIN (2013:50) esclarece:

O eu-sujeito gerado gera recursivamente o Eu que o gera. O eu-sujeito (objeto) retorna ao eu que o enuncia e se identifica com ele, embora continue diferente, uma vez que ele objetiva a subjetividade do Eu. O resultado é essa emergência da qualidade ontológica do sujeito. O sujeito consciente afirma-se, encontra-se na sua reflexividade geradora e por meio dela.

Temos aí um verdadeiro circuito recursivo que se liga a um circuito gerador. 1) Um Eu inicial, instância egocêntrica exclusiva, 2) Um eu-sujeito objetivado em um ser individual que se identifica a esse Eu inicial, 3) Um Eu “sou” no qual se gera a modalidade existencial do sujeito. O Eu final é também

inicial, mas nesse processo ele se reconheceu por meio do eu-sujeito.

Neste processo circular o sujeito chega ao autorreconhecimento, autoconfirmação e autoafirmação, mas o que, ou aquele, que não está em si, na autorreferência, o não conhecido é excluído, pois é identificado como intruso.¹

Cada sujeito humano pode considerar-se sujeito e objeto e objetivar o outro enquanto o reconhece como sujeito. Não enxergar a subjetividade do outro e considerá-lo somente objeto leva à desumanidade das relações entre os sujeitos. *Para conhecer o outro, certo, deve-se percebê-lo objetivamente, estudá-lo, se possível, objetivamente, mas também se deve compreendê-lo subjetivamente. O desenvolvimento de um conhecimento objetivo do mundo deve avançar junto com um conhecimento intersubjetivo do outro* (MORIN, 2007:80).

É o rosto do outro que exige a construção ética da vida. LÉVINAS (2008) coloca a ética, antes da ontologia², como condição para a constituição dos outros saberes, conhecimentos, em virtude de defini-la como a própria condição humana.

A ética pressupõe a responsabilidade para com o Outro, uma afirmação infinita, completa da alteridade. Como concebido por LÉVINAS (2008:102), a ética coloca em questão a minha liberdade e a espontaneidade, minha subjetividade e o Outro. A relação do Eu com o Outro é uma relação de proximidade, face a face, mesmo sendo de radical desigualdade em benefício do outro, a responsabilidade antecede qualquer questionamento.

¹ As inquietações sobre a questão do ser e do outro, que geraram na Grécia Antiga tantas investigações filosóficas, são sobremaneira diferentes das hoje sentidas provocando reformulações profundas na abordagem sobre o outro, a inclusão do diferente, do não-eu, do pensar a alteridade. CHAUI (1997) explica que, na Antiguidade, a filosofia grega buscou superar a visão puramente mítica do mundo e encontrar um meio racional para a compreensão da realidade. Platão e Aristóteles se empenharam em distinguir formas e graus de conhecimento, chegando à conclusão de que o intelecto humano confere inteligibilidade ao mundo, alcança a racionalidade do real e pensa a realidade porque o ser humano e a realidade são oriundos da mesma essência, constituídos dos mesmos elementos e com a mesma inteligência. Na modernidade a teoria do conhecimento, encabeçada por Locke, continua ela, funda-se no pressuposto de que somos seres racionais e conscientes, sendo a consciência compreendida como a capacidade humana para conhecer, para saber que conhece e para saber o que sabe que conhece (1997:117). A volta do pensamento sobre si mesmo para conhecer-se era então o foco em análise; a consciência ativa e reflexiva reconhece a diferença entre o interior e o exterior, entre si e os outros.

² A ontologia fundamental, como esclarece DUSSEL (1986:31), é uma descrição radical que abre explicitamente um horizonte último a partir do qual todos os entes poderão ser pensados; tarefa essa da dialética, como afirmado por Aristóteles.

Sobre a dialética DUSSEL (1986:31) ainda esclarece que, “a dialética é negativa, não é nem ascendente nem descendente, mas penetrante, [...], já que nega a determinação absolutizante que faz do ente na cotidianidade algo fechado, enclausurado, absoluto. A dialética que nada de-monstra lança e relança o processo admirativo que passa do óbvio cotidiano ao ser oculto. A dialética é o caminho para sair da ingenuidade da aparência, saída impossível para a ciência. Com efeito, a ciência é um modo de ser no mundo, mundo este que a ciência não pode pensar reflexa e metodicamente.”

Eu sou responsável pelo Outro sem esperar reciprocidade. O eu sempre tem uma responsabilidade a mais que todos os outros, como LÉVINAS apresenta.

A razão e a linguagem surgem no face a face com o outro; o fato de que o rosto do outro fala comigo não significa que está em mim, que é uma representação do eu. Daí a profunda mudança ocorrida nas reflexões sobre a alteridade do outro a partir de LÉVINAS. O outro não é o semelhante, o igual, mas, o desigual, o estrangeiro, o terceiro que inaugura ou se instala na esfera política.

Como elucida DUSSEL (2012), Lévinas apontou o conteúdo último do ético: o para-outro como responsabilidade que obriga. *Entre o refém e a vítima, aparece o “terceiro”, aquele que se abre ao mundo, à compreensão-do-ser, ao sistema, à Totalidade, à justiça (ou injustiça). A razão ética – que é a única razão sustentável – nasce da responsabilidade pelo outro.* (2012: 371)

A relação de infinita responsabilidade entre o mim e você não supõe reciprocidade, de toda maneira. A responsabilidade perante o outro não exige qualquer correspondência. A alteridade justa, como afirma AGUIAR (2000:180), seria aquela constituída no exercício da solidariedade, princípio permanente de respeito à vida, à diferença e ao reconhecimento do outro – pressupostos esses fundamentais para o avanço material e espiritual da humanidade.

Desta maneira, toda a ordem do saber, qual seja: o mundo, o conhecimento a consciência, pode-se dizer que é uma resposta a esta responsabilidade pelo outro, obrigatória.

A ética, assim, está inserida no princípio da inclusão, fonte subjetiva individual da ética. Doravante *a ética só tem a si mesma como fundamento, mas depende da vitalidade do circuito indivíduo/espécie/sociedade, cuja vitalidade depende da vitalidade da ética* (MORIN, 2011:29).

1.3 Ética: a condição primeira humana

A ética é o humano enquanto humano. Como demonstrado acima, LÉVINAS (2010) não pensou a responsabilidade com o Outro para estabelecer a autonomia do sujeito, como garantia da liberdade. Ele pensou o Outro a partir de sua alteridade para ultrapassar os condicionamentos da ontologia política, para abrir-se à alteridade do Outro, aperfeiçoando o

relacionamento no encontro plural do face a face, estendendo essa relação ao terceiro, como um critério ético a ser estendido a toda organização da sociedade. Assim ele esclarece:

Penso que a ética não é uma invenção da raça branca, da humanidade que leu os autores gregos nas escolas e que seguiu certa evolução. O único valor absoluto é a possibilidade humana de dar, em relação a si, prioridade ao outro. Não creio que haja uma humanidade que possa recusar este ideal, mesmo que se deva declará-lo ideal de santidade. Não digo que o homem é um santo, digo que é aquele que compreendeu que a santidade era incontestável. É o começo da filosofia, é o racional, é o inteligível. (2010:136)

AGUIAR (2012) afirma que a relação ética é anterior a qualquer filosofia, teoria ou projeto político. Pois a inteligência é a formadora da ética, o ser humano é a expressão do ético; entender a ética como uma criação grega não traduziria a realidade da história. Ele segue:

A Grécia foi um cadinho de experiências políticas, de superação religiosa e de manifestações artísticas. Sua fragmentação ensejou a emergência de contextos diferenciados que enriqueceram suas contribuições. O mítico, o dionísíaco e o apolíneo contribuíram para a constituição do sujeito de direitos, os fundamentos de sua existência e a sistematização de seu entendimento. As relações políticas percorrem trajetórias colidentes: de um lado as práticas atenienses são direcionadas para a constituição de uma nova participação traduzida pela cidadania, que se corporificava por via de uma democracia direta, mas é essa mesma democracia que vai mostrar que os outros são diferenciados, com direitos diferentes e com papéis hierarquizados, seja por não serem cidadãos, seja por suas atividades, seja por se estabelecerem fora do perímetro das muralhas. Assim, o foco da cidadania centra-se no indivíduo e o estabelecimento de regras continua, sob formas diferenciadas, nas mãos dos poderosos. Mas a cidadania ligada à cidade-estado indica um caminho democrático que irá sendo construído na história. (2012:11)

Na busca por uma ética ontológica, a partir de LÉVINAS – para quem o outro é o absolutamente Outro – DUSSEL (1986) elabora uma reflexão crítica sobre a história da ética, na perspectiva de uma reconstrução que leva em conta a exterioridade, a alteridade radical. Para isso, demonstra que sendo o método da dialética aquele que tem como fundamento a identidade do ser e a totalidade, ou seja, é o desenvolvimento de “o mesmo”, faz-se necessário compreender o método analético, que vem de um nível mais alto, parte do outro

enquanto livre, além do sistema da totalidade, descortina-se a dimensão humana de significação metafísica e libertadora possibilitando a interpretação da história que exterioriza a voz do outro que irrompe da totalidade. Em suas palavras:

[...] o processo *real* histórico ou humano, ético, se desenvolve segundo um movimento *analético* (no sentido já explicado de que a voz do outro irrompe de além do horizonte dialético de *meu* mundo, de *nosso* mundo). O homem que se abre ao mundo jamais tem um último horizonte ontológico de compreensão em sua vida existencial ou cotidiana. O horizonte último flui dialeticamente, flui para horizontes futuros. [...] A analética histórica, que se funda no outro como exterioridade livre e sempre de algum modo incondicionado deve ser analisada a partir do caminho aberto por Lévinas. Não se trata de ciência histórica (que em alemão se denomina *Historie*), mas do acontecer histórico, do existencial (*Geschichte* que deriva de *geschehen*: acontecer). (1986:216)

DUSSEL (1993) construiu seu método (analético) para uma ética da libertação focada na realidade experimentada pela América Latina a partir dos processos de conquistas e colonizações luso-hispânicas, impostos entre os séculos XV e XVIII, que marcaram a criação do Estado Moderno. Assim, o *encobrimento* do outro acontece a partir do marco da modernidade, 1492: momento no qual a Europa sai da periferia do mundo muçulmano e passa a ocupar o centro do mundo, com suas conquistas e explorações, europeizando toda dimensão de seus novos domínios, marcadamente, a América Latina. Em sua reflexão ele aprofunda a categoria da exterioridade elaborada por LÉVINAS.

Por isso, para ele a ética é uma questão essencialmente histórica, compreendida a partir do ser negado - assim a ética da libertação deve começar pela destruição histórica do pensar ético até então conhecido - e não teórica. Nesse sentido, surge a crítica a Lévinas em razão da ontologia vigente, afirmando tratar puramente de uma moral ontológica e não ética, propriamente, enquanto nega a exterioridade dos sistemas. O reconhecimento do outro como outro, vítima do sistema que a causa e a simultânea responsabilidade por esta vítima que põe em questão o sistema ou totalidade, é o ponto de partida crítico desenvolvido por ele para uma ética da libertação. (DUSSEL: 1986)

A essência da ética para DUSSEL, assim, depende desse momento antropológico, a revelação do outro é antropológica. A vida humana é o conteúdo da ética. Para ele a vida

humana é um modo de realidade, é a vida concreta de cada ser humano, em suas próprias palavras:

A vida humana tem a racionalidade como constitutivo intrínseco (porque “humana”) e o exercício intersubjetivo e veritativo da racionalidade é uma exigência da própria vida: é uma “astúcia” da vida. A vida humana nunca é “o outro” que a razão, mas é a condição absoluta material intrínseca da racionalidade. Por isso se exige que não se ponha a razão acima da vida (e a vida como o irracional, no caso de tantos racionalismos redutivistas, porque neste caso se cai numa falácia contrária e tão mortal – na medida em que possibilita a morte do sujeito humano – como a do vitalismo irracionalista). Nem vitalismo nem racionalismos redutivos. Defendemos, então, que a vida humana é fonte de toda racionalidade, e que a racionalidade material tem como critério e “referência” última de verdade e como condição absoluta de sua possibilidade a vida humana. (2012: 632)

Dito de outra maneira, surge a consciência antropológica a partir do reconhecimento ético do ser humano, pois tal consciência reconhece a unidade de tudo o que é humano na própria diversidade, bem como a diversidade em tudo o que é unidade. Porém, para chegar-se a essa consciência necessita-se reformar a própria vida.

Esta é a proposta trazida por MORIN (2011:177), abrindo espaço para o tratamento ético real. Ele sustenta que a reforma ética não pode ser solitária, ela somente é possível se realizada numa polirreforma da humanidade que conjugaria numa mesma perspectiva reformadora a reforma da sociedade (civilização), do espírito (educação), vida e da própria ética, como adiante será tratado.

A ética como condição primeira do ser humano, fonte real da libertação humana, seja afirmada no encontro plural do face a face ou, na totalidade, quando reconhecida a exterioridade dos sistemas, é defendida por AGUIAR (2012) como meio de se realizar a vida humana pois *ser-para-o-outro possibilita a superação da impessoalidade, da significação neutra dos entes onde eles são reduzidos a movimentos de conceitos. A partir dessa nova forma de ver, outras visões podem aparecer no âmbito da política, do trabalho e da economia. Assim, podemos afirmar que antes do diálogo se estabelece uma diaconia, que me faz responsável pela responsabilidade de outrem.* (2012: 7)

Entende-se que é a dessemelhança que possibilita ver o mundo de modo mais rico e de nele agir de forma mais justa e diversa, na construção de novos olhares (AGUIAR, 2000:211). Somente a partir de um compromisso ético inafastável para com o outro é possível criar um ser coletivo, uma sociedade saudável, autônoma e responsável que constrói, desenvolve e reinventa permanentemente a vida. Uma reforma de vida.

A reforma de vida é uma das aspirações fundamentais à regeneração da ética. *A reforma da vida leva à reforma de civilização e à reforma ética, as quais conduzem à reforma de vida. A reforma do espírito pela educação é uma necessidade absoluta para a reforma ética (...) e permitiria compreender a necessidade de reforma de sociedade e de civilização* (MORIN, 2011:176).

A regeneração ética depende de uma regeneração geral; as reformas de vida, ética, educativa e social são interdependentes e alimentam-se umas das outras, daí a necessidade de partir-se da construção da consciência humana, a fim de conquistar-se uma ética da humanidade. A reforma da humanidade é uma condição prévia para se alcançar uma sociedade-mundo para além da idade de ferro planetária (MORIN, 2011:167).

1.4 A mudança da humanidade

O ser humano é história, em que pese a humanidade ter vivido dezenas de milênios sem história. E é uma história muito mais complexa e profunda do que a que se estuda e conhece. AGUIAR (2000:166-167) sugere, inclusive, que a concepção de universo seria muito diferente caso no lugar da física o ponto de partida de seu estudo fosse a biologia. E ainda arrisca dizer que, se a psicologia em sentido lato fosse o ponto de partida para a concepção do universo, a história humana teria outra dimensão.

Relembra MORIN (2009:38) que a Terra foi produzida e organizada em torno do Sol, constituída num complexo biofísico, a partir do desenvolvimento da sua biosfera. Assim, da Terra nasceu a vida e na evolução multiforme da vida multicelular nasceu a animalidade que em desenvolvimento continuado deu lugar ao animal que tornou-se humano. Assim, o ser humano domou a natureza vegetal e animal, apoderou-se da Terra entendendo-se conquistador do Cosmo.

Ocorre que, como enfatiza AGUIAR (2000:162) na modernidade o ser humano perdeu seu *status quo* de obra divina, seu cosmos não é mais único, tornou-se um ser relativo

de um planeta periférico, ligado a uma estrela decadente, não passando de ser uma centelha dentro de uma galáxia dentre bilhões de galáxias.

A partir do reconhecimento da ciência sobre a complexidade do cosmos, a não mais dominação de todo conhecimento, provoca o enfrentamento sobre a complexidade humana. Porque enquanto existia um cenário confortável para o campo da ciência de que todo conhecimento humano só tinha sentido para explicar o que estava fora dele, do ser humano, ou para criar modelos que tanto distinguiam o corpo da alma, como sustentavam a tríade corpo-alma-espírito, o ser humano não teve sua complexidade interior profundamente observada (AGUIAR, 2000:166-167).

De um novo patamar do caminhar humano nasce uma nova história, mesmo que inconsciente, a desenvolver a complexidade do cosmos humano. MORIN (2009:40) esclarece que, sendo a Terra a totalidade complexa físico-biológica-antropológica, na qual a vida é uma emergência da história da Terra e do homem, - bem como o homem uma emergência da história da vida terrestre -, *o ser humano, ao mesmo tempo natural e supranatural, deve ser pesquisado na natureza viva e física, mas emerge e distingue-se dela pela cultura, pensamento e consciência* (2009:40).

Ora, como ensinado na filosofia hermética – pelo princípio da correspondência – *o que está em cima é como o que está embaixo, e o que está embaixo é como o que está em cima.*³ Assim, a física, em todas as suas ramificações de pesquisa, hoje reconhece a complexidade do Universo, não mais acreditando dominar toda sua dimensão; pelo contrário, a cada momento descobre novos “universos” no mundo da existência. Assim também, significa pensar o ser humano. Pelo princípio da correspondência pulsante na vida, a complexidade humana possui formas não desveladas, caminhos para investigação desconhecidos e uma profunda capacidade de transmutação, muitas vezes não explorados.

Não há uma lógica matemática a ser descoberta na complexificação da vida. MORIN (2007:219-220) lembra que o processo histórico de complexificação gerador da consciência humana foi minoritário no mundo vivo e que muitos dos ganhos trazidos por essa consciência complexa na sociedade, foram acompanhados da subjugação de outras sociedades, de outros seres humanos. A complexificação comporta perigos intrínsecos e não é irreversível, ele esclarece:

³*Quod superius est sicut quod inferius, et quod inferius est sicut quod superius.* O Caibalion

Perigos: a alta complexidade traz pluralidade, liberdade, tolerância, mas liberdade e tolerância favorecem os antagonismos e as desordens e, para além de um certo limite, as desordens e os antagonismos fazem regredir ou desaparecer a complexidade adquirida O único antídoto à extrema fragilidade da alta complexidade é o sentimento experimentado de solidariedade, ou seja, de comunidade entre os membros de uma sociedade.

A alta complexidade é tanto menos irreversível quanto é frágil. [...] A única chance de manter a complexidade está na sua auto-regeneração permanente, o que nunca pode ser garantido.

De fato, a complexificação oscila, hesita, amplia-se, recai, regride, desenvolve-se, é esmagada, dispersada, renasce, recomeça, prossegue. O ruído e o furor rompem, inúmeras vezes, o processo de complexificação, mas este pode recuperar o que foi transformado em detrito.

[...]

Enfim, a lógica da complexificação comporta a possibilidade da morte. Os progressos científicos e técnicos são, doravante, capazes de aniquilar a complexidade junto com a própria humanidade. (2007:220)

Mas, a imprevisibilidade crescente quanto ao curso da história, quanto ao caminho da vida humana e planetária, está marcado pela permanente transformação e reinvenção da própria existência.

Falta ainda, - apesar das muitas mudanças já ocorridas na esfera das ações sociais ao longo do século XX -, a integração do ser humano à própria vida planetária. Isto para adquirir-se a capacidade de uma consciência coletiva da intervenção direta humana no seu próprio destino. Não mais a humanidade ser conduzida aleatoriamente no fluxo dos acontecimentos globais, como se mero espectador fosse. Assumir a identidade única de protagonista da história, de participante efetivo nas regulações que geram e realizam a comunidade planetária.

É na formulação do grande objetivo do desenvolvimento – o ser humano, ao mesmo tempo pessoa e sociedade; e, não há mais que reduzir-se o crescimento somente no aspecto econômico – que se encontra a íntima relação existente, ou sua dissociação, em relação à política e à educação (VALLE, 2013: 291-292).

A formação do sujeito, do indivíduo em permanente processo de construção de identidade e autonomia relaciona-se diretamente à construção da sociedade. Essa não mais pensada isoladamente, fragmentada pelos sete cantos do planeta como se sozinha funcionasse, permanecesse, mas sim, já encarada como um corpo único, globalizada, planetária.

A comunidade de destino, como sugere MORIN (2007:240), será aquela na qual a consciência humana reconhece que é filho e cidadão da Terra-Pátria; todos os seres humanos são filhos da vida e do planeta que habitam; o lar da humanidade é o Planeta Terra. Ao mesmo tempo, todos os reenraizamentos étnicos ou nacionais são legítimos, desde que acompanhados do mais profundo reenraizamento na identidade humana terrestre (2007:240).

As autonomia e identidade culturais, celularmente existentes em cada indivíduo, não estão dissociadas, pelo contrário, são integradas, compatíveis e necessárias para uma identidade propriamente humana que, enraizada no próprio passado ganha força para renovar-se e expandir-se no novo horizonte coletivo, planetário.

Nesta perspectiva, de que o ser humano sujeito em permanente construção, indivíduo inacabado, protagonista da história, é que se faz imprescindível compreender e realizar a educação; uma vez que

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas *saber que vivia* mas *saber que sabia* e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 2007: 22-23)

O trabalhar a educação significa trabalhar o ser humano, indivíduo social-político que, inspirado pela eterna busca do saber, adquire autonomia. E, essa autonomia gera a liberdade. Pois quanto mais elevado o nível de escolhas do ser humano, maior será o nível de liberdade; quanto maior a diversidade de escolhas for possível, maior será a possibilidade de liberdade; quanto maior a chance de agir e decidir, maior também será a possibilidade de ser livre.

E, para conquistar-se uma sociedade humana na qual, organizações, regulações, cultura, e política são construídas e alimentadas por indivíduos livres que, conscientemente,

estão submetidos a deveres que, por sua vez, proporcionam o gozo de direitos, há que dedicar-se à educação. Educação como prática justa e ética contra a exploração de homens e mulheres e em favor de sua vocação de *ser mais* (FREIRE, 2007:44); e ainda, integradora da humanidade na vida terrestre.

CAPÍTULO 2 - O direito à educação como base para a democracia

2.1 Pensar o direito para des-pensá-lo⁴

A partir do entrelaçamento entre a modernidade e o desenvolvimento capitalista no século XIX, o direito foi subvertido em sua originalidade por meio da estatização e da cientificização. Com isso, foi sufocado seu potencial emancipatório. As muitas promessas e possibilidades de libertação individual e coletiva feitas pela modernidade ocidental foram diminuídas, quando não enterradas, com o desenvolvimento do capitalismo. SANTOS (2009) explica que:

Ao direito moderno foi atribuída a tarefa de assegurar a ordem exigida pelo capitalismo, cujo desenvolvimento ocorrera num clima de caos social que era, em parte, obra sua. O direito moderno passou, assim, a constituir um racionalizador de segunda ordem da vida social, um substituto da cientificização da sociedade, o *ersatz* que mais se aproxima – pelo menos no momento – da plena cientificização da sociedade que só poderia ser fruto da própria ciência moderna. Para desempenhar essa função, o direito moderno teve de se submeter à racionalidade cognitivo-instrumental da ciência moderna e tornar-se ele próprio científico. A cientificização do direito moderno envolveu também sua estatização, já que a prevalência política da ordem sobre o caos foi atribuída ao Estado moderno, pelo menos transitoriamente, enquanto a ciência e a tecnologia a não pudessem assegurar por si mesmas. (2009:119-120)

Dáí, SANTOS sustenta que a transformação da ciência moderna em racionalidade hegemônica com uma produção fundamental de um lado e, a transformação do direito em estatal científico de outro, foi a causa do profundo isomorfismo entre direito e ciência, além de que, levou a perda da tensão entre regulação e emancipação social para o direito, originalmente inscrita na modernidade (2009: 120).

A tensão entre regulação e emancipação no direito remonta, historicamente, à recepção do direito romano na Europa do século XII – o que significou um processo de criação de um direito em oposição aos senhores feudais⁵. Este novo projeto regulador estava

⁴*Des-pensar* o direito trata da proposta formulada por Boaventura de Sousa Santos para uma concepção pós-moderna do direito – *des-pensar é uma tarefa epistemológica complexa porque implica uma desconstrução total, mas não niilista, e uma construção descontínua, mas não arbitrária* (2009: 186).

⁵Santos explica que, *no que diz respeito ao direito, a sociedade feudal encontrava-se numa situação extrema de pluralismo jurídico que, na opinião de Harold Berman, foi “talvez a característica mais marcante da tradição*

a serviço dos interesses progressistas da classe social a quem coube desenvolver um extenso projeto cultural e político de emancipação social.

Assim, as exigências práticas da regulação constituía a busca de uma ética política e social vinculadas aos novos ideais de liberdade e autonomia.

Com o avançar dos séculos o direito romano, como concebido no feudalismo, foi modificando-se e perdendo as características originais responsáveis, qual seja a tensão entre regulação e emancipação social. A emancipação foi absorvida pela regulação e o direito romano foi transformado num sistema formal hierarquizado por regras jurídicas que obedeciam a um sistema lógico-formal rígido que entendia-se neutro em relação a ética e somente visava a perfeição técnica, a coerência lógica, a abrangência e previsibilidade totais.

A racionalização e sistematização jurídicas da vida social seguiram como proposta do direito ao longo dos séculos XVII e XVIII. Assim, o direito natural racionalista afirmava a visão de “boa ordem”, a lei da natureza é exercida por meio da razão e da observação. Esclarecendo essa transformação, SANTOS (2009: 124-125) indica que, *a nova racionalidade da vida individual e colectiva é uma racionalidade secular que deve prevalecer nas questões nacionais e internacionais. Assenta numa ética social secular que se emancipou da teologia moral.*

Essa nova racionalidade é tanto universal quanto universalmente aplicável e desenvolve-se a partir de uma metodologia na qual razão e experiência funcionam juntas. Assim, o direito natural racionalista legitimou tanto o despotismo do Iluminismo quanto as ideias liberais e democráticas que culminaram com a Revolução Francesa. A tensão entre regulação e emancipação como fundamento da “boa ordem” firmava-se nessa duplicidade. (SANTOS, 2009: 126)

No desenvolvimento do campo jurídico a tensão entre regulação e emancipação se distingue entre o certo (*certum*) e a verdade (*verum*). O certo representa a autoridade, a arbitrariedade, o resultado individualizado da vontade humana, enquanto a verdade traduz-se

jurídica do Ocidente” (1983: 10). Para além do direito canônico, havia ainda o direito feudal ou senhorial, o direito real, o direito dominial, o direito urbano e a lex mercatoria (o direito mercantil). O facto de uma pessoa poder estar sujeita a diferentes ordenamentos jurídicos conforme a situação ou a sua condição, bem como a ausência de regras explícitas de delimitação dos diferentes direitos, tornavam o “sistema jurídico” complexo, pesado, caótico e arbitrário. (2009: 120)

pela emanção da razão, a universalidade que advém da natureza. O direito possui essas duas facetas e firma-se como uma ponte para ligar os dois lados que precisam se comunicar.

Porém, como ressalta SANTOS (2009), essa ponte é móvel e vai se deslocando de acordo com o desenrolar da experiência humana. A trajetória histórica humana demonstra que essa ponte se desloca do certo para a verdade e é o direito que melhor revela os momentos das experiências passadas. O direito é constituído pela tensão entre regulação (autoridade) e emancipação (razão), mas com o passar da história (experiências humanas), a emancipação triunfa sobre a regulação. *O potencial emancipatório do direito reside no facto de a sua racionalidade não se distinguir do bem-estar social universal, a aequitas civilis.* (2009: 129)

Chega-se então à tensão entre regulação social e emancipação social, que é reproduzida pela polarização entre vontade individual e vontade geral, entre interesse particular e o bem comum, na modernidade. O contrato social, assim, funda a obrigação política moderna ocidental, que é complexa e contraditória, pois estabelecida entre indivíduos livres que buscam maximizar a liberdade. A polarização entre regulação e emancipação é garantida à sociedade civil de maneira pacífica e democrática pelo Estado nacional, pelo direito e pela educação cívica.

Não se pretende apresentar neste trabalho o pensamento desenvolvido por Hobbes, Locke e Rousseau à teoria do contrato social fulcrada no debate sobre o direito natural racionalista; mas sim, retomá-lo como a metáfora fundadora da racionalidade social e política da modernidade ocidental, como define SANTOS (2010). Pois *os critérios de inclusão/exclusão que ele estabelece vão ser o fundamento da legitimidade da contratualização das interações econômicas, políticas, sociais e culturais. A abrangência das possibilidades de contratualização tem como contrapartida uma separação radical entre incluídos e excluídos.* (2010: 318)

A organização social e política das sociedades modernas trazem como fundamento ideológico e político da contratualidade os princípios reguladores do contrato social. Esse busca firmar um paradigma sócio-político para quatro bens públicos, no dizer de SANTOS (2010): legitimidade de governo, bem-estar econômico e social, segurança e identidade cultural nacional. Estes bens somente em conjunto são realizáveis, visam, na verdade, garantir a efetivação do bem comum e da vontade geral. Porém, as muitas divergências de

interesses existentes nas relações sociais de produção capitalista representaram para a realização de tais bens públicos contradições e conflitos que resultaram em três dispositivos operacionais do contrato social: 1) a socialização da economia (a economia capitalista não é constituída somente por capital, fatores de produção e mercado, mas também pelos trabalhadores, pessoas e classes com necessidades básicas, interesses próprios e legítimos, direito a cidadania); 2) a politização do Estado (a centralidade do Estado na socialização da economia foi fator decisivo na sua politização – a expansão da capacidade reguladora do Estado nas sociedades capitalistas assumem duas formas: Estado-Providência e Estado desenvolvimentista); e, 3) a nacionalização da identidade cultural (reforça os critérios de inclusão/exclusão subjacentes aos dois dispositivos anteriores, pois tratam os diferentes grupos sociais, com identidades móveis, de maneira discriminatória impondo-lhes territorialidade e temporalidade estranhas as suas naturezas e assim, marginalizando-os ou descaracterizando-os, definitivamente).

A ideia original a fundamentar o contrato social, de que a sociedade é um produto da escolha humana, não ultrapassou a própria teoria. A igualdade que o contrato social garante é formal e não material e, assim, a inclusão prevista na teoria gera, em verdade, a desigualdade. A crise do contrato social na modernidade é evidenciada na predominância dos processos de exclusão sobre os processos de inclusão. Esses processos (de inclusão) existem, mas confinam-se a grupos cada vez mais restritos que impõem a outros grupos mais amplos formas de exclusão absurdas. SANTOS explica:

A predominância dos processos de exclusão apresenta-se sob duas formas, na aparência contraditórias: o pós-contratualismo e o pré-contratualismo. O pós-contratualismo é o processo pelo qual grupos e interesses sociais até agora incluídos no contrato social são dele excluídos sem qualquer perspectiva de regresso. Os direitos de cidadania, antes considerados inalienáveis, são-lhes confiscados e, sem estes, os excluídos passam da condição de cidadãos à condição de servos. O pré-contratualismo consiste no bloqueamento do acesso à cidadania por parte de grupos sociais que anteriormente se consideravam candidatos à cidadania e tinham a expectativa fundada de a ela aceder. (2010: 327-328)

Assim, SANTOS (2009) afirma que a complexidade do paradigma da modernidade está no fato de o direito ser, potencial e ao mesmo tempo, a vontade do governo/soberano, a manifestação do consentimento e, também, autoprescrição. Podendo oscilar entre a extrema instrumentalidade e a extrema indisponibilidade, mas sempre no exercício da regulação em

nome da emancipação. O paradigma da modernidade, como ele sustenta, está associado ao desenvolvimento do capitalismo, iniciado ainda no século XIX – sendo seu primeiro período liberal, avançando nas primeiras décadas do século XX como capitalismo organizado e, após a segunda grande guerra, assume um sistema desorganizado que vigora até os dias de hoje, em que pese o caráter de transição que se desenvolve nas cinco últimas décadas.

Em especial no período do capitalismo organizado a dimensão político-jurídica foi totalmente redefinida com o propósito de conciliar objetivos até então antagônicos e equilibrar os interesses da classe dominante, através de uma política de hegemonia. Os ideais de emancipação assim foram reduzidos a fim de viabilizar a compatibilização de solidariedade com autonomia, justiça com identidade e igualdade com liberdade.

Essa nova regulação social causou impacto consistente no direito. O Estado demarca fundamentalmente seu domínio sobre a sociedade civil com o intenso desenvolvimento de novas áreas do direito, como o direito do trabalho, direito econômico e o direito social. A criação dos novos institutos tem como características comuns a conjugação dos elementos do direito público e privado, confirmando a majestade do Estado. Importa destacar que, *com o Estado-Providência a obrigação política horizontal transformou-se numa dupla obrigação vertical entre os contribuintes e o Estado, e entre os beneficiários das políticas sociais e o Estado. Desta forma, o exercício de autonomia que o princípio da comunidade pressupunha transformou-se num exercício de dependência relativamente ao Estado.* (SANTOS, 2009: 148)

O direito tornou-se estatal, como antes não havia sido até então. Sua prática pressupunha flexibilidade nos domínios sociais para os regular juridicamente. O Estado-Providência criou assim, uma relação condicionada e dependente das relações sociais a serem reguladas, sem qualquer garantia de durabilidade, sustentabilidade, cumprimento das necessidades reais, frente às variáveis do desenvolvimento da produção do capital.

Contudo, o direito perdeu seu *status* de princípio legitimador do Estado para o de instrumento de legitimação estatal, pois o Estado-Providência buscou sua legitimação no desenvolvimento econômico e na maneira pela qual formatava as relações sociais, centradas na desigualdade e as políticas culturais e educacionais, na exclusão e segregação.

A crise do Estado-Providência ocorreu juntamente com a deterioração do modo de regulação fordista⁶ há quatro décadas, aproximadamente. De lá pra cá as transformações tem ocorrido de tal forma que, fala-se em um novo período do capitalismo, o da desorganização. SANTOS (2009) adverte, no entanto, que:

Esta designação, porém, é ambígua e traiçoeira, pois pode fazer crer que no período actual o capitalismo não é organizado, o que está de longe de ser verdade. De facto, pode afirmar-se precisamente o contrário, que o capitalismo está hoje mais organizado do que nunca. A expressão capitalismo desorganizado significa, em primeiro lugar, que as formas de organização típicas do segundo período estão a ser gradualmente desmanteladas ou reconstituídas num nível de coerência muito mais baixo, e, em segundo lugar, que, precisamente por esse processo estar a decorrer, é muito mais visível a demolição das antigas formas organizativas do que o perfil das novas formas que irão substituí-las.

A organização do capitalismo atual é marcadamente reconhecida por ele dominar todos os aspectos da vida social e conseguir neutralizar os inimigos tradicionais, (sindicatos, ativismos sociais, relações não-mercantis).

No entanto, o direito ficou prisioneiro da política ou dos muitos sistemas de regulação estatal, politizando-se, economicizando-se, submetendo-se a produção excessiva de normas que garantem e protegem as políticas de Estado, no qual impera o princípio do mercado que, se afigura mais hegemônico e firmado no centro da regulação. O grande desenvolvimento do intervencionismo estatal, de fato, modificou as condições do direito moderno. As transformações mais significativas ocorreram nas áreas sociais reguladas pelo direito – família, trabalho, educação, saúde, dentre outras. A autonomia e eficácia do direito, historicamente muito lembrada, foram reduzidas à eficácia do Estado moderno.

A crise do direito regulatório diz, na verdade, pouco sobre as muitas transformações ocorridas no domínio do direito, da economia e da política que estão em movimento crescente em todo o sistema mundial no presente período de transição entre regimes de acumulação. A revelação extraída dessa crise (do direito) é a de que *quando posto ao serviço das exigências regulatórias do Estado constitucional liberal e do capitalismo hegemônico, o direito moderno, assim reduzido a um direito estatal científico, foi gradualmente eliminando*

⁶O modo de regulação fordista caracteriza-se por um Estado-Providência burocrático de base nacional, legislação social, partidos reformistas de massas, corporativismo e o "compromisso fordista", entre trabalho e capital com o Estado como uma importante ajuda.

a tensão entre regulação e emancipação que originalmente lhe era constitutiva. (SANTOS, 2009: 163-164)

Como saída dessa crise SANTOS (2009) afirma a necessidade de des-pensar o direito. Para a construção de um novo paradigma é necessário des-pensar o direito moderno, concebido como um conjunto de leis, gerais e abstratas, impostas pelo Estado, de forma a compreendê-lo como fruto das relações sociais e, por isso, concebido a todo instante, pelos mais variados grupos sociais.

Os fundamentos desse projeto jurídico não são encontrados em um sistema ordenado de leis elaboradas e editadas pelo Estado, a legitimidade não está adstrita ao fato de ter sido produzido a partir de um conjunto de regras processuais racionalmente estabelecidas, mas sim nas práticas sociais dos novos sujeitos coletivos de direito que articulam a sua luta em torno de um projeto que promova a satisfação das necessidades humanas fundamentais dos segmentos sociais excluídos, dentro da perspectiva da construção política e jurídica participativa e descentralizada.

Esses novos sujeitos coletivos de direito são formados por homens e mulheres livres que, por meio do processo de conhecimento emancipatório, tornam-se protagonistas da história, viabilizando assim, o desenvolvimento do período de transição paradigmática que busca a construção de um futuro incerto e desconhecido.

A transição em movimento afirmada não significa mudança somente na produção do capital, ela é muito mais ampla, diz das formas de sociabilidades que abarcam dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais. Exige-se, por isso, uma transformação civilizacional.

Um dos caminhos possíveis para essa transformação de valores vir a ser, e novas sociedades se firmarem e se desenvolverem reinventando sistemas de igualdade e inclusão, se dá através da regeneração democrática que, por sua vez supõe a regeneração do civismo, esse supõe a regeneração da solidariedade e da responsabilidade que significa o desenvolvimento da antropo-ética⁷. (MORIN, 2002: 121)

⁷ A antropo-ética desenvolvida por MORIN (2002), diz que as interações entre indivíduos produzem a sociedade e esta retroage sobre os indivíduos. Indivíduo-sociedade-espécie sustentam-se assim no forte sentido: defendem-se, entre-alimentam-se e religam-se; assim, não são apenas inseparáveis mas, coprodutores um dos outros. A

Assim, a efetivação do direito à educação em toda dimensão que alcança deve ser compreendido e realizado, para que o surgimento de uma sociedade democrática integral ou participativa aconteça, como mais adiante será tratado.

2.2 Direito à educação como afirmação dos direitos humanos

O direito à educação ocupa papel central nos direitos humanos. Des-pensar o direito, como apresentado por SANTOS (2009), reconhecer no processo de conhecimento emancipatório a conquista de homens e mulheres marginalizados, excluídos do sistema democrático do mercado – como largamente desenvolvido e perpetuado na modernidade em todo o Ocidente, em especial – está umbilicalmente ligado à efetivação dos direitos humanos, à realização do direito à educação, como há muito é estabelecido nas muitas Convenções, Tratados, Declarações Internacionais, bem como nas Constituições democráticas, dos países signatários dos direitos e deveres traçados numa política solidária e integradora em todo planeta.

Os direitos humanos são indispensáveis ao desenvolvimento e ao exercício dos demais direitos, representando instrumento fundamental para que homens e mulheres; adultos e crianças, possam emancipar-se da miserabilidade econômica, social e cultural, conquistando assim, os meios e recursos necessários à plena participação no meio social ao qual pertencem. E, gradativamente, integrem, construam, rompam, reformulem, criem tanto as sociedades nacionais, como as internacionais.

Assim, o direito à educação representa direito fundamental desde há muito reconhecido, já no preâmbulo da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, a instrução é reconhecida como impositivo necessário para a segurança ao acesso à educação e aos meios voltados à emancipação intelectual e política do ser humano, integrante de uma comunidade social face à afirmativa ali impressa de que o desprezo, a ignorância ou o descuido aos direitos humanos querem significar a causa das desgraças públicas e corrupção dos governos.

ética, condição primeira humana como apresentado no capítulo I deste trabalho, deve ser considerada como uma ética da tríade: indivíduo-sociedade-espécie, de onde emergem a consciência e o espírito propriamente humano. A antropo-ética diz para os indivíduos conscientes e responsáveis assumirem a missão antropológica do milênio: trabalhar para a humanização da humanidade; efetuar a dupla condução do planeta: obedecer à vida, guiar a vida; realizar a unidade planetária na diversidade; respeitar ao mesmo tempo, no próximo, a diferença e a identidade consigo próprio; desenvolver a ética da solidariedade; desenvolver a ética da compreensão; e, ensinar a ética do gênero humano.

Mais adiante, *o povo francês, convencido de que o descuido e o desprezo dos direitos naturais do homem são as únicas causas das desgraças do mundo, decidiu expor, numa declaração solene, esses direitos sagrados e inalienáveis*, (COMPARATO, 2001:155), confirmando a obrigatoriedade de cumprir-se o direito à educação⁸.

Assim, no avançar dos séculos, a instrução como meio de confirmação e realização dos direitos humanos foi sendo reiterada nas normas nacionais e internacionais no Ocidente. Tanto que, como tratada no artigo XXVI, da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a instrução é reafirmada como objetivo para o pleno desenvolvimento da personalidade humana, do fortalecimento e do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais; a fim de promover a tolerância, a compreensão e a amizade entre todas as nações e grupos de credos e raças distintos⁹.

A inclusão do direito à educação no rol de direitos humanos fundamentais não parece mais gerar dúvidas, amparado por um sistema jurídico-constitucional que assegura, também, um sistema de garantias, significam direitos humanos consagrados pelo Estado como regras constitucionais. (COMPARATO, 2001: 227)

CAGGIANO confirma o *status* de direito humano fundamental concebido ao direito à educação porque, consubstancia-se, de uma parte, *em prerrogativa própria à qualidade humana, em razão da exigência de dignidade, e, de outra, porque é reconhecido e consagrado por instrumentos internacionais e pelas Constituições que o garantem*. (2009: 18)

Tanto o é que a Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, reunida em Paris, em 17 de outubro a 23 de novembro de 1974, seguindo recomendação da UNESCO sobre a Educação para a Compreensão, Cooperação e

⁸ Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão da Constituição de 1793

“(…)

Art. 22. A instrução é uma necessidade de todos. A sociedade deve favorecer, com todos os seus poderes, os progressos da instrução pública, bem como pôr a instrução ao alcance de todos os cidadãos.”

⁹ Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Resolução n. 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. (...)

“Artigo XXVI – 1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento e do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.”

Paz Internacionais e a Educação Relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais, traz, primeiramente, como definição de educação:

1. Para os fins da presente recomendação:

a) A palavra "educação" designa todo o processo da vida social por intermédio do qual os indivíduos e grupos sociais aprendem a desenvolver conscientemente, no seio e em benefício das comunidades nacional e internacional, o conjunto das suas capacidades, atitudes, aptidões e conhecimentos pessoais. Este processo não se limita a quaisquer actividades em concreto.

A ideia impositiva de efetivar-se o direito à educação está vinculada cada vez mais a evolução da sociedade. Por todo século XX foi crescente o número de normas que buscam instrumentalizar a garantia e a proteção do direito à educação em toda sociedade politicamente organizada. Tais como: Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966)¹⁰, Protocolo Adicional à Convenção Americana de Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Protocolo de San Salvador – 1999)¹¹, Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos (Carta de Banjul – 1981)¹², Convenção sobre os direitos da criança (1989) e, Declaração Mundial sobre Educação para todos (1990).

Esta última, em especial, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem – aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, em Jomtien, Tailândia, ocorrida entre 5 e 9 de março de 1990, esclarece em seus objetivos,

¹⁰Artigo 13 – 1. Os Estados partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (...)

¹¹ Artigo 13

Direito à educação

1. Toda pessoa tem direito à educação.

2. Os Estados Partes neste Protocolo convêm em que a educação deverá orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz. Convêm, também, em que a educação deve capacitar todas as pessoas para participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista, conseguir uma subsistência digna, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades da manutenção da paz. (...)

¹² Artigo 17

1. Toda pessoa tem direito à educação.

2. Toda pessoa pode tomar parte livremente na vida cultural da comunidade.

3. A promoção e a proteção da moral e dos valores tradicionais reconhecidos pela comunidade constituem um dever do Estado no quadro da salvaguarda dos direitos humanos.

logo em seu artigo 1º, quais necessidades básicas são objeto de proteções e garantias, bem como quais objetivos são pretendidos com a efetivação da educação para todos, leia-se:

EDUCAÇÃO PARA TODOS: OBJETIVOS

ARTIGO 1

SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM

1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

2. A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.

3. Outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação, é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade.

4. A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação.

A busca pela satisfação das necessidades de homens e mulheres desenvolverem suas potencialidades, conquistarem confiança, segurança em cada particularidade, cultura, valores, em permanente descoberta e construção levam à satisfação da formação de uma sociedade participativa, integradora e solidária. O direito à educação garante e protege a conquista da emancipação social necessária à prática de uma democracia plena.

Do desenvolvimento do indivíduo chega-se à construção do sujeito coletivo, como tratado no capítulo anterior. Homens e mulheres livres que na diversidade permanente da vida, na impermanência da existência, agregam os valores múltiplos que possuem, divergem e solucionam conflitos, produzem e desconstróem sistemas, políticas, formando, assim, a sociedade que pertencem.

Daí, na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, reclamar a participação de toda sociedade nas práticas, regras e políticas de educação. A necessidade de integrar está condicionada a participação de todos. Guardar ao Estado, a figura de único responsável a proporcionar a educação não deve mais ser sustentado. A sociedade é feita de pessoas, organizações, grupos sociais, comunidades espalhadas em cada região dos muitos países que compõem esse pequeno planeta, a Terra. Esses são os protagonistas da história e responsáveis por ações concretas de cunho coletivo a integrar, gerar, proporcionar o cumprimento do direito à educação em toda dimensão que alcança. Afinal, como afirma CAGGIANO, *somente nos termos de uma educação insuflada a partir de toda uma coletividade, norteadas pelo princípio participativo e desenvolvida em bases comunitárias, é que, os objetivos delineados para a preservação dos direitos humanos e, conseqüentemente, da própria dignidade, se tornarão viáveis.* (2009: 29)

A educação, assim, está diretamente ligada aos processos participativos, demandando ações concretas, de natureza coletiva, direcionadas às melhores condições do desenvolvimento integral do ser humano. No caso no Brasil, a Constituição Federal de 1988 não deixou de garantir e proteger o direito à educação seguindo os mesmos passos dos documentos internacionais aqui citados, a fim de que a família e toda a sociedade sejam corresponsáveis à efetivação de práticas integradoras e criadoras de educação, além do Estado. A participação e responsabilidade são impostas coletivamente vez que, *a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a*

*colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*¹³

A Declaração sobre Educação para Todos de 1990, firmou no texto acordado entre os países signatários que a aprendizagem se inicia com o nascituro, descaracterizando assim, conceito reproduzido há longo tempo, nas diversas sociedades espalhadas pelo mundo, de que a educação é devida a partir da escola. Limitar a formação, o desenvolvimento de seres humanos, ao local de ensino, significa desrespeito tamanho à dimensão do ser, das suas potencialidades, capacidades, natureza, que não pode mais ser sustentado; afinal o direito à educação representa fundamento direto da concretização dos direitos humanos.

A satisfação das necessidades de aprendizagem, nesta perspectiva, fortalece as pessoas em suas capacidades e lhes confere a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, linguística e espiritual comum. Além de promover a educação coletivamente, defender a causa da justiça social, proteger o meio ambiente e praticar a tolerância com sistemas sociais, políticos e religiosos diferentes. O zelo e o respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos, o trabalho pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente tornam-se realizáveis. (TORRES, 2001:19-20)

A partir do desenvolvimento das relações do ser humano com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela – pelos atos de criação, recriação e decisão – é que o indivíduo vai dinamizando o seu mundo, dominando a realidade, vai humanizando-a, acrescenta a ela algo de que ele próprio é o autor. *E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiando e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas.* (FREIRE, 2009: 51)

Assim, somente a partir do pensar a educação como um processo coletivo, norteado pelo princípio participativo e desenvolvido em bases comunitárias, concretizando-se, assim, os objetivos traçados para os direitos humanos, é que se pode chegar a *dialogação* que implica na responsabilidade social e política do ser humano, como afirma FREIRE (2009: 78), necessária à construção de uma sociedade democrática.

¹³ Artigo 205, da CRFB/1988.

2.3 Democratização fundamental

A partir das revoluções burguesas do final do século XVIII e da mudança radical da produção industrial em seguida ocorrida, a concepção liberal de democracia passou a ser adotada pela maioria dos Estados nacionais do Ocidente. Dentre as principais características desse sistema político encontra-se o atributo representativo, ou seja, o cidadão, por suposta incapacidade, ou por não possuir condições e tempo para a vida pública, ou ainda, não ter interesse político, elege seus representantes para a tomada de decisões em seu lugar.

Importa lembrar que não há apenas uma forma de democracia, a democracia liberal representativa, como ressalta SANTOS:

Há outras: directa, participativa, deliberativa, intercultural, radical. Fora do mundo e da cultura ocidentais há outras formas de democracia (democracia multicultural) que devem ser valorizadas, como, por exemplo, o governo autónomo das comunidades indígenas das Américas, da Índia, da Austrália e da Nova Zelândia e o governo das autoridades tradicionais em África ou dos panchayats na Índia. (2008: 1)

Ocorre que, a democracia concebida como um sistema político que objetiva a participação efetiva dos diferentes grupos sociais nas tomadas de decisões sobre o presente e o futuro comum da sociedade à qual pertencem não mais pode ser compreendida como a do modelo liberal de democracia diante da crise de representatividade e participação política verificada nos diversos Estados nacionais que a abraçou pelo planeta.

Isto porque, com a fundação das sociedades burguesas, o conceito de democracia passa de modo de existência social para estatuto de regime político. A condição para a democracia no modo de produção capitalista é sua redução de forma global das relações sociais à de sistema político de governo. Isso acontece no momento em que o conceito de igualdade fica subordinado ao de segurança para o contrato no mercado de compra e venda da força de trabalho e o de liberdade ao de opinião e voto. Esta é a forma representativa do poder que legitima o Estado, mesmo separando-o da sociedade e sua apropriação pela classe dominante.

Nesse sentido, CHAUI (2006: 210) elucida que *a democracia liberal não é, pois, a democracia, nem a não-democracia, mas o trabalho histórico de uma sociedade de classes na qual a separação entre relações de produções e relações políticas permite a uma*

formação social, que Aristóteles tranqüilamente classificaria de oligárquica-plutocrática, apresentar-se perante si mesma como politicamente democrática.

Como afirmado por SANTOS (1995), a teoria política liberal representa, no plano político, a necessidade de compatibilizar duas subjetividades aparentemente antagônicas: a subjetividade coletiva do Estado centralizador e a subjetividade reduzida dos cidadãos autônomos e livres. Assim, a tensão entre a subjetividade dos sujeitos individuais da sociedade civil e a subjetividade monumental do Estado, característica da sociedade liberal, é regulada pelo princípio da cidadania, que tanto limita os poderes do Estado quanto universaliza e equaliza as particularidades dos cidadãos, facilitando a regulação social. Ou seja, *a teoria política liberal transformou o político numa dimensão sectorial e especializada da prática social – o espaço da cidadania – e confinou-o ao Estado.* (1995: 271)

Democratizar a democracia é a tarefa sugerida por SANTOS para que seja realizada uma democracia de alta intensidade. Isto porque, como ele afirma, a democracia representativa como conhecida é de baixíssima intensidade:

Isto é assim porque a democracia representativa: ao definir de modo restritivo o espaço público, deixa intactas muitas relações de poder que não transforma em autoridade partilhada; ao assentar em ideias de igualdade formal e não real, não garante a realização das condições que a tornam possível; ao contrapor em abstracto cidadania e identidade, reconhece sub-repticiamente a diferença a partir de uma diferença dominante (classista, colonial, étnica, racial, sexual, religiosa) que é transformada em norma – a identidade dominante – com base na qual são fixados os limites em que as outras diferenças podem ser exercidas, reconhecidas ou toleradas.

A baixa intensidade desta democracia resulta em que se as exigências do capitalismo forem tais que exijam a restrição do jogo democrático, esta forma de democracia tem poucas condições de resistir. A rendição aparece sobre várias formas: a banalização das diferenças políticas e a personalização das lideranças; a privatização dos processos eleitorais pelo financiamento das campanhas; a mediatização da política; a distância entre representantes e representados; a corrupção; o aumento do abstencionismo. (2008: 2)

Agrava ainda mais a intensidade baixa da democracia a não promoção da redistribuição social, desmantelando-se políticas públicas que são convertidas em políticas sociais de compensação, alimentando a filantropia enquanto forma de solidariedade longe de

estar fundada em direitos. Em tais sociedades a dominação por grupos sociais específicos no poder garante a esses o direito de opor ou vetar qualquer aspiração democrática mínima, sejam das maiorias ou das minorias. Como afirma SANTOS (2008: 2-3), nestes casos, em que tais desnivelamentos antagônicos ocorrem, as sociedades são politicamente democráticas e socialmente fascistas.

Pensar em uma sociedade com aspirações democráticas de alta intensidade quer significar a ideia de democracia participativa. SANTOS explica que *a renovação da teoria democrática assenta, antes de mais, na formulação de critérios democráticos de participação política que não confinem esta ao acto de votar. Implica, pois, uma articulação entre democracia representativa e democracia participativa. Para que tal articulação seja possível é, contudo, necessário que o campo do político seja radicalmente redefinido e ampliado.* (1995: 270-271) Neste sentido, segue SANTOS:

A nova teoria democrática deverá proceder à repolitização global da prática social e o campo político imenso que daí resultará permitirá desocultar formas novas de opressão e de dominação, ao mesmo tempo que criará novas oportunidades para o exercício de novas formas de democracia e de cidadania. Esse novo campo político não é, contudo, um campo amorfo. Politizar significa identificar relações de poder e imaginar formas práticas de as transformar em relações de autoridade partilhada. As diferenças entre as relações de poder são o princípio da diferenciação e estratificação do político. Enquanto tarefa analítica e pressuposto de acção prática, é tão importante a globalização do político como a sua diferenciação. (1995: 271)

MOUFFE (2003: 24-25) chama a atenção para o perigo da universalização da interpretação ocidental dos valores democráticos e da implementação da versão ocidental de direitos humanos em nível mundial existentes no cenário democrático mundial, na perspectiva de cumprir-se uma democracia cosmopolita, no presente estágio do processo de globalização. Neste sentido ela propõe *o estabelecimento de uma ordem mundial pluralista onde um grande número de unidades regionais coexistam, com suas culturas e valores diferentes, onde uma pluralidade de compreensões dos “direitos humanos” e formas de democracia seriam consideradas legítimas, pois*

Nós já estamos testemunhando como as tentativas atuais de homogeneizar o mundo suscitam reações adversas violentas daquelas sociedades cujos valores e culturas específicos são

tidos como ilegítimos pela universalização impingida pelo modelo ocidental.

É por isso que ao modelo falho de “democracia cosmopolita” é urgente opor uma concepção diferente de ordem mundial, uma concepção que reconhecera o pluralismo de valores no seu forte sentido weberiano ou nietzschiano, com todas as suas implicações para a política. Contra a desilusão dos universalistas, precisamos ouvir aqueles que nos avisam sobre os perigos implicados nas ilusões do discurso universalista-globalista, que concebe o progresso humano como o estabelecimento de uma unidade mundial baseada na aceitação global da definição ocidental de direitos humanos e do sonho de uma unificação do mundo conquistada pela transcendência do político, do conflito e da negatividade. (2003: 24)

Como defendido por MOUFFE, a proposta trazida por SANTOS (2008) diz sobre a radicalização da democracia, pois falar em uma democracia global implica distinguir entre sociedade global liberal, que se alimenta da globalização neo-liberal, e a sociedade civil global emancipatória, que promove a globalização contra-hegemônica, a globalização solidária. SANTOS explica:

No contexto actual, falar de condições de democracia implica falar de radicalização da democracia. A democracia que existe na grande maioria dos países é apenas falsa porque é insuficiente. Há que levar a democracia a sério. E para levá-la a sério é preciso radicalizá-la. A radicalização da democracia dá-se por duas vias:

A primeira é o aprofundamento da partilha de autoridade e do respeito da diferença nos domínios sociais onde a regra democrática é já reconhecida. Por exemplo, o orçamento participativo é uma forma de aprofundamento da democracia municipal pré-existente.

A segunda via consiste em estendê-la a um número cada vez maior de domínios da vida social. O capitalismo aceitou a democracia na medida em que a reduziu a um domínio específico da vida pública, a que chamou o espaço político. Todas as outras áreas da vida social foram deixadas fora do controle democrático: no espaço da produção, na sociedade de consumo, na vida comunitária, nas relações internacionais. Foi assim que as sociedades capitalistas se constituíram em sociedades onde há pequenas ilhas de democracia num mar de despotismo. Radicalizar a democracia é transformá-la num princípio potencialmente regulador de todas as relações sociais. (2008: 4-5)

MOUFFE (2003) por sua vez pontua que, as relações de poder são constitutivas do social e, assim, a questão principal da política democrática não seria eliminar o poder mas sim, constituir formas de poder compatíveis com os valores democráticos. Há que se renunciar à ilusão de que não deve haver mais relações de poder e admitir-se tanto sua existência quanto a necessidade de transformá-las. Essa é a proposta que ela apresenta como projeto de uma democracia radical e plural¹⁴.

Os mecanismos de democracia representativa utilizados ao longo do último século, nos países democráticos do Ocidente, geraram sistemas de desigualdade e de exclusão com significado totalmente diferente daquele das sociedades do antigo regime. Não se contesta que a igualdade, a liberdade e a cidadania são hoje reconhecidas como princípios emancipatórios da vida social. Mas, a regulação social da modernidade capitalista, no mesmo passo, é constituída por processos que geram desigualdade e exclusão, por mecanismos que permitem controlar ou limitar dentro de determinado espaço tais processos. SANTOS explica que:

O dispositivo ideológico de gestão da desigualdade e da exclusão é o universalismo, uma forma de caracterização essencialista que, paradoxalmente, pode assumir duas formas na aparência contraditórias: o universalismo antidiferencialista que opera pela negação das diferenças e o universalismo diferencialista que opera pela absolutização das diferenças. A negação das diferenças opera segundo a norma da homogeneização que só permite comparações simples, unidimensionais (por exemplo, entre cidadãos), impedindo comparações mais densas ou contextuais (por exemplo, diferenças culturais), pela negação dos termos de comparação. Pelo contrário, a absolutização das diferenças opera segundo a norma do relativismo que torna incomparáveis as diferenças pela ausência de critérios transculturais. (2010: 283)

Como esclarece SANTOS, tanto a negação das diferenças, quanto a absolutização das diferenças permitem a aplicação de critérios abstratos de normalização que geram

¹⁴ No projeto de democracia radical e plural desenvolvido por MOUFFE (1996), busca-se conciliar a dimensão de conflito e antagonismo da política e aceitar as consequências da irreduzível pluralidade de valores, rompendo com a ideia de forma única de racionalidade e única verdade universal. Ao invés de fugir do componente de violência e hostilidade inerente às relações sociais, ela propõe a criação de condições nas quais essas forças agressivas possam ser diluídas e canalizadas, viabilizando-se uma ordem democrática pluralista.

Todavia, não será aprofundado no presente trabalho o modelo democrático radical criado por MOUFFE, uma vez não ser esse o objeto desta pesquisa. Mesmo assim, tal modelo é trazido no desenvolvimento desta a fim de complementar e confirmar a necessidade de realizar-se a democracia desocultando-se os antagonismos, vez que a política democrática não pode mais pesquisar na ocultação de sistemas antagonísticos em nome de um pretenso consenso que não tolera oposição, diferença, conflito, hostilidade, diversidade, entre outras.

desigualdade e exclusão tanto pelo excesso de semelhança, quanto pelo excesso de diferença. *O universalismo antidiferencialista opera pela descaracterização das diferenças e identidades, absolutizando uma delas e ignorando as demais; e, o universalismo diferencialista opera pela intensificação abstracta de várias diferenças ou identidades, perdendo de vista os fluxos desiguais entre elas.* (2010: 284)

Nesta perspectiva, MOUFFE (2003) ao propor uma democracia radical e plural tem em mente a desuniversalização dos sujeitos políticos, a fim de romper com todas as formas de essencialismo. Pois o essencialismo diz ela, cuida tanto daquele que penetra nas categorias básicas da sociologia moderna e do pensamento liberal – nas quais cada identidade social é definida, perfeitamente, no processo histórico de desdobramento do ser –, como também daquele em sentido oposto, de extrema fragmentação pós-moderna do social, na qual se recusa qualquer tipo de identidade relacional. Focada na heterogeneidade e na incomensurabilidade tal visão impede o reconhecimento de que certas diferenças são construídas como relações de subordinação, devendo-se assim, buscar uma política democrática radical.

Como afirmado por SANTOS (2010), a revisão dos sistemas como conhecidos, de desigualdade e exclusão se faz urgente e a esta não comporta a utilização dos mecanismos da democracia representativa. Novas práticas democráticas tem que ser implementadas. Começando pelo rompimento de uma democracia representativa centrada no Estado nacional, pois o Estado deverá ser transnacionalizado. A importância da globalização contra-hegemônica geradora de um novo cosmopolitismo subalterno e insurgente que deve *articular diferentes formas democráticas, as quais terão elas próprias de ser multiculturais se quiserem ser o instrumento propiciador de uma nova articulação entre políticas de igualdade e políticas de identidade*, é que possibilitará ao cidadão o direito de ser igual sempre que a diferença o inferiorizar e, de ser diferente sempre que a igualdade o descaracterizar. (2010: 316)

O caminho do consenso que esconde conflitos é perigoso porque faz desaparecer do mundo os antagonismos existentes, como acima demonstrado. A proposta elaborada por MOUFFE, para um novo modelo de sociedade democrática é sensível à alteridade do outro, como desenvolvido por Lévinas, tratado no capítulo inicial deste trabalho, sem perder de vista a participação de todos munidos de suas diferenças e culturas, ela lembra que:

Graças ao reconhecimento de que as identidades abrangem uma multiplicidade de elementos, tal abordagem está numa posição melhor para enfrentar uma identidade que acomoda outras, admite a porosidade das suas fronteiras e se abre em direção ao exterior que a torna possível. Aceitar que apenas o hibridismo nos cria como identidades separadas pode contribuir para dissolver o potencial da violência que existe em cada construção de identidades coletivas e criar as condições para um verdadeiro “pluralismo agonístico”. Tal pluralismo está ancorado no reconhecimento da multiplicidade de cada um e das posições contraditórias a que esta multiplicidade subjaz. Sua aceitação do outro não consiste meramente em tolerar as diferenças, mas em celebrá-las positivamente porque admite que, sem alteridade e o outro, nenhuma identidade poderia se afirmar. Este é um pluralismo que valoriza a diversidade e o dissenso e não tenta estabelecer uma esfera pública a partir da sua eliminação, uma vez que reconhece neles a real condição da possibilidade de uma vida democrática a ser conquistada. (2003: 19)

Na busca por uma democracia de alta intensidade, como proposta por SANTOS (2008), seus sujeitos são todos os que recusam ser objetos, de serem reduzidos à condição de súditos, vez que, cientes de que a democracia não tem sujeito histórico, ela é construída nas subjetividades democratas.

Para SANTOS (2009), a democracia participativa, contra-hegemônica e que ocupa o espaço da emancipação social pela transformação das relações de poder nas relações de autoridade compartilhada, traz inovações que parecem bem sucedidas nas experiências ocorridas, possibilitando a instauração de uma nova determinação política baseada na criatividade dos atores sociais.

Os movimentos sociais trazem as mudanças mais significativas neste formato democrático; esses questionam práticas sociais excludentes por meio de ações que geram novas formas de controle de governo pelos próprios cidadãos, trazendo daí mudanças práticas societárias introduzidas pelos atores sociais, resgatando tradições democráticas locais, até então ignoradas pela democracia representativa hegemônica. Na narrativa de SANTOS (2009) constata-se que, as novas formas de emancipação social vem ocorrendo a partir de práticas pontuais, em contextos específicos, para responder problemas concretos, não sendo possível utilizar-se de tais experiências com fórmulas mágicas, universalizá-las, como se válidas para qualquer situação ou contexto.

A prática da participação busca, assim, aprofundar e intensificar a democracia. Isto porque, ela reivindica a legitimidade da democracia participativa e, ao mesmo tempo, pressiona as instituições democráticas representativas a atuarem de forma inclusiva; fazendo com uma e outra, a democracia participativa e a representativa complementem-se. Como acima narrado, os processos de democracia representativa não conseguiram dar conta da pluralidade cultural e de reconhecer as novas identidades que foram as sociedades. Desta forma, a democracia participativa, aqui tratada tanto na esfera estatal como na não-estatal, incorpora ao debate político as propostas legítimas do reconhecimento cultural e da inclusão social visando assegurar o pluralismo e a tolerância, imprescindíveis à vida da democracia participativa.

Nesta perspectiva, a da construção de uma democracia participativa ou integral, como concebido por ARRUDA e BOFF (2000) a seguir tratado, a educação deve ser cuidada de forma intensa e permanente; a fim de construir uma sociedade democrática, os participantes, os sujeitos dessa sociedade necessitam *de uma específica disposição mental (frame of mind), isto é, de certas experiências, atitudes, preconceitos e crenças, compartilhados por todos ou por uma grande maioria.* (BARBU, *apud* FREIRE, 2009: 88-89)

Em harmonia com a proposta desenvolvida por SANTOS e MOUFFE, acima demonstrada, FREIRE objetiva que *a democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, as caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe* (2009: 88).

CAPÍTULO 3- Educação como meio e ação para a efetividade de uma sociedade democrática

A ideia de que o indivíduo – de quem o social depende – é o sujeito da História, não mais pode ser contestada. Não por menos que FREIRE afirma que, *quanto melhor a educação trabalhar os indivíduos, quanto melhor fizer seu coração um coração sadio, amoroso, tanto mais o indivíduo, cheio de boniteza, fará o mundo feio virar bonito.* (2007:36).

Desenvolver o pensamento crítico, fortalecer as bases de argumentação e defesa de direitos, sustentar e acreditar nos interesses que atingem o meio no qual vive, formar e capacitar a construção do conhecimento; são alguns dos objetivos da educação que possibilitam a realização da democracia. Ou, a educação apresenta-se como o coração do ser humano que, ao bombear o sangue por todo o corpo possibilita a chegada dos oxigênio e nutrientes às células, dando, assim, a sustentação necessária para toda atividade orgânica.

Pode-se afirmar que, por meio da educação é possível a efetivação da democracia integral, que no dizer de ARRUDA e BOFF (2000:19) significa um *sistema político que garante a cada um e a todos os cidadãos a participação ativa e criativa, enquanto sujeitos, em todas as esferas de poder e de saber da sociedade; o sistema que garante a cada um e a todos o direito de sermos co-autores do mundo.*

Da mesma forma, por meio da educação é possível abraçar o projeto de democracia radical e plural trazido por MOUFFE (2003), que tem como tema central a produção política discursiva da sociedade; receptiva à multiplicidade de sujeitos presentes numa sociedade pluralista que possui uma estrutura de poderes complexa pelas próprias diferenças existentes. A materialização desse projeto implica na vivência da experiência democrática, baseada na articulação das lutas democráticas, gerando assim, novas posições de sujeitos. Para tanto, faz-se necessário que se estabeleça um senso comum que transforme a identidade de diferentes grupos para que as exigências de cada um possam dialogar com às dos outros.

De igual maneira, a educação é essencial para se conquistar a democracia participativa trazida por SANTOS (2010), a qual é constituída de um enorme campo social e político, que em um processo de redefinição do significado cultural e da gramática social da própria sociedade a emancipação social está sendo reinventada, possibilitando a disputa pelas

práticas políticas e a incorporação de novos sujeitos sociais e novos temas a serem enfrentados e incorporados à democracia.

Assim, a educação é prática indispensável para uma sociedade livre pois a reforma do pensamento, o enriquecimento do saber está atrelada a permanente redescoberta do mundo. E este clama por mudança. Mas não uma mudança superficial, de estruturas política-geográfica somente mas, sobretudo, social, de natureza democrática fundamental. Como apresentado por MORIN:

A reforma do pensamento é uma necessidade democrática fundamental: formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de sua época é frear o enfraquecimento democrático que suscita, em todas as áreas da política, a expansão da autoridade dos *experts*, especialistas de toda ordem, que restringe progressivamente a competência dos cidadãos. Estes são condenados à aceitação ignorante das decisões daqueles que se presumem sabedores, mas cuja inteligência é míope, porque fracionária e abstrata. O desenvolvimento de uma democracia cognitiva só é possível com uma reorganização do saber; e esta pede uma reforma do pensamento que permita não apenas isolar para conhecer, mas também ligar o que está isolado, e nela renasceriam, de uma nova maneira, as noções pulverizadas pelo esmagamento disciplinar: o ser humano, a natureza, o cosmo, a realidade. (2009:103-104)

Pensar os problemas da humanidade exige reforma. Compreender a dimensão da própria complexidade de *ser* exige comprometida aliança com o exercício da educação, permanente e transformadora apta a sustentar a prática e a efetividade da democracia. Quanto menor a percepção do todo, das necessidades coletivas, da manifestação global, mais frágil é o senso de responsabilidade e solidariedade do indivíduo, do cidadão.

Uma sociedade só pode ser autônoma, livre para optar e se governar, se os indivíduos que a compõem tem o direito e os meios de escolher, sem renunciarem, nem entregarem a terceiros esse direito. *Uma sociedade autônoma é autoconstitutiva e os indivíduos autônomos constituem a si mesmos.* (BAUMAN, 2000:141)

E, essa autoconstituição individual é realizável quando o ser humano a constrói, assume a responsabilidade da própria identidade e a refaz, reconstrói, modifica ao longo da história, pois não pode ser concluída definitivamente enquanto existir vida. O inacabamento

do ser humano é próprio da experiência vital, atingindo assim, além do indivíduo, a formação e transformação permanentes da sociedade.

3.1 A politicidade da educação

No avançar das Idades, conheceu-se que para cessar o estado de guerra permanente travado entre os homens (já na Idade de Ferro), os deuses fizeram nascer o homem eminente, aquele que trouxe as leis e criou o governo. Assim, nasce a política com a figura do legislador, enviado pelos deuses. A origem da política, como desenvolvida por CHAUI (1997) elucida a indissociabilidade da política do homem, desde o seu reconhecimento:

Com variantes, esse mito será usado na Grécia por Platão e, em Roma, por Cícero, para simbolizar a origem da política através das leis e da figura do legislador. Leis e legislador garantem a origem racional da vida política, a obra da razão sendo a ordem, a harmonia e a concórdia entre os humanos sob a forma da Cidade. A razão funda a política. [...]

Pouco a pouco, porém, descobrem [os humanos] que sua vida possui problemas e exige soluções que somente eles podem enfrentar e encontrar. [...]

[...] Os humanos são, por natureza, diferentes dos animais, porque são dotados do *logos*, isto é, da palavra como fala e pensamento. Por serem dotados da palavra, são naturalmente sociais ou, como diz Aristóteles, são animais políticos. Não é preciso buscar nos deuses, nas leis ou nas técnicas a origem da Cidade: basta conhecer a natureza humana para nela encontrar a causa da política. Os humanos, falantes e pensantes, são seres de comunicação e é essa a causa da vida em comunidade ou da vida política. (CHAUI, 1997:380)

A necessidade humana de constituir-se em grupo não é diferente da necessidade do animal do viver coletivo. Nem Platão, nem Aristóteles assim defenderam (CHAUI, 1997). A diferença apontada está exatamente na qualidade humana de ser pensante que, na busca do viver bem trabalha com o outro na e pelo desenvolvimento comum da comunidade.

Passados mais de vinte séculos de história, as sociedades modernas são constituídas e formadas da e pela atuação política humana.

As diversas conexões que se estabelecem no mundo vivido por meio de normas foram criadas com o objetivo de estabelecer uma linguagem comum em que os indivíduos

socializados possam trocar suas experiências. O ser humano necessita formar-se autônomo, responsável, construtor e (re)criador consciente da própria realidade para que a atividade política que realiza, por natureza imanente de ser pensante, desenvolva e atue diretamente nos (des)caminhos da humanidade de maneira a concretizar a vida da sociedade, a política, a todo momento.

Daí ser a aprendizagem da compreensão, – essa ampliada ao debate argumentativo, com regras necessárias à discussão, tomada de consciência das necessidades e procedimentos de receber e respeitar o pensamento do outro, ouvir/escutar vozes minoritárias, muitas vezes marginalizadas –, fundamental no desenvolvimento do aprendizado democrático.

Como acima afirmado, indivíduo e sociedade existem mutuamente e a democracia traduz mais do que um regime político a favorecer o desenvolvimento rico e complexo dessa relação. Homens e mulheres produzem a democracia e essa é produzida por eles/elas; pois uma democracia saudável necessita, ao mesmo tempo, de conflitos de ideias e opiniões a gerarem vitalidade e produtividade. Regras democráticas devem regular os antagonismos, deixando as lutas físicas para trás, a prática e o exercício das ideias, pensamentos conflitantes, assumem o corpo de uma sociedade democrática. MORIN ressalta que:

(...) exigindo, ao mesmo tempo, consenso, diversidade e conflituosidade, a democracia é um sistema complexo de organização e de civilização políticas que nutre e se nutre da autonomia de espírito dos indivíduos, da sua liberdade de opinião e de expressão, do seu civismo, que nutre do ideal Liberdade-Igualdade-Fraternidade, o qual comporta uma conflituosidade criadora entre estes três termos inseparáveis.

A democracia constitui, portanto, um sistema político complexo, no sentido de que vive de pluralidades, concorrências e antagonismos, permanecendo como comunidade.

Assim, a democracia constitui a união entre a união e a desunião; tolera e nutre-se endemicamente, às vezes explosivamente, de conflitos que lhe conferem vitalidade. Vive da pluralidade, até mesmo na cúpula do Estado (divisão dos poderes Executivo, Legislativo, Judiciário), e deve conservar a pluralidade para conservar-se a si própria. (2011: 96)

Por essas razões, pensar a formação desses indivíduos, homens e mulheres construtores da democracia significa prática fundamental para uma sociedade livre. A

natureza política do ser humano traduz a prática primeira a gerar o desenvolvimento de uma sociedade. E o desenvolvimento das complexidades políticas, econômicas e sociais nutre o crescimento e amadurecimento da individualidade humana, afirmando-se direitos e conquistando as liberdades existenciais necessárias a gerar e regenerar uma sociedade solidária e responsabilmente democrática.

A preocupação marcada inúmeras vezes por FREIRE (2001), quanto ao objetivo da educação libertadora, confirma a natureza política que a educação tem. Ele explica:

Esta politicidade da educação vem à tona no momento mesmo em que pensamos em torno de Educação e Direitos Humanos. Não precisamos nem sequer tentar definir o que entendemos por Direitos Humanos, mas no momento mesmo em que pensamos em Educação e Direitos Humanos, direitos básicos, o direito de comer, o direito de vestir, o direito de dormir, o direito de ter um travesseiro e à noite colocar a cabeça nele, pois este é um dos direitos centrais do chamado *bicho gente*, é o direito de repousar, pensar, se perguntar, caminhar; o direito da solidão, o direito da comunhão, o direito de estar *com*, o direito de estar *contra*; o direito de brigar, falar, ler, escrever; o direito de sonhar, o direito de amar. Eu acho que estes são direitos fundamentais, por isso mesmo comecei pelo direito de comer, de vestir, de estar vivo, o direito de decidir, o direito ao trabalho, de ser respeitado, quando a gente pensa e percebe e constata a politicidade da educação, esta coisa que inviabiliza a educação como prática neutra. Essa coisa exige, que demanda do educador, não importa que ele seja um professor de direito penal ou que ele seja uma professora da pré-escola. Não importa que seja um professor da pós-graduação da filosofia da educação ou uma professora de biologia, ou matemática, ou física. (2001: 94-95)

Assim, o educador deve assumir que é um ser político e não mero técnico ou pretense sábio, até porque esses também são seres políticos, como todos os demais humanos. A politicidade da educação exige, na prática de educar, que os envolvidos afirmem posição, contra ou a favor de alguém, de um sonho, contra ou a favor de um sistema social, de uma sociedade; ou seja, os indivíduos estão e são participantes permanentes da construção do meio no qual vivem.

A realização humana não é um ato de esforço individual; o ser humano pertencente a várias dimensões, sua concretude complexa não se esgota no social; ele é natural, sensível, transformador, político, mutante e faz parte constitutiva da vida, da sociedade.

Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio. Assim, a dedicação ativa na reformulação de um agir educativo que, não esquecendo ou desconhecendo as condições culturais passadas, não desprezem, sobretudo, as condições novas da atualidade, a fim de acentuar o desenvolvimento crítico, auto-reflexivo de homens e mulheres, necessários à formação participativa em uma democracia integral (FREIRE 2009: 43), significa um processo permanente e em constante desenvolvimento.

AGUIAR (2012) destaca que o pensamento contemporâneo não pode mais deixar ao isolamento o próprio ser humano. Ele lembra que os processos que levaram a sociedade ao fortalecimento da razão instrumental, também a deixou sem qualquer explicação ou compreensão sobre o ser humano; esse pertence a um mundo separado da natureza.

Neste passo, o exercício da educação em uma sociedade deve proporcionar as oportunidades para o desenvolvimento pleno do ser humano, em suas diferentes dimensões, objetivando-se em fomentar valores, tais como o respeito aos direitos humanos, a participação social na vida pública, sempre em condições de liberdade e dignidade, demonstrando assim que no Estado democrático de direito a proteção do direito individual faz parte do bem comum, ou melhor, está também no Outro; a integração à vida é plena e inseparável na multiplicidade de cada um.

A repetição de condições e treinamento de domesticação do ser humano não se sustenta mais. A vocação genuína para o *ser mais* do ser humano não pode mais *perder seu endereço e, distorcendo sua vocação, desumanizar-se* (FREIRE, 2007: 14).

Cabe aqui ilustração exemplar de GALEANO, ao narrar sobre educação:

Nos arredores da Universidade de Stanford, conheci outra universidade, não tão grande, que dá cursos de obediência. Os alunos, cães de todas as raças, cores e tamanhos, aprendem a não ser cães. Quando latem, a professora os castiga com um beliscão no focinho ou com um doloroso tirão na coleira de agulhões de aço. Quando calam, a professora lhes recompensa o silêncio com guloseimas. Assim se ensina o esquecimento de latir. (2009: 230)

A conhecida prática política fundada numa compreensão mecânica da História reduz o futuro a algo irrefutável, limitando e impedindo homens e mulheres ao exercício permanente de sua vocação primeira – a de *ser mais*. A História, como já demonstrado acima,

deve ser compreendida como possibilidade, a partir da busca humana de alcançar a realização de sua vocação. Assim, alerta FREIRE:

Para que os seres humanos se movam no tempo e no espaço no cumprimento de sua *vocação*, na realização de seu *destino*, obviamente não no sentido comum da palavra, como algo a que se está fadado, como sina inexorável, é preciso que se envolvam permanentemente no domínio político, refazendo sempre as estruturas sociais, econômicas, em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias. A vocação para o *ser mais*, enquanto expressão da natureza humana fazendo-se na História, precisa de condições concretas sem as quais a vocação se distorce. (2009: 14-15)

A educação, assim, é sentida como uma forma política de intervenção no mundo, nas sociedades, no coletivo, no indivíduo. Por isso a educação não pode ser neutra, ela participa ativamente na construção das decisões, dos conflitos, das ideais, da transformação e (re)criação em constante movimento da vida, individual e planetária; ou, caso contrário, ela paralisa, engessa estruturas injustas, acomodando os seres humanos à realidade entendida como intocável, permanente, fadada a um por vir sempre conhecido.

3.2 Se a educação não pode ser cinzenta, sem posição firmada, a justiça também não pode ser sem expressão viva, ou neutra, se a busca é por uma sociedade livre – democrática

Assim, como *o conflito é a parteira da consciência* (FREIRE, 1997: 58), a *justiça é irmã da esperança e filha da contestação* (AGUIAR, 2004: 14).

Como apresentado acima, a educação libertadora busca desenvolver a construção permanente do *ser mais* do ser humano; da realização de sua vocação primeira. Enquanto que, pensar em justiça demanda uma mudança de compreensão acerca da (im)possível neutralidade que lhe foi conferida.

Uma sociedade justa, que é formada por homens e mulheres conscientes a lutarem, exercerem, cooperarem, participarem e trabalharem na construção da vida social em toda dimensão que alcança, privada e publicamente, não pode mais se valer de uma justiça neutra, imparcial e equidistante, alheia às contradições e à História.

A justiça deve ser encarada assim, a partir da certeza de que a sociedade é mutável, dinâmica, desequilibrada, conflitiva, contraditória, por natureza. Assim, busca AGUIAR uma

concepção de justiça na qual a regra fundamental é o conflito e a exceção é a harmonia, ele segue:

A justiça é o dever-ser do outro lado que deve constituir-se no fundamento da ação de todos aqueles que aceitam estar o mundo, historicamente, imerso na contradição e na luta rumo à maior libertação. Não é uma justiça neutra que, de modo equidistante, solve as questões, mas uma justiça parcial que força as classes dirigentes a recuar, que aparelha os dominados no sentido da plenificação concreta de suas prerrogativas. Essas prerrogativas não são previamente estabelecidas, elas emergem na própria luta que se trava nesse sentido. A justiça, nesse sentido, além de ser uma ideia-força, um dever-ser que delinea e sistematiza as expectativas dos dominados, é crítica, no sentido de ser um saber emergente, não-competente, marginal para a cultura oficial, para a ideologia dominante e para o conhecimento instituído. A justiça assim entendida é o saber instituinte de uma nova ordem, é o dever-ser da concretude e, por isso mesmo, profundamente ameaçadora a tudo que é instalado, para tudo que se pretenda perene, para tudo que seja “neutro e imparcial”. A equidistância das concepções clássicas de justiça é substituída pelo compromisso com o lado oprimido da contradição. Justo será o ato que se comprometa a implantar ou preservar os direitos dos oprimidos. Injusto, aquele ato que favoreça os dominadores em seu processo de dominação. (2004: 64-65)

A natureza da justiça não pode ser apartada da do próprio ser humano, afinal uma justiça transformadora, como desenvolvido acima, somente pode ser fruto de um saber crítico, que contesta, discorda, contribui, reflete, sofre, participa, age e interage na dinâmica e incerta formação da vida social-política-econômica no processo histórico da sociedade.

Importante firmar que a justiça que se pretende realizar numa sociedade de homens e mulheres livres, ativos politicamente, participantes da construção social comunitária, não pode ser respaldada em uma hierarquia ou numa ordem pré-determinada, pré-estabelecida na segurança de uns poucos, dominantes. Busca-se a efetivação de uma educação libertadora para que os protagonistas da História em desenvolvimento assumam seus papéis e criem, transformem, confirmem, legitimamente, a sociedade na qual vivem, sem o pavor ou peso de uma justiça dissimuladora, vestida com o manto da imparcialidade sepulcral enquanto lança e dita ordens de toda sorte de discriminações e interesses.

Quando respaldada na experiência vivida, sentida e construída pela sociedade, a justiça não pode ser neutra mas sim, comprometida, emergindo das contradições da História.

A procura de uma nova dimensão do justo, que não é concedido por ninguém e nem garantido por poderes, mas sim marcado pelo primado do impermanente – que tem seu exercício orientado pela horizontalidade da democracia e pela acumulação de direitos que garantem a alteridade simétrica dos sujeitos – onde o direito para operar tem de ser horizontal e de abertura ética para o Outro, ou melhor, de precedência do Outro sobre o eu, é o caminho que se pretende percorrer (AGUIAR, 2004).

Porém, ainda se reconhece no campo jurídico que a norma é uniformizadora, que não trata da relação entre os diferentes; mas somente das relações abstratas onde o Outro, o estranho, o que está fora, não existe. Não por menos que o conceito comum de igualdade é abstrato e quantitativo e a justiça aplicada, diz-se regulamentada de maneira imparcial e neutra.

O ser humano comandado, dominado, está fora da justiça e da injustiça; assim como homem ou mulher que é respeitado/a não é aquele/a para quem se faz justiça, mas aquele/a com que ela é feita; a justiça supõe uma igualdade original. É a relação ser humano a ser humano que faz a justiça possível: ela rende-se à totalidade (LÉVINAS, 2010: 58). Daí que:

Nós somos nós porque, ordenando identidade a identidade, somos desvinculados da totalidade e da história. Mas somos nós enquanto nos ordenamos para uma obra pela qual precisamente nos reconhecemos. Desvincular-se dela, mesmo ao se realizar uma obra, não é colocar-se contra a totalidade, mas a favor dela, ou seja, a seu serviço. Servir a totalidade é lutar pela justiça. A totalidade é constituída pela violência e pela corrupção. A obra consiste em introduzir a igualdade em um mundo entregue ao jogo e às lutas mortais das liberdades. A justiça não pode ter outro objeto que o da igualdade econômica. Ela não nasce do próprio jogo da injustiça – ela vem de fora. Mas é ilusão ou hipocrisia supor que, nascendo fora das relações econômicas, ela se possa manter fora, no reino do puro respeito. (2010, 58-59)

Como esclarecido por LÉVINAS *o dinheiro deixa entrever uma justiça de resgate, que se substitui ao círculo infernal ou vicioso da vingança ou do perdão* (2010: 61). Isto porque a reparação pelo dinheiro não põe fim a violência, pelo contrário: o mal gera o mal, bem como o perdão sem fim é mais uma fonte de encorajamento ao mal. Não há como atenuar o peso da condenação do dinheiro. A justiça não pode renegar a forma superior da economia, a da totalidade humana.

Cabe a lembrança trazida por GALEANO (2011: 81), sobre o ensino do medo:

Num mundo que prefere a segurança à justiça, há cada vez mais gente que aplaude o sacrifício da justiça no altar da segurança. Nas ruas das cidades são celebradas as cerimônias. Cada vez que um delinquente cai varado de balas, a sociedade sente um alívio na doença que a atormenta. A morte de cada malvivente surte efeitos farmacêuticos sobre os bem-viventes. A palavra farmácia vem de *phármakos*, o nome que os gregos davam às vítimas humanas nos sacrifícios oferecidos aos deuses nos tempos de crise.

Nesta perspectiva, de uma sociedade fundada no medo, a justiça passa a chamar-se ordem e essa é compreendida por segurança. E, para tal segurança subsistir reforça-se um conjunto de medidas coletivas a assegurar a continuidade do poder dominante a garantir a ilusória harmonia política-sócio-econômica da sociedade.

A justiça travestida de segurança não se insere numa sociedade livre, nem tampouco democrática. Pelo contrário, essa sociedade fundada no medo traduz o que AGUIAR (2000: 303) chama de democracia real, ou formal, aquela na qual os Estado, ditos democráticos garantem somente os interesses empresariais de diversas procedências; esses legitimam organizações fascistas que desenvolvem ações predatórias e antidemocráticas em todo o mundo; tais como: marginalização social, prejuízos aos países periféricos, danos ao meio ambiente, ou, simplesmente, por considerarem o mundo como formado por seres humanos classificados em categorias distintas que devem ser tratados de formas diferentes em razão de seus direitos, quanto à possibilidade de vida e quanto à própria dignidade.

Nessa realidade, a democracia formal apresenta-se fiel à ditadura, porém, por sua roupagem (mídia e em tantas maneiras como apresenta o produto que propõe, vende, como em inúmeras propagandas televisivas) esconde a real motivação para cada atuação, cada política sócio-econômica defendida.

Como explica AGUIAR (2000), enquanto travado esse pacto paradoxal, no qual estruturas formais parecem estimular a maior participação da sociedade, sendo que na verdade, estão a serviço de organizações com finalidade e métodos alheios aos interesses da sociedade por serem ditatoriais e anti-humanas, os instrumentos democráticos se tornam fracos ou ambivalentes. Isto porque, *democracia quer dizer mudança de eixos valorativos, de fundamentos dos conceitos sobre as sociedades e a humanidade, e de surgimento de novas*

práticas sociais igualitárias que partam do reconhecimento das necessidades mínimas de sobrevivência do ser humano e atinjam a liberdade e abertura para o crescimento individual e coletivo na humanidade. (2000:304)

Justiça numa sociedade democrática será possível quando essa assumir a prática de uma democracia integral, na qual sistemas piramidais institucionalizados e uma classe dominante, hierarquicamente organizada controlando vidas não mais existam, mas sim, a informalidade, a movimentação social em constante construção e transformação, novos valores criados, as necessidades encaradas e ultrapassadas pela busca de homens e mulheres serem mais, direito imanente do ser humano – o ser mais –, surgindo assim, novas práticas democráticas fora do domínio do poder. *A consideração da concretude humana é pré-condição para a realização da democracia. (AGUIAR, 2000: 310)*

Para a desestruturação de poderes cristalizados o fenômeno da globalização contemporânea pode assumir postura diferente da econômica, como imposta nessa estrutura democrática corrompida na qual muitas das sociedades do mundo atual se apresentam. A globalização pode gerar condições para que homens e mulheres livres atuem e busquem, na dinâmica das realidades experimentadas, a reconquista da justiça, a troca de experiências, reflexões e criações, a fim de, ultrapassados os limites territoriais aos quais pertençam, cooperem, transformem e criem estruturas mundialmente democráticas.

Assim como FREIRE (2007) defende que somente por meio da educação o ser humano desabrochará em sua beleza e assim fará do mundo um lugar mais bonito; AGUIAR (2000) afirma que a democracia será universal, somente se a capacidade de sonhar de homens e mulheres livres for mantida e estimulada.¹⁵

¹⁵ “A democracia só tende a ser universal se a capacidade de sonhar dos cidadãos é mantida e estimulada. Sem sonhos, não há o potencial de inventar, prever, prefigurar e antecipar. Não há condições para o salto rumo a sínteses mais complexas e humanas. Sem sonhos, o caminho é o da entropia e o da estagnação, que resgatam os velhos padrões de dominação arcaica que teriam sido superados pela democracia.” (2000: 314)

3.3 Educação e a globalização social¹⁶

O traço mais original da educação do último século é o deslocamento de enfoque do individual para o social, para o político e para o ideológico.

Como expõe FREIRE (2007: 81), *ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós fazemos*.

E, por meio da prática educativa libertadora, voltada para a natureza humana, que a respeita e é ética, pode-se falar em justiça social realizada para a construção consciente dos indivíduos já inseridos no mundo que vivem e responsável pela constante transformação que experimentam.

No sentido oposto à prática educativa de abertura da consciência, do desenvolvimento do pensar do integrar e interagir no mundo, expressado em todo legado do Paulo Freire, a educação conformada hoje para alimentar e perpetuar a globalização competitiva ou a inserção da economia nos sistemas mundiais, somente visa ajustar e moldar o ser humano aos valores de mercado.

AGUIAR (2000: 311) deixa claro que a democracia real, a desenvolvida de forma latente nas sociedades contemporâneas, peca, acima de tudo, *por não considerar a natureza dos seres que devem se relacionar nesse equilíbrio instável que propicia maior igualdade, maior participação solidária e construção crescente da liberdade humana*. Ele chega a afirmar que, quando ignoradas a realidade humana chega-se a um paradoxo, pois são aperfeiçoadas estruturas para benefício de seres humanos desconhecidos e, esses seres estranhos somos nós mesmos.

Enquanto busca a *educação para a qualidade* levar aos indivíduos aspirações e o desenvolvimento da própria existência em toda sua plenitude, com a sua integração no meio em que vive e desabrocha; a globalização – de cunho competitivo – retira do cenário mundial o crescimento humano para transformar o *crescimento* em limitações formais impostas para estar apto, tão-somente, a lutar pelo emprego que lhe for disponível no mercado de trabalho, (ARRUDA, 2001:34-48).

¹⁶Tema apresentado em VALLE, Luísa de Pinho. *Algumas considerações sobre educação, políticas públicas e o desafio da globalização*. In: COSTA, Alexandre Bernardino (Org.). *Direito vivo: leituras sobre constitucionalismo, construção social e educação a partir do Direito Achado na Rua*. Brasília: Universidade de Brasília, 2013.

Na perspectiva daqueles entes detentores de poder no mundo, a globalização traduz o progresso, a modernização, um avanço da humanidade no sentido do abrir as fronteiras de desenvolvimento¹⁷.

Como já demonstrado, principalmente nos anos 80 e 90 do último século, a globalização imposta pelos entes detentores do poder, foi, exclusivamente, a globalização do capital, dos mercados e do alcance das grandes conglomerações transnacionais. Determinando a todos seus *subordinados* que o único caminho para o desenvolvimento ilimitado de produção e para satisfação das populações do mundo é o regime econômico capitalista de concorrência de mercado e democrático¹⁸.

Entenda-se que a realidade experimentada nesses ditos países, ou sociedades, democráticas não guarda ínfima relação com a democracia esperada por uma sociedade, ou Estado, constitucional, que é melhor traduzida pela ideia de democracia integral (ARRUDA e BOFF, 2001: 9-24), como sustentada para o desenvolvimento libertador do ser humano.

Porém, esta globalização tão poderosa e prepotente vem sentindo e experimentando seus próprios desafios e contradições ao longo deste novo século. O mundo atual não pode ser concebido como um sistema organizado e racional. É, na verdade, um caos, uma vertigem em movimento, como afirmado por MORIN (2002).

ARRUDA (2001: 62) aponta a realidade evidente vivenciada de que *o capitalismo em processo de globalização inquestionável tem por desafio provar que é capaz de prover as bases do bem-estar material e da felicidade para toda a humanidade.*

Uma reflexão teórica crítica sobre a globalização é defendida por Boaventura de Souza Santos, para captar a complexidade dos fenômenos envolvidos e a disparidade dos interesses que neles se confrontam, (2005: 54).

¹⁷ Vale aqui fazer referência à pluralidade de discursos sobre a globalização como ressalta SANTOS, (2005: 54-55). Ele atenta para a necessidade de uma reflexão teórica crítica da globalização e de o fazer de modo a captar a complexidade dos fenômenos que a envolvem e a disparidade dos interesses neles em confronto. Assim, propõe três aparentes contradições que demonstram o período ainda transicional pelo qual passamos, a ser analisado: 1. Globalização X Localização; 2. Estado-Nação X Não-Estado; 3. Capitalismo X Solidariedade Mundial. Mais adiante será desenvolvida essa colocação.

¹⁸ Conforme cita BAGANHA, (2005:136-137), “Para os arautos da nova ordem global, como Ohmae (1995), Korten (1995), Strange (1996), Forrester (1997) ou Martin e Schumann (1999), a globalização pode ser definida como uma nova fase de expansão capitalista, marcada pelo crescente domínio das grandes empresas multinacionais, do sistema financeiro e do mercado de capitais sobre o poder político.”

SANTOS desenvolve a análise de três contradições identificadas nos discursos desenvolvidos no meio científico sobre a globalização que conferem ao período histórico atual a sua especificidade transicional.

Primeiramente ele trata da contradição entre globalização e localização, explica:

O tempo presente surge-nos como dominado por um movimento dialético em cujo seio os processos de globalização ocorrem de par com o processo de localização. De facto, à medida que a interdependência e as interações globais se intensificam, as relações sociais em geral parecem estar cada vez mais desterritorializadas, abrindo caminho para novos *direitos a opções*, que atravessam fronteiras até há pouco tempo policiadas pela tradição, pelo nacionalismo, pela linguagem ou pela ideologia, e frequentemente por todos eles em conjunto. Mas, por outro lado, e em aparente contradição com esta tendência, novas identidades regionais, nacionais e locais estão a emergir, construídas em torno de uma nova proeminência dos *direitos às raízes*. Tais localismos, tanto se referem a territórios reais ou imaginados, como a formas de vida e de sociabilidade assentes nas relações face-a-face, na proximidade e na interactividade. (SANTOS, 2005:54)

Tal contradição vem ao encontro da necessidade latente nas sociedades contemporâneas da implementação de uma política educativa que proponha uma educação verdadeira e responsável, motivada pelo crescimento do indivíduo consciente das suas raízes, da inserção social, da interação no meio em que vive e da sua integração no mundo.

PICCININI (2006: 122-124), em harmonia com o aqui desenvolvido, ressalta a necessidade de um discurso crítico sobre a educação e o papel de seus protagonistas, não podendo deixar de partir de uma reflexão política, destacando que a educação de transformação assume um carácter fundamentalmente político.

A segunda contradição enfrentada por SANTOS (2005) diz quanto ao Estado-nação e o não-Estado transnacional. Qual o papel do Estado na era da globalização?

A pergunta tem seu fundamento na contradição debatida por muitos estudiosos políticos. SANTOS a responde sob duas perspectivas sustentadas nas análises mais comuns, segundo ele:

Se, para uns, o Estado é uma entidade obsoleta e em vias de extinção ou, em qualquer caso, muito fragilizada na sua capacidade para organizar e regular a vida social, para outros o Estado continua a ser a entidade política central, não só porque a erosão da soberania é muito selectiva, como sobretudo, porque a própria institucionalidade da globalização – das agências financeiras multilaterais à desregulação da economia – é criada pelos Estados nacionais. (2005: 55)

Sobre a contradição apontada acima, ele defende que nenhuma das duas é justa com as transformações no seu conjunto. Isto porque as transformações são de fato, contraditórias e incluem tanto processos de estatização, como os processos de desestatização, nos quais *redes e fluxos transnacionais da maior importância ocorrem sem qualquer interferência significativa do Estado, ao contrário do que sucedia no período anterior*, (2005: 55).

A terceira e última contradição analisada no estudo em referência, é de natureza político-ideológica vez que conflita entre os que entendem ser a globalização uma energia exclusivamente capitalista e os que veem nela uma oportunidade inédita para expandir a solidariedade transnacional e as lutas anticapitalistas.

Neste ponto, a análise suscitada encontra reforço nas palavras de AGUIAR (2000: 306) que afirma que a presente civilização da velocidade, do tempo instantâneo e da alta tecnologia configura o momento de serem utilizados esses meios para lutas mais humanas. Cumpra-se essa utilização para unir os que nunca se conhecerão pessoalmente, para que situações e experiências vivenciadas em cada realidade sejam dialogadas e trocadas a fim de viabilizar a construção de movimentos mundiais que enfrentem os problemas sociais conhecidos e os descobertos. Tais redes além de exercerem forte pressão política e ética nas autoridades formais de um Estado, poderão transformar e universalizar práticas sociais que objetivam a liberdade real do ser humano.

As contradições trazidas por SANTOS (2005) sintetizam as discussões que permeiam o processo de globalização que está em curso. Porém, é importante ressaltar que, o que habitualmente é chamado de globalização é senão um conjunto de relações diferenciadas socialmente, que dão origem a diferentes fenômenos e, em última análise, a diferentes processos, inclusive, de globalizações.

É grande a preocupação sobre a urgente necessidade de uma reconceitualização ou ressocialização dos direitos sociais que evoluem da ótica individualista para uma outra

centrada na comunidade. Entendendo-se essa comunidade enquanto instituição produtora de estabilidade, segurança, sentido de pertencimento e coesão, (HESPANHA, 2005: 178-180).

Os riscos perpassam desde a garantia de a comunidade respeitar um sistema que venha a reconhecer os diferentes níveis de desenvolvimento econômico e social das diferentes capacidades das nações; bem como de que, na ausência de direitos sociais mínimos universalmente garantidos, se perpetue a falta ou o atraso de cobertura social em países pobres, (HESPANHA, 2005: 179).

Neste ponto, abre-se um parêntese para dar atenção a narrativa despendida por CHAUI sobre comunidade. A ideia e a prática de comunidade deve ser resgatada vez que o mundo moderno desconhece seu significado:

A marca da comunidade é a indivisão interna e a ideia de bem comum; seus membros estão sempre numa relação face-a-face (sem mediações institucionais), possuem o sentimento de uma unidade de destino, ou de um destino comum, e afirmam a encarnação do espírito da comunidade em alguns de seus membros, em certas circunstâncias. Ora, o mundo moderno desconhece a comunidade: o modo de produção capitalista da origem a sociedade, cuja marca primeira e a existência de indivíduos, separados uns dos outros por seus interesses e desejos. Sociedade significa isolamento, fragmentação ou atomização de seus membros, forçando o pensamento moderno a indagar como os indivíduos isolados podem se relacionar, tornar-sesócios. [...] A segunda marca, aquilo que propriamente faz com ela seja sociedade, e a divisão interna. Se a comunidade se percebe regida pelo princípio da indivisão, a sociedade não pode evitar que seu princípio seja a divisão interna. Essa divisão não é um acidente, algo produzido pela maldade de alguns e que poderia ser corrigida, mas é divisão originária, compreendida, pela primeira vez, por Maquiavel quando, em *O príncipe* [...]. (2008: 57-58)

Como então trabalhar a reconceitualização dos direitos sociais pautada no bem comum, no face-a-face dos sujeitos envolvidos nas questões, conflitos, diferenças da própria comunidade, dentro da realidade de um mundo globalizado?

Riscos existem e não são negados. SANTOS acusa que hoje a situação de todo o mundo globalizado é de transição, respeitadas três dimensões principais: *transição no sistema de hierarquia e desigualdades do sistema mundial; transição no formato institucional e na*

complementariedade entre instituições; transição na escala e na configuração dos conflitos sociais e políticos, (2005: 56).

Pode-se afirmar, diante dos pensamentos trazidos até aqui que, em que pese o período transicional que é apresentado, as contradições destacadas levam a identificar, especificamente, uma tendência crescente à concentração de renda, da riqueza, do conhecimento e do controle tecnológico e político sobre a natureza e a sociedade humana; além é claro, do totalitarismo do mercado que, na verdade, é a negação do livre mercado e da genuína democracia.

Em contrapartida, vislumbra-se um quadro potencialmente positivo da globalização, partindo-se da concepção da transitoriedade do mundo nesse momento da história, podendo, como elucida esperançosamente ARRUDA (2001: 36-64), vir a: facilitar – pelas inovações de produção – a utilização da capacidade criativa dos trabalhadores; reduzir o tempo e energia humanos despendidos nas tarefas de produção e mesmo de sobrevivência – dada às descobertas tecnológicas e da robótica –; exigir dos trabalhadores mais informação e formação, por trabalharem de maneira mais flexível, menos monótona e, com menor controle hierárquico nos espaços de atuação; manifestar a tendência de co-gestão e co-propriedade; proporcionar o aumento do potencial de libertação do trabalho humano em relação ao emprego assalariado e de valorização do trabalho enquanto práxis comunicativa e criativa, núcleo do desenvolvimento efetivamente humano; provir, por meio dos avanços tecnológicos das comunicações, o intercâmbio de experiências, democratizando as comunicações de forma a possibilitar a troca de potenciais e recursos humanos, complementares, de solidariedade nas aspirações das lutas, expansão da consciência dos indivíduos, agregando e unificando as diferenças sem violá-las.

As perspectivas demonstradas aqui são as mais corajosas haja vista o momento de transição atual, no qual o processo de globalização está experimentando muitas mudanças, transformações, tanto negativas quanto positivas.

De toda maneira, inculcar nas sociedades espalhadas na imensidão do planeta que a globalização fornece base material apta a provocar o desenvolvimento das capacidades humanas até a sua plenitude, indiscriminadamente, unindo os indivíduos – com consciência – na construção de uma humanidade solidária e responsável, é a tarefa que todas as nações devem perseguir.

Como afirma ARRUDA é preciso *fazer o caminho* para alcançar esse objetivo. *No campo histórico-social, igualmente, é necessário agir para que outra ordem global se torne realidade*, (2001: 67).

Entende-se correto afirmar que inúmeras organizações, por todo mundo, trabalham em campos diferenciados de atuação, para que essa transformação potencialmente libertadora da massificação humana ocorra.

Um exemplo desse desenvolvimento é o *cosmopolitismo*¹⁹ *subalterno*, como classificado por SANTOS (2007) que, apesar do pouco tempo de formação, atenta para novas constelações de sentido, tanto no que respeita a compreensão como a transformação do mundo, exatamente, na mesma direção acima perseguida. Explica ele:

O cosmopolitismo subalterno manifesta-se através das iniciativas e movimentos que constituem a globalização contra-hegemônica. Consiste num vasto conjunto de redes, iniciativas, organizações e movimentos que lutam contra a exclusão econômica, social, política e cultural gerada pela mais recente encarnação do capitalismo global, conhecido como globalização neoliberal (Santos, 2001, 2006b, 2006c). Atendendo a que a exclusão social é sempre produto de relações de poder desiguais, estas iniciativas, movimentos e lutas são animados por um *ethos* redistributivo no sentido mais amplo da expressão, o qual implica a redistribuição de recursos materiais, sociais, políticos, culturais e simbólicos e, como tal, se baseia, simultaneamente, no princípio da igualdade e no princípio do reconhecimento da diferença. (2007: 20-21)

Por residir no profundo sentido de incompletude, *o cosmopolitismo subalterno*, defende a compreensão do mundo na sua totalidade. Ou seja, a compreensão além da visão ocidental, confrontando que a compreensão da globalização é muito menos global que a própria globalização. SANTOS (2007: 21) analisa o *pensamento pós-abissal* da contemporaneidade. E, uma vez compreendidas a extensão do planeta Terra, quanto mais forem identificadas as compreensões não-ocidentais, mais claro vai se tornando a identificação de compreensões híbridas, que fundem componentes de lá e de cá, ou melhor, ocidentais e orientais.

¹⁹ Para SANTOS, *cosmopolitismo é a solidariedade transnacional entre grupos explorados, oprimidos ou excluídos pela globalização hegemônica. Quer se trate de populações hiperlocalizadas (eg., os povos indígenas da cordilheira dos Andes) ou hipertransnacionalizadas (eg., populações deslocadas pela guerra ou por grandes projetos hidrelétricos, imigrantes ilegais na Europa ou na América do Norte), estes grupos vivem a compressão do espaço-tempo sem terem sobre ela qualquer controle. O cosmopolitismo que defendo é o cosmopolitismo do subalterno em luta contra a sua subalternização*. (2003: 437)

A diversidade humana é tão abundante e inesgotável quanto a do próprio planeta ao qual pertence cada ser humano e essa vastidão de possibilidades, de descobertas e destruições ou reconstruções permanentes deve ser o foco central do desenvolvimento de um mundo globalizado.

Não há mais espaço para as dúvidas quanto ao papel fundamental da educação – em sua expressão real e não aquela ultrapassada, de um conservadorismo totalitarista, alienante e formador de mentes embrutecidas – na construção dessa humanidade solidária, capaz de integrar um mundo comum, no qual as diferenças e contrastes somam forças e despertam novas capacidades baseadas no intercâmbio de experiências e conhecimentos acumulados.

Lembrando que, na perspectiva de uma democracia integral, a educação é a aprendizagem do poder; é a apropriação de cada indivíduo e comunidade dos instrumentos de avaliações críticas do conhecimento universal acumulado.

Busca-se o exercício permanente da prática educativa que proporciona a identificação do caráter histórico-cultural de cada ser humano, observadas as características regionais, para viabilizar a renovação e atualização e mesmo a reinvenção de sua história, de maneira criativa, consciente e verdadeira, proporcionando o conhecimento científico, político, social, cultural acumulado não só por aqueles indivíduos numa região reunidos mas, por toda a humanidade, ao longo da história, a fim de fundamentar suas futuras aspirações e ações.

Trata-se, por fim, utilizando a expressão de ARRUDA (2001: 45-46), da *globalização da própria humanidade*. Compreende-se como o agrupamento planetário de pessoas que não pode ser confundido com um supercomplexo orgânico-social maciço. Pelo contrário, *seus componentes não devem perder sua personalidade singular ao coletivizar-se. O desenvolvimento humano só é possível porque cada um dos seus componentes é um ser pessoal e reflexivo*, (2001: 46).

3.4 Educação como prática de uma sociedade democrática

A condição primeira do ser humano é a de *ser mais*, (FREIRE, 2007). Essa busca incansável e ilimitada de toda a espécie humana capacita transformações e descobertas infinitas que, a todo momento, gera um novo pensamento, novas reflexões, necessidades, abandonos, que estruturam grupos, consolidam trabalhos coletivos até transformarem a comunidade a qual pertencem na sociedade na qual possam, efetivamente, viver.

A cristalização ou massificação desses seres humanos, conseqüentemente, traz à realidade sociedades ocas, sem energia vital para criar ou transformar qualquer situação ou experiência. Acabam sendo utilizados como corpos rígidos, mentes de fácil manipulação, - de preferência vazias, sem criação permanente -, para trabalharem e confirmarem organismos de poder que, instante a instante, ganham e produzem mais, reafirmando o espaço ocupado, por meio da imposição quase invisível, viabilizada pelos meios de comunicação oficializados.

A ideia de educação libertadora é exatamente aquela que objetiva a preservação e o exercício permanente da dignidade e da ética inerentes do ser humano e necessárias a cada ser vivente. A expressão de cada indivíduo capacita a transformação, a libertação de ser.

Um elitista compreende a expressão como uma prática educativa centrando-se em valores das elites e na negação implícita dos valores populares. O culto da sintaxe dominante e o repúdio, como feiura e corruptela, da prosódia, da ortografia e da sintaxe populares. Por outro lado, um democrata radical, jamais sectário, progressivamente pós-moderno, entende a expressão como a busca de uma educação séria, rigorosa, democrática, em nada discriminadora nem dos renegados nem dos favorecidos. Isso, porém, não significa uma prática neutra, mas desveladora das verdades, desocultadora, iluminadora das tramas sociais e históricas.

Uma prática fundamentalmente justa e ética contra a exploração dos homens e das mulheres e em favor de sua vocação de *ser mais*. (FREIRE, 2007: 44)

A desconsideração ou total desprezo à dignidade humana é corrente nas ditas democracias reais. É preciso criar uma política que tenha como objetivo atingir o não-poder para se conquistar uma democracia, como desenvolvido por AGUIAR (2000).

E, como se formar uma sociedade democrática sem antes legitimar seus construtores, sua força, seus pensamentos, seus corpos? A educação libertadora traz essa possibilidade. No estranhamento de entender-se ser humano, complexo, incompleto, frágil, chega-se a constatação de que eu, como humano, traduzo uma entidade viva que sempre busca mais, ou seja, quer ir além do já conquistado, porque pode ser mais.

A transformação viva que a educação viabiliza rompe com limitações de valores e padrões impostos pelas entidades de poder que, quando muito, incutem a tolerância, aceitações contidas e reservadas do que é diferente, desigual, nas mentes humanas que

compõem a sociedade que controlam, administram, regulam, como analgésicos que apaziguam uma dor latente que fica reprimida por toda uma vida.

A educação justa e ética - libertadora - dimensiona atingir a consciência global, planetária, isto é, homens e mulheres cômicos da própria existência e responsáveis pela construção das vidas que entrelaçam, geram, contradizem, lutam, constroem, assumem; o formar uma nova racionalidade para cada realidade, cada ente vivo, capaz de trazer à tona novos objetivos sociais e existenciais que se complementam e unificam-se às muitas diferenças existentes em todo o planeta, formando assim, uma humanidade integradora e liberta, sem opressores e repressores determinando o curso das vidas existentes – esse é o pensar a educação numa democracia.

Não mais pensando numa educação para o futuro mas sim, a partir de agora, no presente, no qual está sendo construído, no curso do desenvolvimento humano, há que se pensar na educação como meio de chegar a uma democracia integrativa, participativa.

A democracia, a equidade e a justiça social, a paz e a harmonia com o nosso meio ambiente natural devem ser palavras-chave deste mundo em transformação. Devemos assegurar-nos que a noção de durabilidade seja a base da nossa maneira de viver, de dirigir as nossas nações e as nossas comunidades e de interagir a nível global.

Nesta evolução para as modificações fundamentais dos nossos estilos de vida e dos nossos comportamentos, a educação – no seu sentido mais amplo – desempenha um papel preponderante. A educação é a força do futuro porque constitui um dos instrumentos mais poderosos para realizar a modificação. (MORIN, 2002: 11)

A ideia dos sete saberes para a educação traz como proposta os passos que podem levar a humanidade a conquistar seu propósito ético e político, isto porque o caminho a percorrer somente pode ser construído no percurso realizado, modificando-se em cada tempo, alterado de acordo com as necessidades e descobertas temporais e, metamorfoseando-se em respeito à complexidade do ser humano autor da história. A ideia traçada é, basicamente, o desenvolvimento da relação indivíduo-sociedade no sentido democrático e o desenvolvimento da relação indivíduo-espécie no sentido da realização da humanidade. E, assim, os indivíduos continuarão integrados no desenvolvimento mútuo na tríade indivíduo-

sociedade-espécie. (MORIN, 2002) E quais seriam os passos dos saberes a percorrer, sob a ótica desta proposta?

1) Identificar, analisar e romper com as cegueiras do conhecimento, desenvolver no ensino o estudo de caracteres cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, seus processos, as disposições psíquicas e culturais que permitem arriscar o erro e a ilusão;

2) desenvolver aptidões naturais da inteligência humana para que seja capaz de abarcar todas as informações recebidas, apreendidas num contexto e num conjunto, desfragmentar o conhecimento, apreender as relações mútuas e influências recíprocas entre as partes e o todo num mundo complexo;

3) ensinar a condição humana – reconhecer a unidade e complexidade humanas, reunindo e organizando conhecimentos dispersos nas ciências da natureza, dos seres humanos, da literatura e da filosofia viabilizado a identificação de vínculo indissociável que existe entre a unidade e a diversidade de tudo que é humano;

4) ensinar a identidade terrena – o destino do gênero humano é ignorado pelo ensino, reconhecer a identidade terrena, a história do ser planetário; há que dar atenção ao complexo de crise que marcou o século XX, para se identificar que todos os humanos, confrontados com os mesmos problemas de vida e de morte, vivem numa comunidade de destino;

5) afrontar as incertezas – ensinar as incertezas como aparecem nas ciências psíquicas, nas ciências da evolução biológica e na própria história; ensinar princípios de estratégias para que o ser humano aprenda a lidar com os riscos, o inesperado e o incerto e seja capaz de modificar o próprio desenvolvimento, com o aprendizado conquistado no caminho; as concepções deterministas da história humana devem ser abandonados;

6) ensinar a compreensão: dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita de uma reforma das mentalidades – tal estudo constituiria uma das bases mais seguras para a paz;

7) a ética do gênero humano – deve formar-se nos espíritos a partir da consciência de que o humano é ao mesmo tempo indivíduo, parte de uma sociedade e parte de uma espécie.

Transmitir o conhecimento, reproduzindo conceitos ou traduzindo fórmulas interpretadas na capacidade subjetiva do conhecedor traz riscos e erros venenosos à criação viva no ser humano. Também, a inteligência e a afetividade devem ser observadas e incentivadas conjuntamente para um desenvolvimento racional saudável. Sendo certo que a racionalização deve ser afastada vez que representa uma forma fechada de conceber o conhecimento; a racionalidade, enquanto aberta por natureza, dialoga com a realidade, é fruto de um debate de ideias e não propriedade de um sistema de ideias. Reconhece-se, também, a racionalidade pela capacidade de reconhecer as próprias insuficiências.

As incertezas do conhecimento constituem o oxigênio de qualquer empreitada para o conhecimento. MORIN (2002: 36) afirma que *o conhecimento do conhecimento, que contém a integração do conhecedor no seu conhecimento, deve aparecer à educação como um princípio e uma necessidade permanente.*

Para reformar o pensamento e a educação de forma que permitam desenvolver o conhecimento através das relações e contatos globais faz-se necessário o permanente incentivo ao processo reflexivo e de problematização sobre a própria prática de educar. O conhecedor ou educador deve rever, constantemente, seu papel, as visões de si mesmo e do próprio processo de conhecimento. Atitudes e afetos devem ser observados e encarados como responsáveis na experiência do aprendiz. O intercâmbio entre os níveis de produção do conhecimento devem contribuir à pesquisa e à construção de novos saberes. Isto porque, a educação comum, contrária à prática educativo-progressista que busca a autonomia de homens e mulheres, ensinou a separar, compartimentar, isolar e não ligar os conhecimentos, levando à atrofia da disposição natural da mente humana para contextualizar e globalizar o conhecimento.

A educação pode promover uma inteligência geral apta a reconhecer o complexo, a colocar e resolver os problemas essenciais e os de maior proporção, tanto quanto promover uma inteligência geral nos indivíduos, pois mentes formadas por conhecimentos compartimentados, ou especializados – como comumente são – perdem sua aptidão natural para contextualizar os saberes. E, a debilitação da percepção do global leva à debilitação da responsabilidade e à debilitação da solidariedade.

A inteligência parcelada, compartimentada, mecanista, disjuntiva, reducionista, parte o complexo do mundo em fragmentos separados, fraciona os problemas, separa o que está

unido, unidimensionaliza o multidimensional. É uma inteligência míope que termina normalmente por cegar. Destrói desde o óvulo as possibilidades de compreensão de reflexão; reduz as oportunidades de um juízo correctivo ou de uma visão a longo prazo. Assim, quanto mais os problemas se tornam multidimensionais; quanto mais progride a crise mais progride a incapacidade de pensar a crise; quanto mais os problemas se tornam planetários, mais eles se tornam impensados. Incapaz de encarar o contexto e o complexo planetário, a inteligência cega torna-se inconsciente e irresponsável. (MORIN, 2002: 47)

Daí a atenção para o desenvolvimento da razão e não da racionalização como acima colocado. Uma falsa racionalidade, em nome da razão e do progresso, assolou por todo século XX, por todo lado do planeta, catástrofes, muitas vezes não reconhecidas nem contabilizadas²⁰, atrofiando a compreensão, a reflexão e a visão a longo prazo.

Não se nega a enorme produção no progresso em todos os campos do conhecimento científico e técnico ocorridos no século XX, mas, ao mesmo tempo, essa gigantesca produção gerou novas cegueiras, erros e ilusões que compartimentaram, fragmentaram os saberes de maneira a impedir o conhecimento do conjunto, do todo. O pensamento que religa se faz necessário, sem abandonar o conhecimento das partes, há que ensinar a conjugá-los.

Para isso, a condição humana deve ser investigada, estudada, descoberta. Conhecer o humano é situá-lo no universo, no planeta, na sua origem, na sociedade na qual está inserido, na família que possui. FREIRE (1996) afirma a necessidade de se reconhecer que o ser humano é condicionado mas não determinado, que a história é tempo de possibilidades e o futuro é problemático e não inexorável:

Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não

²⁰ MORIN exemplifica: “(...) quando houve no Egito a decisão do Coronel Nasser de fazer a barragem do Canal de Suez, do ponto de vista técnico era uma necessidade de energia elétrica para as populações e também de regular o curso do rio Nilo. Sem considerar o contexto social e humano, a barragem impediu o assentamento do húmus fertilizante. A perda de grande parte do húmus fertilizante, que a cada ano fazia a refertilização do vale do Nilo, comprometeu as colheitas de trigo, dos alimentos, dos vegetais que nutriam os camponeses egípcios. A barragem também impediu a pesca no vale baixo do rio, ocasionando a falta de alimentação aos camponeses. Houve uma migração massiva dos camponeses, tornando as cidades gigantes. Aumentou a miséria, com gente vivendo em túmulos dos cemitérios. Também devemos considerar que a extensão de terra afetada pelas inundações não era tão ruim, pois durante dois, três anos, permitia a ampliação das zonas de cultura de trigo e outros vegetais. Ademais hoje em dia vemos que o peso dos fertilizantes sobre a barragem é um perigo. Para todos os pertos, há problemas.” (2002: 48-49)

significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. (1996: 19)

A complexidade humana não se compreende separada dos elementos que a constitui: indivíduo-sociedade-espécie, cada um desses elementos é meio e fim. A cultura e a sociedade permitem a realização do indivíduo e as interações entre os indivíduos permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade. Assim, todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencimento à espécie humana (MORIN, 2002b).

O exame e estudo da complexidade humana, assim, são essenciais para a prática da educação. A consciência de si, do poder e da capacidade de criar guarda um potencial que nenhuma outra espécie possui, gerador de grande poder de coesão, solidariedade, socialização, cooperação. Por outro lado, a consciência humana também gera o poder da destruição, da separação, da disputa, da opressão, dentre tantos outros que alimentam a exclusão e a intolerância entre os próprios seres.

Como a interioridade humana é muito rica, complexa, profunda e vai além do controle da vontade consciente humana, ela é ignorada ou mesmo rejeitada pela própria espécie humana. AGUIAR (2000) lembra que, hoje a ciência vai reassumindo essa preocupação, sem a aceitação do senso comum cotidiano das ciências aplicadas e das práticas tecnológicas, políticas, morais, psicológicas e sociais. Diante das concepções distorcidas da condição humana a tendência é a sua entropização e fracasso da própria espécie.

(...) caiu-se no relativismo primitivo, no qual não existe nenhuma base para aceitar o respeito ao ser humano, chegando-se, como já foi visto, no máximo, à tolerância. O ser humano é raso, sem nenhum sinal que indique sua dignidade, sua necessidade de ser respeitado, ou seu papel em sua rápida trajetória individual, coletiva ou histórica. É um ser fruto do acaso e da necessidade, é um guerreiro que disputa para ganhar espaço, para sobrepujar os outros e para dominar os mais fracos. Uma tradução deformada de raiz darwiniana marca a vida econômica, a divisão internacional do trabalho, com suas práticas políticas e ideológicas.

Por essas concepções, a tendência humana é a de entropização e de fracasso da espécie, que não cria condições para um amálgama interior maior e para uma interface mais solidária com o meio do qual faz parte. Esses antivalores, essa visão

suicida e dissolutora faz a balança pender para o lado da desagregação. (AGUIAR, 2000: 279)

A busca a qual MORIN (2002b) persegue com a transformação dos saberes para a educação trata, exatamente, dessa atenção: para não culminar a espécie humana nesse suicídio antevisto e, conseqüentemente, numa destruição planetária. Não se afirma que o planeta ficará melhor ou pior com o desenvolvimento consciente da condição humana, mas sim, que homens e mulheres conscientes de suas identidades e com o sentimento de pertencimento no mundo desenvolverão em suas ações a capacidade de contextualizar, globalizar, considerando, simultaneamente, a unidade e a diversidade do processo planetário.

A consciência humana deve buscar atingir a dimensão da ética planetária, na qual a antropologia reconhece a unidade dentro da diversidade; a ecologia demonstra que todos os seres mortais habitam a mesma esfera viva, a responsabilidade e a solidariedade estão inerentes a todo ser humano e o exercício complexo do pensamento deve ser observado, pois desse surge a crítica, a autocrítica, a compreensão, a religação, a capacidade consciente de que integra o meio, forma a comunidade e gera a sociedade.

O ser humano inteiro, sabedor de sua incompletude, está a relacionar-se permanentemente com seu meio. Indivíduo e sociedade existem e desenvolvem-se mutuamente. A democracia permite a relação rica e complexa indivíduo-sociedade. Pois *a democracia é mais do que um regime político; é a regeneração contínua de um anel complexo e retroactivo: os cidadãos produzem a democracia que produz os cidadãos.* (MORIN, 2002: 115)

A democracia tem necessidade de consensos e antagonismos, de diversidades e conflitos. Trata-se de um sistema complexo de organização e civilização políticas que alimenta e se alimenta da autonomia dos indivíduos, da sua liberdade. As democracias existentes não estão completas ou acabadas, pelo contrário, assim como os indivíduos que as criam, estão inacabadas, em construção.

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe. (FREIRE, 2009: 88)

Uma democracia participativa deve ser feita com o consentimento dos cidadãos e, para que isto aconteça, ou seja: a construção de uma sociedade por seus indivíduos, esses devem possuir considerável conhecimento a respeito de si e, experiências, atitudes, conceitos, preconceitos, ideias, crenças, compartilhados pelos membros do grupo que juntos convivem para chegar-se à realização social de que a maioria necessita.

A educação, como prática de liberdade, está a desenvolver o debate argumentado, a colocação de regras necessárias a serem seguidas, não por imposição desmedida de um grupo no poder mas, para que a integração social aconteça no seio da comunidade, em respeito as necessidades e dos procedimentos de compreensão das incompletudes, complexidades encaradas passo a passo na dinâmica da vida, com o olhar ético e de respeito ao outro, aos poucos, aos muitos que estão, conjuntamente, aprendendo sobre realizar a democracia.

A democracia representativa foi desenhada somente para a ação política do Estado. *Os cidadãos são jogados fora dos domínios políticos, cada vez mais monopolizados pelos “peritos”, e a dominação da “nova classe” impede, de facto, a democratização do conhecimento.* (MORIN, 2002: 120).

Por isso, a democracia participativa e a participação democrática tem de incidir tanto na atuação estatal de coordenação, como na atuação dos agentes privados, empresas, organização e movimentos sociais, comunidade, grupos culturalmente diversos que buscam reconhecimento legítimo de autogoverno. A democracia participativa integra todos aqueles componentes que a experimentam e a desenvolvem na vida comum. Não faz sentido democratizar o Estado se não se democratizar toda a esfera não estatal.

O povo está ligado ao Estado pelo conceito de cidadania, baseado rigidamente nos direitos e obrigações iguais de todas as pessoas, pressupondo a lealdade para com o Estado, e não reconhecendo quaisquer distinções de cultura ou de tradição. Os cidadãos têm direitos, mas estes são direitos dos indivíduos, baseados em uma visão abstrata e uniforme da pessoa humana. O Estado atua por intermédio do direito, mas este é o direito criado pelo Estado, não os corpos preexistentes de costumes e de formas locais de direito. O Estado favorece a uniformidade das estruturas e tem em vista a homogeneização da cultura e da ideologia, propagando-as como valores universais. O domínio do Estado é o espaço público, com uma área em progressiva redução correspondente ao espaço privado, a que permite alguma expressão de diversidade cultural. (SANTOS, 2003: 594-595)

A educação não pode tudo. Ela não é a chave, a alavanca para a transformação social. Ela não é, precisamente, porque poderia ser. Essa contradição desvela a eficácia limitada da educação. Não há prática humana que não sofra limites, sejam históricos, políticos, ideológicos, culturais, econômicos; há limites que fazem parte da natureza da prática e há limites que estão implícitos na natureza finita do sujeito da prática. (FREIRE, 2001)

É exatamente por estar submetida a limites que a educação é eficaz. Porque a partir do poder alguma coisa, e não tudo, que é encontrada a eficácia da educação; é o poder ser da educação que possibilita a prática da democracia participativa. A prática educativa não está para solucionar o que pode ou não pode ser realizado, trabalhado, mas sim, onde pode, como pode, com quem, quando. Trata-se de um trabalho social do qual todos os indivíduos participam e, progressivamente, a sociedade vai, de transformação em transformação, realizando seu propósito: o de constituir uma democracia integral, participativa.

A educação de que falo é uma educação do agora e é uma educação do amanhã. É uma educação que tem de nos pôr, permanentemente, perguntando-nos, refazendo-nos, indagando-nos. É uma educação que não aceita, para poder ser boa, que deva sugerir tristeza aos educandos. Eu acredito na educação séria e rigorosa que me faz contente e alegre. (...)

Essa educação para a liberdade, essa educação ligada aos direitos humanos nesta perspectiva, tem que ser abrangente, totalizante; ela tem que ver com o conhecimento crítico do real e com a alegria de viver. E não apenas com a rigorosidade da análise de como a sociedade se move, se mexe, caminha, mas ela tem a ver também com a festa que é a vida mesma. Mas é preciso fazer isso de forma crítica e não de forma ingênua. Nem aceitar o todo-poderosismo ingênuo de uma educação que faz tudo, nem aceitar a negação da educação como algo que nada faz, mas assumir a educação nas suas limitações e, portanto, fazer o que é possível, historicamente, ser feito com e através, também, da educação. (FREIRE, 2001: 102)

CAPÍTULO 4- Cidades Educativas

“A Associação Internacional das Cidades Educadoras está convencida de que é necessário que exista uma actuação conjunta à escala mundial para promover o desenvolvimento sustentável e que as cidades desempenham um papel importante na hora de se fazer frente a este reto global devido à interrelação entre os problemas meioambientais globais e locais. A educação é uma das ferramentas mais valiosas que temos para facilitar a transição para um mundo mais sustentável. E, precisamente uma das tarefas essenciais a desempenhar nas cidades educadoras é a melhoria da qualidade de vida” (Apresentação - XII Congresso Internacional da Associação Internacional das Cidades Educadoras – AICE - 25 -29 Abril, 2012, em Changown, República da Coréia)

O projeto das *cidades educadoras, ou educativas*, que já conquistou expressão nos quatros continentes deste nosso pequeno planeta, com particular representação em países como Espanha, França e Portugal²¹, dentre outros, privilegia uma visão cultural e relacional da cidade, organizada em função do contributo dos seus cidadãos, responsabilizados em termos de participação social e de compromisso.

São as pessoas que fazem as cidades. São as pessoas que enchem os espaços de odores, de sabores, de sons, de memórias, de sonhos, de amores e de desamores.²²

A cidade educativa se constitui na base de um projeto de emancipação – consagrado na cidadania aprofundada, solidariedade e justiça social – diferentemente de uma sociedade internacional constituída por Estados-nação na base de um enquadramento de cultura mundial comum (CORTESÃO e STOER, 2005:407).

Cabe esclarecer que a cidade educativa constrói-se, simultaneamente, contra e através do processo de globalização.

²¹ Os países que possuem o maior número de cidades educadoras associadas à Associação Internacional das Cidades Educadoras – AICE – são em fevereiro de 2014:

África: Benín (1), Cabo Verde (2), Marruecos (1), Senegal (1), Togo (1);
América: Argentina (15), Bolívia (1), Brasil (15), Canadá (1), Chile (2), Colômbia (4), Costa Rica (1), Departamentos franceses de Ultramar (1), Equador (1), México (15), Puerto Rico (1), Uruguai (3), Venezuela (1);

Ásia-Pacífico: Austrália (1), Filipinas (1), Nepal (1), Palestina (1), República da Coreia (21), Tailândia (1);
Europa: Alemanha (1), Croácia (1), Dinamarca (1), Espanha (168), Finlândia (3), França (121), Grécia (1), Itália (29), Polónia (1), Portugal (51), România (1), Suécia (1), Suíça (1).

²² Neste sentido vale conferir o trabalho: De uma cidade educativa a uma cidade educadora: o lugar da escola. Em “A página da educação”, n. 128, no site: <http://www.apagina.pt> Acessado em 30.11.2010.

A leitura paradigmática da cidade educativa toma como ponto de referência, por um lado, a ecopedagogia e a educação ambiental e a educação ao longo da vida como temas globais do patrimônio comum da humanidade no campo educativo e, por outro, a educação inter/multicultural crítica como a organização transnacional de uma cultura cosmopolita (CORTESÃO e STOER,2005:406).

Sem perder a construção dos indivíduos, permanentemente em realização, quando focada na educação coletiva de uma sociedade, na qual tudo está ligado; não só a realidade humana, mas também a realidade planetária (MORIN, 2007). Daí afirmar-se que o sistema educacional comum, como apresentado ao longo de séculos e mais séculos, torna os indivíduos incapazes de conceber a *complexidade*²³, vez que baseada na separação dos conhecimentos.

As cidades expressam política e culturalmente o entrelaçado dos relacionamentos humanos; *nas cidades se formam e se negociam sentidos na forma de conhecimentos, sensibilidades desejos e vontades, fazendo com que sejam múltiplas as possibilidades da existência de trocas sociais educativas* (CARRANO, 2003:31).

A necessidade da educação inerente a todos e a cada um dos seres e a formação da cidade que se faz educadora na medida dessa necessidade, essa sim é universal. Agora, *a forma como esta necessidade de saber, de aprender, de ensinar é atendida é que não é universal* (FREIRE, 2007:25).

Desta forma, não basta reconhecer se a cidade é educativa; a cidade se faz educadora pela necessidade de ensinar, aprender, criar, sonhar, conhecer, impregnar os indivíduos ali em formação; seus rios, campos, montanhas, a terra, as ruas, as praças, os edifícios, as casas; sua essência, seu gosto, seu cheiro; o desenho de cada época. Isto porque, a cidade é o indivíduo e os indivíduos são também a cidade (2007:25).

Sem esgotar os fundamentos criadores das cidades educativas, bem como os objetivos que devem ser perseguidos nas respectivas formações/construções, cabe registrar que o ponto crucial a ser incorporado na sua prática é o direito a uma verdadeira democracia. Em outras palavras, o aprendizado real de uma democracia integral, participativa.

²³ Do latim *complexus* - o que é tecido em conjunto.

A democracia integral começa pela afirmação de que cada um e todos os cidadãos da respectiva cidade sejam instituídos de um desenvolvimento libertador, seja em relação ao trabalho para responder às suas necessidades materiais, seja em relação ao desenvolvimento dos seus potenciais de personalização e socialização no sentido de uma consciência pessoal e coletiva sempre superior (ARRUDA, 2001:20).

A democracia integral acontece quando apoiada num movimento de educação permanente. Assim, o potencial educativo de uma cidade corresponde tanto à organização das estruturas sociais e culturais locais, quanto à qualidade dos desenvolvimentos dos relacionamentos, à sociabilidade pública.

O conceito apresentado pela Câmara Municipal de Lisboa de cidade educadora traduz-se em (CML, 2009a: 7):

Ser Cidade Educadora é um compromisso de todos (municípios e sociedade civil pública e privada), na construção de uma Cidade mais Educadora, Cidadã, Democrática e Solidária, que entende o seu empenhamento e intervenção na Educação de Todos ao Longo da Vida, afirmando o local num mundo global, aberta a outras cidades e outros projectos, numa construção e valorização de um trabalho em rede (nacional e internacional).

A cidade educadora constitui-se como um *modelo organizativo* na medida em que se afasta de uma concepção beneficente e assistencial da ação do município. Trata-se, neste caso, de assumir um modelo no sentido de assentar uma *descentralização político-administrativa* e se basear num *quadro legal de transferência de competências para os municípios* requerendo o diálogo entre sociedade civil e estruturas administrativas, pressupondo a cooperação público-privado e a participação dos cidadãos, numa tentativa de superar a fragmentação e duplicação de redes de serviços com vista à racionalização dos recursos existentes (MACHADO, 2004b: 85).

Assim, a cidade educadora é conceituada como um quadro teórico onde confluem o sistema formativo integrado, o associativismo, as políticas socioculturais, a sociedade civil, a organização e intervenção comunitária, ou o trabalho em rede, entre outros (RIBEIRO, 2010:151-152). Ou seja, onde tem lugar de relevância os contextos e situações interativas de construção de saberes coletivos que se situam no campo da educação não formal e da pedagogia da indignação de Paulo Freire.

O movimento das cidades educadoras teve início em 1990 com o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona. Um grupo de cidades, representadas pelos seus governos locais, definiu como objetivo comum trabalhar conjuntamente em projetos e atividades no sentido de melhorar a qualidade de vida dos habitantes, a partir da sua implicação ativa, no uso e evolução da própria cidade, de acordo com uma Carta de princípios a que deve obedecer. Trata-se de um compromisso formal, com carácter vinculativo, que todas as cidades são obrigadas a subscrever quando da respectiva adesão.

A referida Carta de princípios foi elaborada no congresso de 1990, inicialmente designada por Declaração de Barcelona, tendo sido atualizada, respectivamente, em 1994, no III Congresso de Bolonha e também em 2004, no VIII Congresso Internacional de Gênova²⁴.

Em tempo, foi no âmbito do III Congresso Internacional de Cidades Educadoras realizado em Bolonha, que este movimento tomou forma jurídica, com a criação da *AICE - Associação Internacional de Cidades Educadoras*. Esta conta atualmente com 441 cidades de 37 países do mundo (representados pelos seus governos locais).

De acordo com o Preâmbulo da Carta de Princípios elaborada desde o primeiro Congresso realizado (1990) até sua formal constituição em 2004, em Gênova, as cidades educadoras têm personalidade jurídica própria, independente, que se relacionam com o seu meio, bem como com outros centros urbanos – seja de seu território, seja de outros países. De acordo com o exposto na dita Carta seus objetivos, funções e razões são:

O seu objectivo permanente será o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes. A cidade educadora deve exercer e desenvolver esta função paralelamente às suas funções tradicionais (económica, social, política de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. Deve ocupar-se prioritariamente com as crianças e jovens, mas

²⁴CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS

(...)

A presente 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).

com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida.

As razões que justificam esta função são de ordem social, económica e política, sobretudo orientadas por um projecto cultural e formativo eficaz e coexistencial. Estes são os grandes desafios do século XXI: Primeiro investir na educação de cada pessoa, de maneira a que esta seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu potencial humano, assim como a sua singularidade, a sua criatividade e a sua responsabilidade. Segundo, promover as condições de plena igualdade para que todos possam sentir-se respeitados e serem respeitadores, capazes de diálogo. Terceiro, conjugar todos os factores possíveis para que se possa construir, cidade a cidade, uma verdadeira sociedade do conhecimento sem exclusões, para a qual é preciso providenciar, entre outros, o acesso fácil de toda a população às tecnologias da informação e das comunicações que permitam o seu desenvolvimento.

As cidades educadoras, com suas instituições educativas formais, suas intervenções não formais (de uma intencionalidade educadora para além da educação formal) e informais (não intencionais ou planificadas), deverão colaborar, bilateral ou multilateralmente, tornando realidade a troca de experiências. Com espírito de cooperação, apoiarão mutuamente os projectos de estudo e investimento, seja sob a forma de colaboração directa ou em colaboração com organismos internacionais.

Actualmente, a humanidade, não vive somente uma etapa de mudanças, mas uma verdadeira mudança de etapa. As pessoas devem formar-se para uma adaptação crítica e uma participação activa face aos desafios e possibilidades que se abrem graças à globalização dos processos económicos e sociais, a fim de poderem intervir, a partir do mundo local, na complexidade mundial, mantendo a sua autonomia face a uma informação transbordante e controlada por certos centros de poder económico e político.

Verifica-se do acima trazido no preâmbulo da Carta de Princípios das Cidades Educadoras que tais colocações e proposições estão em franca sintonia com a pedagogia da libertação defendida há muito por Paulo Freire, na qual a compreensão de educação está em fazer do indivíduo um ser cada vez mais consciente da sua transitividade e também de sua capacidade de discussão, de problematizar, com intuito de realizar análises críticas de seu tempo e da própria existência.

A própria essência da democracia, nas palavras de Paulo Freire, *envolve uma nota fundamental, que lhe é intrínseca – a mudança. Os regimes democráticos se nutrem na verdade de termos em mudança constante. São flexíveis, inquietos, devido a isso mesmo, deve corresponder ao homem desses regimes, maior flexibilidade de consciência* (FREIRE, 2009: 98).

Por outro lado, a cidadania global vai-se configurando sem que exista ainda um espaço global de construção democrático. Neste contexto, as cidades educativas devem agir desde a sua dimensão local, enquanto plataformas de experimentação e consolidação de plena cidadania democrática e promover uma coexistência pacífica face à formação em valores éticos e cívicos, o respeito pela pluralidade dos diferentes modelos possíveis de governo, estimulando mecanismos representativos e participativos de qualidade.

A diversidade, não só é inerente aos indivíduos mas, conseqüentemente, às cidades atuais. Por esta razão, um dos desafios das cidades educadoras é o de promover o equilíbrio e a harmonia entre identidade e diversidade, salvaguardando os contributos das comunidades que a integram e o direito de todos aqueles que a habitam, sentindo-se reconhecidos a partir da sua identidade cultural.

Daí a importância da preocupação quanto à concepção multicultural dos direitos humanos; no diálogo intercultural a troca não é somente de diferentes saberes, mas entre diferentes culturas que se encontram em universos de sentido totalmente distintos e, muitas vezes, incomensuráveis.

A *hermenêutica diatópica* de SANTOS (2003) é apresentada como procedimento capaz de conduzir o enfrentamento das dificuldades do diálogo intercultural.

A hermenêutica diatópica baseia-se na idéia de que os *topoi* de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem. Tal incompletude não é visível a partir do interior dessa cultura, uma vez que a aspiração à totalidade induz a que se torne a parte pelo todo. O objetivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude – um objetivo inatingível – mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua por intermédio de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé em uma cultura e outro em outra. Nisto reside o seu caráter diatópico. (2003: 443-444)

Neste sentido a hermenêutica diatópica oferece um campo amplo para as diversas possibilidades de debates, trocas, experiências desenvolvidas nas formações educativas tanto na identificação local como nas diferentes regiões culturais do sistema mundial.

Porém, *uma concepção idealista de diálogo intercultural poderá esquecer facilmente que tal diálogo só é possível por intermédio da simultaneidade temporária de duas ou mais contemporaneidades diferentes* (SANTOS, 2003: 452).

Importa lembrar que *não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio*; assim, a dedicação ativa na reformulação de um agir educativo que não esquecendo ou desconhecendo as condições culturoológicas passadas, não desprezem, sobretudo, as condições novas da atualidade, a fim de acentuar o desenvolvimento crítico, auto-reflexivo no homem, necessários a formação participativa em uma democracia integral, faz-se urgente nos dias de hoje.(FREIRE 2009: 43)

A ideia desenvolvida nas cidades educadoras enseja a formação cotidiana de seus habitantes, a construção de pessoas críticas e reflexivas que acompanham e realizam as mudanças ocorridas a cada dia, em suas realidades, alcançando no diálogo intercultural ou interlocal as trocas de experiências e conhecimentos, haja vista a permanente incompletude de uma cultura isolada. A sociedade é permanentemente organizada e reorganizada numa verdadeira democracia que respeita, acima de tudo, o direito às diferenças.

Complexidade é uma palavra-problema e não uma palavra-solução. E problema pode ser traduzido como uma questão sujeita à discussão, à troca de conhecimento, às dúvidas.(MORIN, 2007:6)

É o conceito sobre epistemologia da complexidade, no sentido de estar a visão da evolução na superação de um sistema e, na constituição de um metassistema - por sua vez superável, valendo não apenas para as ideias científicas mas para os sistemas *auto-eco-organizadores* vivos. *A teoria da auto-organização naturalmente traz em si o princípio e a possibilidade de uma epistemologia que, longe de fechá-la solipsisticamente em si mesma, confirma e aprofunda seus dois aspectos fundamentais: a abertura e a reflexividade (auto) e suas duas relações fundamentais: ecossistêmicas e metassistêmicas.* (2007:47)

Os processos culturais coletivos, de grupos regionalizados, indicam a possibilidade de se assumir o potencial educativo das formas descontínuas de aprendizagem, abrindo possibilidades para a incorporação do inesperado e da flexibilização educacional, conforme diferentes sentidos e interesses das subjetividades em curso. (CARRANO, 2003:161)

O desafio traçado diz quanto à redefinição epistemológica e metodológica do pensamento educacional (2003:161), (pensamento então simplificador que acentua tão-somente a intencionalidade, linearidade e previsibilidade), para se abraçar o processo educativo que respeita a ação cotidiana, o aleatório, o imprevisível, o difuso, o não pré-definido – *pensamento complexo*.

A realidade está tanto no elo quanto na distinção entre o sistema aberto e o meio ambiente (MORIN, 2007:22). Os sistemas abertos e ecossistemas têm relação fundamental, sendo de ordem material/energética e organizacional/informacional ao mesmo tempo.

Apesar de parecer óbvia posição fundamental quanto ao sistema aberto, qual seja: de que ele tem caráter ao mesmo tempo determinado e aleatório da relação ecossistêmica, tal expressão surge com mais evidência quando constituída, por exemplo, num direito que alheio a um sistema fechado, existe na realidade na qual está latente.

O que cabe trazer à evidência é que a Constituição de um país democrático não quer significar o texto que carrega em si; ela somente existe – efetivamente – de acordo com o que os participantes da referida sociedade forem realizar, fazer com seu texto.

Na atual conjuntura da sociedade brasileira, por exemplo, não se faz mais necessário analisar a condição do direito à educação ser direito social fundamental, norma de aplicação imediata, na Constituição da República Federativa do Brasil. O que se pretende afirmar é a busca do atingimento que deve ser perseguido e alcançado pela realização de políticas educativas efetivas, em cumprimento ao disposto no art. 205, da CRFB/88²⁵.

O sistema educacional brasileiro, em cumprimento à norma constitucional, deve proporcionar as oportunidades para o desenvolvimento pleno do ser humano, em suas diferentes dimensões, objetivando fomentar valores, tais como o respeito aos direitos

²⁵ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

humanos, a participação social na vida pública, em condições de liberdade e dignidade, a fim de se valer de uma sociedade democrática de direito.

O direito não se constrói somente na esfera social, mas também a partir de instituições/organizações democráticas que são formadas pela construção da rua. À exemplo da *experiência ou não da vivência pública da rua orienta drasticamente o valor educativo das relações na cidade* (CARRANO, 2003:161).

Os movimentos sociais nascidos na rua podem ser trabalhados com ou contra o texto constitucional, dependendo da comunicação viva dos sujeitos, legitimamente envolvidos, que representam a necessidade local da realidade coletiva.

As práticas sociais que ocorrem nas cidades educativas incorporam-se ao conceito de educação trazido na Constituição Brasileira. E tal realidade firmou-se pela convocação de trazer um município para assumir a liderança na coordenação e dinamização de uma política educativa.

Não por menos que o primeiro direito instituído na Carta de Princípios formulada pela Associação Internacional das Cidades Educadoras – AICE – traz à evidência a preocupação com o direito fundamental à educação existente em toda sociedade democrática na atualidade:

Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece. O direito a uma cidade educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação. A cidade educadora renova permanentemente o seu compromisso em formar nos aspectos, os mais diversos, os seus habitantes ao longo da vida. E para que isto seja possível, deverá ter em conta todos os grupos, com suas necessidades particulares.

Para o planeamento e governo da cidade, tomar-se-ão as medidas necessárias tendo por objectivo o suprimir os obstáculos de todos os tipos incluindo as barreiras físicas que impedem o exercício do direito à igualdade. Serão responsáveis tanto a administração municipal, como outras administrações que têm uma influência na cidade, e os seus habitantes deverão igualmente comprometerem-se neste empreendimento, não só

ao nível pessoal como através de diferentes associações a que pertençam.

A cidade educadora, como proposta abraçada pelos municípios associados à Associação das Cidades Educadoras (AICE) em todo mundo, é desafiada a refletir sobre a sua missão educativa, que ultrapassa as intervenções no domínio da educação dita formal. Uma cidade educadora propõe-se a promover cidadania, desenvolvendo as condições necessárias para o seu exercício no âmbito de democracia participativa e solidária.

Dentre os primeiros compromissos outorgados pelos municípios participantes da Carta de Princípios supracitada estão os de encontrar, preservar e apresentar sua identidade pessoal e complexa.

Assim, a cidade atuando em respeito às diferenças, às complexidades do coletivo e do indivíduo pode educar para uma *cabeça bem-feita*, acabando com a disjunção entre duas ou mais culturas, (como a da cultura científica e a cultura das humanidades), *daria capacidade para se responder aos formidáveis desafios da globalidade e da complexidade na vida quotidiana, social, política, nacional e mundial.* (MORIN, 2009:33)

A reforma do pensamento (MORIN, 2009: 103) encontra abrigo nos objetos, funções, diretrizes e razões da criação das cidades educadoras para as quais na prática de uma democracia participativa, integral, sejam formados cidadãos capazes de enfrentar os problemas de sua época e participar ativamente da construção da sua própria sociedade, assim como defendido na pedagogia como prática da liberdade de Paulo Freire.

4.1 Cidade – comunidade política – uma formação para e pela cidadania

Cidadania e autonomia estão umbilicalmente associadas vez que *o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.* (FREIRE, 2004: 59)

A cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. A vivência na cidade por si só, já constitui um aprendizado permanente, pelo espaço cultural que representa. Mas, a cidade pode ser intencionalmente educadora quando, além de cumprir suas funções tradicionais – econômica, política, social, de prestação de serviços – também exerce função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania.

Para ser uma cidade educadora ela precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos – crianças, jovens, adultos, idosos – na busca de um novo direito, o direito à cidadania. (GADOTTI)

O *Manifesto das cidades escolas* aprovado em Barcelona em 1990 e revisto em Bolonha em 1994, afirma que:

A satisfação das necessidades das crianças e dos jovens, no âmbito das competências do município, pressupõe uma oferta de espaços, equipamentos e serviços adequados ao desenvolvimento social, moral e cultural, a serem partilhados com outras gerações. O município, no processo de tomada de decisões, deverá ter em conta o impacto das mesmas.

A cidade oferecerá aos pais uma formação que lhes permita ajudar os seus filhos a crescer e utilizar a cidade num espírito de respeito mútuo. Neste sentido, deverá promover projectos destinados aos educadores em geral e divulgará as instruções necessárias a todas as pessoas em contacto com as crianças; quer se trate de particulares, de funcionários ou empregados dos serviços públicos. O município também assegurará que estas instruções sejam assumidas pelos organismos de segurança e de protecção civil que de si dependam directamente.

A cidade deverá oferecer aos seus habitantes a possibilidade de ocupar um lugar na sociedade; aconselhá-los sobre a sua orientação pessoal e profissional e facultar a sua participação numa ampla gama de actividades sociais. No âmbito específico da relação educação/trabalho é importante assinalar a estreita relação que deverá existir entre a planificação educativa e as necessidades do mercado de trabalho. As cidades definirão estratégias de formação que tenham em conta a procura social e colaborarão com as organizações de trabalhadores e empresários na criação de postos de trabalho.

A cidade deverá conhecer os mecanismos de exclusão e marginalização que as afectam e as formas de que se revestem, assim como desenvolver as intervenções compensatórias adequadas. Deverá prestar uma atenção especial aos indivíduos recém chegados, emigrados ou refugiados, têm direito a sentir com liberdade que aquela cidade é a sua.

(...)

Uma cidade educadora deverá saber encontrar, preservar e divulgar a sua própria identidade. Deste modo estará a fazer

algo único que servirá de base a um diálogo fértil com os seus habitantes e com outras cidades. A valorização dos seus costumes e das suas origens deve ser compatível com os modos de vida internacionais. Poderá assim oferecer uma imagem atractiva sem desvirtuar o seu ambiente natural e social.

A cidade educadora busca instaurar, com todas as suas energias, a cidadania plena. Ela mesma estabelece os canais permanentes de participação, incentiva a organização das comunidades para que essas assumam, de forma organizada, o controle social da cidade.

A cidade educadora persegue a utopia das cidades justas, produtivas, democráticas e sustentáveis que são aquelas que conseguem “romper com o controle político das elites locais e com as formas burocráticas corruptas e clientelistas de governar” e estabelecem uma nova esfera pública de decisão não-estatal, como o “orçamento participativo” e a “constituente escolar” que já se tornaram emblemáticos nas gestões populares. (GADOTTI)

A educação nessa cidade confunde-se com o próprio processo de humanização. Ela busca a construção de uma sociedade saudável que se transforma no espaço de formação ético-político de pessoas legitimadas a alimentar a vida da cidade; atingindo assim, a condição de educadora e educanda, humanizada, emancipada e solidária.

A educação só tem sentido como vida. É dinâmica, fluida. A concepção emancipadora da cidade, como defendido na Carta de Princípios formulada pela Associação Internacional das Cidades Educadoras – AICE –, entende a cidade como espaço formativo, gerador de cidadãos.

A cidadania que é pretendida não mais se limita ao conceito original de consciência de direitos e deveres e exercício da democracia, que remonta da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), na qual estabeleceu as primeiras normas para assegurar a liberdade individual e a propriedade. Nascia assim, a cidadania como uma conquista liberal.

A cidadania hoje guarda conceito bem mais complexo. Com a ampliação dos direitos, surge também uma concepção mais ampla de cidadania. De um lado, existe uma concepção consumista de cidadania (direito de defesa do consumidor) e, de outro, uma concepção plena, que se manifesta na mobilização da sociedade para a conquista de novos direitos e na participação direta da população na gestão da vida pública, por meio, por exemplo, da discussão democrática do orçamento da cidade. Essa tem sido uma prática, sobretudo no

nível do poder local, que tem ajudado na construção de uma democracia participativa, superando os estreitos limites da democracia puramente representativa (GADOTTI, 2006).

A cidade que educa não aponta para soluções imediatas, mas para uma compreensão mais analítica e reflexiva, seja em relação aos problemas do cotidiano ou aos desafios do mundo contemporâneo. A prática da cidadania, em uma cidade educativa, abraça a cidadania política (direito de participação numa comunidade política); a cidadania social (que compreende a justiça como exigência ética da sociedade de bem viver); a cidadania econômica (participação na gestão e nos lucros da empresa, transformação produtiva e equidade); a cidadania civil (afirmação de valores cívicos como liberdade, igualdade, respeito ativo, solidariedade, diálogo); e, a cidadania intercultural (afirmação da interculturalidade como projeto ético e político frente ao etnocentrismo).

A cidadania plena estabelece canais permanentes de participação dos cidadãos, incentiva a organização das comunidades para que elas exerçam, de forma organizada, o controle social da cidade. Cria o diálogo, a troca, o encontro das redes solidárias.

SCHERER-WARREN (1995) afirma que, nas últimas décadas do século XX, novas formas de auto-organização e de relacionamento inter-organizacional surgiram nos processos de transformação social a partir da ação coletiva. Para tais formas de relacionamentos organizacionais cunhou-se o termo rede.

As redes enquanto conceito propositivo dos movimentos sociais tem como pressuposto ideológico final a efetividade da democracia. Isto porque, a estratégia ou forma de organização e relacionamento da rede:

Primeiro, pressupõe a construção de uma nova utopia de democracia, onde as relações políticas seriam mais horizontalizadas e onde haveria um maior reconhecimento e respeito à diversidade cultural e pluralismo ideológico. Por exemplo, a possibilidade de se criar fóruns cidadãos com a participação de associações de bairro, grupos negros, de mulheres, pastorais, ONGs, sindicatos etc.

Segundo, aposta na possibilidade de conectar o local ou específico com o global ou com o interesse mais geral de uma cidade, de uma região ou mesmo do planeta. Este é, por exemplo, o caso das Redes de ONGs e movimentos de bairro que se articulam a partir de interesses locais, específicos das

comunidades, em torno de um projeto cidadão comum, seja em torno da ideia de um projeto global para a cidade como um todo ou da ideia da cidade paratodos. (SCHERER-WARREN, 1995: 1049-1050)

A cidade educativa tem como objetivo central preparar os sujeitos, os seus cidadãos, a se tornarem os protagonistas de novas formas de governança, a que requer a participação ativa em diversos setores, espaços, da vida pública local. Ou seja, a gestão das políticas públicas sofrerá a influência ativa da sociedade civil que trabalha no desenvolvimento de seus sujeitos a fim de que esses conquistem autonomia na construção de seus destinos pessoais e coletivos.

O movimento das cidades educativas, como uma rede de movimento social, pressupõe a identificação dos sujeitos coletivos em torno dos valores, objetivos e projetos em comum perseguidos, os quais definem os envolvidos e/ou as situações sistêmicas antagônicas que devem ser combatidas e transformadas, num contínuo processo em construção e resulta das múltiplas articulações que desenvolve. (SCHERER-WARREN, 2006: 113)

Nas sociedades globalizadas, multiculturais e complexas, as identidades tendem a ser cada vez mais plurais e as lutas pela cidadania incluem, frequentemente, múltiplas dimensões do *self*: de gênero, étnica, de classe, regional, mas também dimensões de afinidades ou de opções políticas e de valores: pela igualdade, pela liberdade, pela paz, pelo ecologicamente correto, pela sustentabilidade social e ambiental, pelo respeito à diversidade e às diferenças culturais, etc.

As redes, por serem multiformes, aproximam atores sociais diversificados – dos níveis locais aos mais globais, de diferentes tipos de organizações –, e possibilitam o diálogo da diversidade de interesses e valores. Ainda que esse diálogo não seja isento de conflitos, o encontro e o confronto das reivindicações e lutas referentes a diversos aspectos da cidadania vêm permitindo aos movimentos sociais passarem da defesa de um sujeito identitário único à defesa de um sujeito plural. (2006: 115-116)

Em outras palavras, a nova identidade social nutre-se do sentimento de exclusão e de injustiça para transformar e construir uma nova sociabilidade humanitária. Democracia participativa, livre organização, autogestão, direito à diversidade, respeito à individualidade, identidades local e regional, liberdades individual e coletiva, são elementos básicos a

constituir a identidade e a organização do movimento social que, conseqüentemente, gera novos direitos, novas categorias sociais em processo de construção.

Os movimentos sociais, através das muitas articulações das lutas por direitos humanos em suas várias dimensões sociais, conquista, passo-a-passo, o debate e a construção de programas e organizações que enfrentam as várias facetas da exclusão social, apontando para a indivisibilidade dos direitos, respeitando o multiculturalismo existente em todo planeta.

Essa é a ideia central trazida por SANTOS (2003) quando desenvolve a hermenêutica diatópica, como sendo um campo amplo para as diversas possibilidades de debates, trocas, conflitos, criação e experiência a desenvolver e legitimar o sujeito, formador da sua cultura em diálogo partilhado com outro sujeito, distinta cultura, nas diferentes regiões que preenchem os espaços do sistema mundial.

Longe de pretender reconstituir a completude cultural, a hermenêutica diatópica aprofunda, à medida que progride, a incompletude cultural, transformando a consciência inicial de incompletude, em grande medida difusa e pouco articulada, numa consciência auto-reflexiva. O objectivo central da hermenêutica diatópica consiste precisamente em fomentar auto-reflexividade a respeito da incompletude cultural. [...]

...

Das versões culturais estreitas às versões amplas. Longe de serem entidades monolíticas, as culturas comportam grande variedade interna. A consciência dessa diversidade aprofunda-se à medida que a hermenêutica diatópica progride. Das diferentes versões de uma dada cultura deve ser escolhida para o diálogo intercultural a que representa o círculo de reciprocidade mais amplo, a versão que vai mais longe no reconhecimento do outro. (SANTOS, 2010: 460)

Para reformar o pensamento e a educação de forma que permitam desenvolver o conhecimento através das relações e contatos globais faz-se necessário o permanente incentivo ao processo reflexivo do indivíduo, do coletivo, da realidade a qual está inserido, suas incompletudes e incertezas.

A luta pelo reconhecimento dos direitos humanos travada na dimensão mais ampla que alcança pelos movimentos sociais não pode ficar cega à realidade imposta ao longo dos séculos dos direitos humanos hegemônicos, baseado na completa supressão de direitos

constitutivos, originários. Pelo contrário, a partir da prática do diálogo vivo na multiculturalidade torna-se possível a construção de uma concepção intercultural e pós-imperialista de direitos humanos. Não por menos que, o imperativo transcultural da hermenêutica diatópica é o de que *temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.* (SANTOS, 2010: 462)

A proposta inicial do movimento das cidades educativas traz como fundamento a formação de indivíduos, a construção do sujeito coletivo, que exerce e realiza, plenamente, a cidadania.

As cidades educativas, como movimento social, atua na forma de rede interorganizacional – pois vinculadas à Associação Internacional, criadora dos muitos fios que tecem, permanentemente, a grande teia que a sustenta – que através das trocas de saberes vão formando relações de equivalência discursiva, mesmo frente às divergências e diferenças existentes, criando, gerando projetos, programas e/ou sistemas interligados de mudança social.

Isto porque, em relação às condições materiais de existência – com base nas desigualdades, segregação espacial, qualidade de vida etc. –, as singularidades do movimento passa a ser lida a partir do processo histórico-estrutural de exclusão e desigualdade mais amplos. As articulações discursivas nas propostas do movimento também permitem a construção de nexos entre as condições simbólicas na reprodução social, ressignificando-as politicamente e produzindo novas subjetividades e ideários emancipatórias através dos sujeitos das ações propostas/realizadas. E, quanto às condições políticas de exclusão (subcidadania, despoderamento, precariedade na participação política), as práticas dos programas implementados nas cidades educativas objetivam, em larga escala, construir relações de equivalência para a vida material, a simbólica e a política. (SCHERER-WARREN, 2013)

O preâmbulo da Carta das Cidades Educadoras estabelece os fundamentos e objetivos traçados e a serem alcançados com a plena atividade do movimento. A realização do respeito universal pela dignidade humana está ali inscrito na medida em que *o direito a uma cidade educadora deve ser uma garantia relevante dos princípios de igualdade entre todas as*

peçoas, de justiça social e de equilíbrio territorial. A força propulsora do movimento das cidades educadoras tem origem no fato que:

A cidadania global vai-se configurando sem que exista ainda um espaço global democrático, sem que numerosos países tenham atingido uma democracia eficaz respeitadora dos seus verdadeiros padrões sociais e culturais e sem que as democracias de longa tradição possam sentir-se satisfeitas com a qualidade dos seus sistemas. Neste contexto, as cidades de todos os países, devem agir desde a sua dimensão local, enquanto plataformas de experimentação e consolidação duma plena cidadania democrática e promover uma coexistência pacífica graças à formação em valores éticos e cívicos, o respeito pela pluralidade dos diferentes modelos possíveis de governo, estimulando mecanismos representativos e participativos de qualidade.

A diversidade é inerente às cidades actuais e prevê-se que aumentará ainda mais no futuro. Por esta razão, um dos desafios da cidade educadora é o de promover o equilíbrio e a harmonia entre identidade e diversidade, salvaguardando os contributos das comunidades que a integram e o direito de todos aqueles que a habitam, sentindo-se reconhecidos a partir da sua identidade cultural.

Vivemos num mundo de incerteza que privilegia a procura da segurança, que se exprime muitas vezes como a negação e uma desconfiança mútua. A cidade educadora, consciente deste facto, não procura soluções unilaterais simples, aceita a contradição e propõe processos de conhecimento, diálogo e participação como o caminho adequado à coexistência na e com a incerteza.

Assim, o movimento das cidades educadoras está em perfeita harmonia com a ideia que vem avançando a passos lentos na modernidade, de uma sociedade civil formada por redes inter-organizacionais e redes de movimentos que dialogam, constróem parcerias, seja nas esferas privadas ou estatais, criam novos espaços de governança com o crescimento da participação do sujeito, legítimo protagonista da cidadania, da vida democrática (com)partilhada, que respeita a indivisibilidade dos direitos humanos, compreende o pluralismo de concepções de mundo, as diferenças e a autonomia da sociedade, defendendo com isso a democracia na diversidade.

4.2 Experiências das cidades educativas

Me gustan los pueblos chicos de gesto antiguo
Son gente que da la mano y saluda al sol
Que sabe ganar la vida y ganar la muerte
Allá me voy a vivir
Con gente que planta un árbol y enciende amor.

Me iré por aquel camino que lleva al pueblo
Que crece entre la ternura que da el maíz
Me iré con la lucha a cuestras y el alma abierta
Allá me voy a vivir
Con toda la fuerza antigua de mi raíz.

La gente estará cantando la vida nueva
Que esta creciendo en los pueblos chicos
Los pueblos de gesto antiguo
Con gente que da la mano.

Me voy a cantar con ellos hasta que el alba
Rocié el campo de aroma puro.
Sencillo como la lluvia
Profundo como la paz.

Los pueblos de gesto antiguo se dan la mano
Los pueblos se dan la mano para vencer
Los pueblos que van creciendo como los vientos
Allá me voy a vivir
En ese pueblo tan chico que va a nacer.

(Pueblos De Gesto Antiguo: Hamlet Lima Quintana / Tacún Lazarte)

O projeto educativo de cidade nasceu com a vocação de ser um plano estratégico de cidade na qual a participação cidadã busca realizar o crescimento solidário, inclusivo, de homens e mulheres livres, pois em desenvolvimento permanente frente às complexidades da existência, às diferenças e conflitos naturais da própria sociedade objetiva integrar a gestão da cidade às necessidades, realidades e interesses daqueles que nela vivem.

No avançar das últimas décadas a Associação Internacional das Cidades Educadoras alcançou o número de 473²⁶ cidades associadas, espalhadas entre África, América, Ásia-Pacífico e Europa.

²⁶ África – 6; América – 61; Ásia-Pacífico – 26; Europa – 380.

As experiências realizadas pelas cidades associadas buscam cumprir os princípios delineados na Carta das Cidades Educadoras a fim de desenvolver as funções social, econômica e política da cidade observado o objetivo permanente que as justificam de enriquecer a vida dos indivíduos que as formam.

É o que apresenta a cidade de Toulouse, na França, com o programa que criou o *Consejo De Las Personas Mayores*, que objetiva integrar homens e mulheres na terceira idade na participação da e na comunidade, a fim de preservar a capacidade do aprendizado por meio de trocas das experiências e conhecimentos conquistados ao longo da vida, proporcionando-lhes o diálogo entre gerações e uma melhor qualidade de vida.

Este programa observa aos princípios constituídos na Carta das Cidades Educativas da liberdade e o da igualdade de condições de desfrutar meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal existentes na cidade; ao da cooperação solidária por meio da promoção da compreensão das diversidades; ao do diálogo entre gerações no compartilhamento de projetos comuns; e, ainda, ao da justiça social.

Como compromisso firmado, o projeto busca a participação cidadã, a garantia de qualidade de vida por meio de equilíbrio com o ambiente natural da cidade, o direito ao trabalho, ao lazer, à saúde, à informação.

❖ EL CONSEJO DE LAS PERSONAS MAYORES (*LE CONSEIL DES SENIORS*)

Ciudad:	Toulouse : 
Número de habitantes:	de 437100
País:	Francia
Continente:	Europa
Temas:	ASOCIACIONISMO Y PARTICIPACIÓN, Participación ciudadana, Sociedad Civil, BIENESTAR SOCIAL, Inclusión social, Personas mayores, CIVISMO Y CONVIVENCIA, Derechos del ciudadano, Diálogo, Educación en valores, DESARROLLO PERSONAL, Autoestima, Comunicación, Crecimiento personal, Socialización, INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN, Acceso a la información, POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN, Coordinación institucional, Coordinación interdepartamental, Gobernanza, Toma de decisiones : 
Grupo o grupos de edades a los cuales va dirigida:	+65 años
Año de inicio:	2009

Fecha entrada: 27-11-2012
Principios de la carta: 1 , 2 , 3 , 4 , 15 , 9 , 11 , 12 , 14 , 5

Justificación y Resumen:



El Consejo de las Personas Mayores fue puesto en marcha en el año 2009 por el Ayuntamiento de Toulouse con el objetivo de estimular la participación ciudadana de las personas mayores de 60 años, reforzando el vínculo social y la integración activa entre generaciones.

Para ello, se creó un instrumento que incita a la participación, a través de un proceso de democracia participativa que agrupa a varias categorías de actores: sociedad civil, asociaciones, clubes de la tercera edad, instituciones, etc.

Actualmente, el Consejo de las Personas Mayores está formado por más de 200 personas, regido por un comité directivo y grupos de trabajo los cuales tienen la responsabilidad de desarrollar acciones puntuales.

El Consejo recopila y comparte, de forma colaborativa, información importante que contribuye a la participación de las personas mayores en los asuntos de la ciudad y articula sus reflexiones e iniciativas con asociaciones vinculadas principalmente a la tercera edad, con el Ayuntamiento y con personas expertas en temas concretos. A través de la creación del Consejo de las Personas Mayores y otras iniciativas relacionadas, se puede constatar la importancia que el Ayuntamiento de Toulouse otorga a las personas mayores.

Objetivos:

- Poner en valor el rol de las personas mayores en la ciudad y motivarlas a tomar parte en las iniciativas de la ciudad.
- Confiar en las competencias y experiencia de las personas mayores.
- Promover el concepto “vivir mejor” teniendo en cuenta la salud y los aspectos sociales.
- Fomentar la importancia de la transmisión de experiencias y conocimientos que las personas mayores han acumulando a lo largo de los años.
- Preservar la capacidad de aprender.

Metodología:



El comité directivo está formado por políticos, representantes de asociaciones vinculadas a la tercera edad y otros miembros del Consejo. Es responsable de 4 misiones: escoger las acciones, ponerlas en marcha, hacer su seguimiento y evaluarlas. Los grupos de trabajo tratan temas variados en el marco de dos ejes esenciales: vivir mejor (salud, prevención, bienestar social, deportes, ocio, cultura...) y transmisión (lugar y papel de las personas mayores en la ciudad, en la familia, intercambio de conocimientos, derechos de los abuelos...). Cada grupo está dirigido por un coordinador, ayudado por uno o dos auxiliares.

Actualmente, existen los siguientes 7 grupos de trabajo: 1. Conferencias y visitas. 2. Tecnologías de la información y comunicación. 3. Función de los abuelos y relaciones intergeneracionales. 4. Comité de redacción de la revista *Ágora*. 5. Vivienda y urbanismo. 6. Personas mayores y Europa. 7. Excursiones y bienestar. Las reuniones regulares del Consejo de las Personas Mayores, abiertas al conjunto de miembros, permiten a los grupos de trabajo rendir cuentas de los avances de los diferentes proyectos o temas. Según el orden del día, se invita a personas expertas en temas concretos. Paralelamente a la creación del Consejo de las Personas Mayores, el Ayuntamiento puso en marcha una nueva herramienta: la revista "*Ágora*" <http://www.toulouse.fr/solidarites/55-ans/agora-journal-des-seniors>, a través de la cual este colectivo tiene, por un lado, un espacio donde expresarse y, por otro, se mantiene al día de los temas de actualidad que le conciernen (proyectos intergeneracionales, mantenimiento de la vivienda, desplazamientos y accesibilidad al transporte, desarrollo cultural y deportivo, prevención de la salud, puntos de información para personas mayores, dispositivos vacacionales, talleres, etc.). Las ediciones del periódico son trimestrales, de tiradas de 30.000 ejemplares, distribuidas en todas las sedes municipales de distrito, en los puntos de información para personas mayores, en los restaurantes para personas mayores y en bibliotecas y clubes para la tercera edad. Todo ello se complementa con otras iniciativas del Ayuntamiento dirigidas a este grupo de población, como por ejemplo: "Restaurantes para las personas mayores" repartidos por toda la ciudad y en los que se puede comer por 3,50€; "Paseos ciudadanos" durante los cuales, a la vez que las personas mayores realizan una actividad física moderada, toman nota de aspectos a ser mejorados por el Ayuntamiento, como por ejemplo: bancos donde descansar; lavabos

públicos con suelos antideslizantes y barras de apoyo; mejoras en la señalización, etc.; y “Seniors de vacaciones” dispositivo que les permite realizar unas vacaciones cortas a un precio muy económico, subvencionadas por el Ayuntamiento y un operador turístico.

Contexto social y urbano de la experiencia:



Toulouse está situada en el suroeste del país y es la cuarta ciudad más poblada de Francia, con 440.204 habitantes (datos de 2009), habiendo registrado, en los últimos años, un notable crecimiento demográfico.

La ciudad agrupa numerosas industrias punteras en los ámbitos de la aeronáutica, informática y de numerosos centros de investigación. Es también una ciudad estudiantil, con cerca de 93.000 estudiantes. La población joven representa el 46,5% del total de la población. Las personas mayores de Toulouse representan el 17% del total de la población.

Evaluación:



El Consejo de las Personas Mayores consigue congrega las energías y el talento de aquellos que están decididos a hacer evolucionar positivamente la imagen de este colectivo, a través de espacios de información y de comunicación entre los diferentes actores y de la realización de experiencias: puesta en marcha de sesiones de iniciación a la informática; creación del periódico *Ágora*; nueva edición de la Guía para las Personas Mayores; ampliación del programa de conferencias; la estimulación del turismo social, etc.

O programa, enfim, oferece meios para que os indivíduos de terceira idade restabeleçam e integrem seu lugar na sociedade ativamente.

Para a formação de novos cidadãos, a cidade de Medellín, na Colômbia, abraçou o programa *Buen Comienzo* a fim de atender a população infantil, com enorme carência econômica e social, desde a gestação até os 5 anos de idade, com intensa assistência de

profissionais nas áreas de nutrição, psicologia, pedagogia, assistência social, além de viabilizar o acesso a programas instituídos por políticas públicas municipais de alimentação, esporte e preparação física com participação das secretarias públicas do município, além de hospital e centro desportivo.

❖ PROGRAMA BUEN COMIENZO

Número:	2756
Ciudad:	Medellín <input type="text"/>
Número de habitantes:	de 1956125
País:	Colombia
Continente:	América
Temas:	BIENESTAR SOCIAL, Apoyo a la familia, Desarrollo comunitario, Inclusión social, Infancia, Justicia social, Primera infancia, Programa social, Protección a la infancia, CIVISMO Y CONVIVENCIA, Derechos de la infancia, Diálogo, Educación en valores, Igualdad de oportunidades, Prevención de la violencia, DESARROLLO PERSONAL, Autoestima, Crecimiento personal, Socialización, FORMACIÓN PERMANENTE, Formación de educadores, Formación permanente, POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN, Calidad de servicios, Coordinación interdepartamental, SALUD Y DEPORTES, Educación para la salud, Prevención, Promoción de la salud, SISTEMA EDUCATIVO, Familia y escuela, Integración escolar, Lucha contra el fracaso escolar <input type="text"/>
Grupo o grupos de edades a los cuales va dirigida:	0-3, 4-6, 19-25, 26-40, 13-18 años
Año de inicio:	2004
Fecha entrada:	04-07-2013
Principios de la carta:	1 , 2 , 4 , 5 , 10 , 20 , 14 , 15 , 16 , 17 , 11



Justificación y Resumen:

En la ciudad de Medellín han persistido por generaciones elevados índices de inequidad y pobreza, lo que provoca conflictos sociales y limita el desarrollo de la ciudad y sus ciudadanos. Las elevadas tasas de repetición del grado primero, la deserción escolar y los bajos

resultados académicos de niños y niñas en situación de vulnerabilidad, llevaron a la Alcaldía

de Medellín a diseñar un programa de atención integral dirigido a estos niños y niñas, dado que las experiencias vividas en los primeros años de vida influyen significativamente en el desarrollo de la persona y su integración en la sociedad. El **Programa Buen Comienzo** fue diseñado a finales de 2004 y empezó a operar en noviembre de 2006, con el objetivo de atender de forma integral a la población infantil vulnerable de la ciudad, desde la gestación hasta los 5 años de edad. Para ello, la Alcaldía puso en marcha acciones educativas, diseñó y/o puso a disposición del Programa distintas infraestructuras y formó a agentes educativos. Así, los niños reciben atención integral por parte de un equipo interdisciplinario de nutricionistas, psicólogos, trabajadores sociales, pedagogos y educadores físicos, además de tener acceso a servicios alimentarios, deportivos y recreativos que la Alcaldía de Medellín articula desde las secretarías de inclusión social y familia, educación y salud, y los entes descentralizados como el Instituto de Deportes y Recreación (INDER) y la Red Pública Hospitalaria (Metrosalud). Así mismo, el Programa cuenta con una modalidad de seguimiento de la gestación y del primer año de vida que ofrece servicios integrales para el bebé desde que está en el vientre de la madre, favoreciendo la mejora de la salud de las gestantes, incrementando las posibilidades de nacimientos saludables y reduciendo el riesgo de enfermedades congénitas. La experiencia se lleva a cabo en más de 900 sedes, entre centros comunitarios, hogares infantiles, jardines infantiles, ludotecas, salas de desarrollo infantil, etc. Desde finales de 2006 hasta 2011, se han construido 14 jardines infantiles y 11 salas de desarrollo infantil. El Equipo Administrativo está formado por 70 profesionales y hasta el año 2012 se ha facilitado formación a más de 35.000 agentes educativos. El Programa Buen Comienzo fue ideado como una inversión social a medio y largo plazo puesto que uno de los objetivos principales es que cuando los niños y las niñas crezcan se constaten cambios positivos. El Programa muestra, pues, la importancia de brindar atención integral a los niños y niñas, como un mecanismo para generar compromiso y corresponsabilidad en los padres sobre la labor que se inicia con sus hijos y que se extiende a lo largo de la vida.



Objetivos:

Objetivo general:
 Promover el desarrollo integral, individualizado e incluyente de niñas y niños desde la

gestación hasta los 5 años, en una perspectiva interdisciplinaria del ciclo vital, protección de los derechos y articulación interinstitucional.

Objetivos específicos:

-Asegurar procesos de educación inicial a favor del desarrollo integral de la primera infancia, en ambientes sanos y seguros facilitados por la familia, adultos significativos y agentes educativos.

-Desarrollar hábitos y estilos de vida saludables que favorezcan el cuidado, la adecuada nutrición y el bienestar físico, emocional, sociocultural de los niños y las niñas.

-Establecer las articulaciones interinstitucionales e intersectoriales necesarias para adoptar las medidas de protección integral y la consolidación de una política pública local de primera infancia que soporte la sostenibilidad de la atención integral.

-Movilizar a las familias, comunidad, instituciones y a la sociedad en general en el marco de la corresponsabilidad, hacia acciones en favor de los niños y las niñas.

-Formar a los agentes educativos de primera infancia, para brindar una atención integral de calidad.

-Garantizar un acceso adecuado a niños y niñas desfavorecidos a procesos de atención integral, desde la gestación hasta los 5 años.

Metodología:

Líneas estratégicas sobre las que descansa el Programa Buen Comienzo:

a. *Cobertura en Atención Integral a niños y niñas*: conjunto de acciones coordinadas que pretenden satisfacer tanto las necesidades esenciales para preservar la vida, como aquellas relacionadas con el desarrollo y



aprendizaje humano.

b. *Espacios de Primera Infancia*: creación de infraestructuras de calidad como salas de desarrollo infantil, espacios comunitarios y jardines infantiles.

c. *Cualificación de Agentes Educativos*: proceso de formación coordinado desde La Escuela del Maestro, a través de la estrategia de Aula Taller en base a 7 líneas de profundización: desarrollo infantil y competencias, estrategias pedagógicas, articulación educativa, lenguajes

expresivos y arte, familia, afectaciones violentas e inclusión.

d. *Mobilización para la corresponsabilidad en la atención integral a la primera infancia*: acciones para posicionar a los niños y niñas en la ciudad a partir de estrategias territoriales (acciones de protección y circulación segura de los niños en el entorno de la escuela y en la ciudad en general; actividades dirigidas a ellos tales como conciertos de música, pequeño acervo itinerante de objetos significativos de la pequeña infancia y otras acciones lúdicas) y estrategias de movilización de la ciudad (Feria Buen Comienzo para dar visibilidad al Programa y la Alianza Público-Privada que permite acceder a recursos técnicos y financieros y a compartir procesos y experiencias en el ámbito local, nacional e internacional). El papel que juega la comunidad en el desarrollo del Programa es muy significativo, ya que participa sugiriendo temas en reuniones informativas, así como en mesas de trabajo conformadas por líderes comunitarios, representantes de los bloques de viviendas, representantes municipales y madres comunitarias (madres que se hacen cargo de los hijos de otras madres que deben ir a trabajar y que no pueden llevarlos a la guardería por falta de estos equipamientos en la zona).

Recursos humanos: más de 7.000 agentes educativos ofrecen atención a los niños y las niñas en cada una de las modalidades y en los puntos de atención, y más de 150 personas realizan acompañamiento técnico, administrativo y financiero.

Recursos económicos: para el cuatrienio 2012-2015, el Programa cuenta con un presupuesto de 480.000 millones de pesos colombianos (191.866 euros).

Actores implicados: Se cuenta con 68 aliados estratégicos ubicados en las diversas comunas de la ciudad. Entre los socios locales se encuentran, por parte de la Alcaldía de Medellín, las secretarías de Educación, Salud e Inclusión Social y Familia; los entes descentralizados: la Empresa de Desarrollo Urbano (EDU), la Red Pública Hospitalaria (Metrosalud) y el Instituto de Deportes y Recreación (INDER). A nivel nacional Buen Comienzo tiene el respaldo del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y el Ministerio de Educación Nacional. Además cuenta con el apoyo del sector privado.



Contexto social y urbano de la experiencia: La ciudad de Medellín está situada a más de 1.500 metros sobre el

nivel del mar, en el Valle de Aburrá. Cuenta con 2.393.011 habitantes (datos de 2012), distribuidos de esta forma por franjas de edad: de 0 a 19 años, el 26,8%; de 20 a 44 años, el 37,2%; de 45 a 64 años, el 26,7% y de 65 años y más, el 9,2%. En el año 2010, la población infantil de Medellín, de edades comprendidas entre 0 y 5 años de edad, era de 146.006 niños. Más del 70% de esta franja de población vive en condiciones de vulnerabilidad: habitan en zonas periféricas de la ciudad con problemas de inseguridad, las familias tienen niveles académicos bajos y pocos recursos económicos, el índice de desnutrición es alto y los trabajos son inestables con índices de desempleo también altos. Esta experiencia va dirigida a los niños desfavorecidos de Medellín, de 0 y 5 años de edad, a las madres gestantes y a las familias en general.



Evaluación:

El Programa ha cambiado los esquemas de atención a la primera infancia, teniendo en cuenta que en la ciudad nunca había existido una iniciativa que ofreciera atención durante los primeros años de vida. Así mismo, el Programa involucra a las familias en el proceso educativo

de sus hijos, promoviendo la convivencia familiar, con el apoyo de la asesoría y el acompañamiento profesional.

Las familias participantes en el Programa y la comunidad en general se muestran muy satisfechas de participar en él.

La Alianza Público-Privada está formada actualmente por 118 entidades entre gobierno local, gobierno nacional, universidades, organizaciones no gubernamentales, cajas de compensación familiar, organizaciones prestadoras de servicios, fundaciones, empresas privadas y organismos internacionales, que aportan recursos técnicos y financieros con el fin de garantizar la sostenibilidad del Programa.

El Programa cuenta con reconocimiento nacional e internacional y ha ganado varios premios, convirtiéndolo en un programa modelo, transferible a otras ciudades de Colombia o de otros países de Latinoamérica.

Puntos fuertes:

- Atención integral a niños de 0 a 5 años, en situación de vulnerabilidad, y a sus familias.
- Creación de actividades específicas para el desarrollo de la iniciativa.
- Creación de infraestructuras: jardines infantiles, ludotecas, salas de desarrollo infantil, etc.
- Formación de agentes educativos.
- Propuestas de futuro:
- Garantizar la sostenibilidad del servicio.
- Poner en funcionamiento un plan de mejora y desarrollo de más infraestructuras de primera infancia.
- Ofrecer atención a todos los niños de la ciudad ya que actualmente está restringido sólo a la población infantil desfavorecida.

Como determinado na Carta que rege as cidades educadoras, a cidade de Medellín, consciente dos muitos mecanismos de exclusão e marginalização existentes no seio da própria sociedade, por meio do programa *Buen Comienzo* busca desenvolver as políticas de ações afirmativas necessárias desde a formação do indivíduo, em especial para os primeiros anos de vida, a fim de possibilitar a formação individual da futura sociedade que está em formação e integrará ativamente a cidade de amanhã.

Em Guarda, Portugal, foi desenvolvido projeto no sentido de restabelecer, restaurar a memória histórico-cultural da cidade. O programa *Pasos En Torno A La Memoria* objetiva valorizar o patrimônio cultural, arquitetônico e natural da cidade e da região por meio de atividades culturais dinâmicas durante o verão a fim de apresentar a cidade aos seus habitantes e aos turistas de diversas regiões do país e do mundo. A dinâmica viva cultural proposta conta com encenações teatrais em espaços públicos, onde os atores narram a história local, com interação dos participantes de forma viva, vez que a construção é desenvolvida no curso dos acontecimentos.

Tal programa reavivou a memória cultural local, a participação ativa dos seus habitantes fomentou a interação com outras culturas, de outras regiões, por meio do crescimento do turismo na cidade.

❖ PASOS EN TORNO A LA MEMORIA (*PASSOS À VOLTA DA MEMÓRIA*)

Número: 2738
 Ciudad: Guarda 
 Número de 43822

habitantes:	
País:	Portugal
Continente:	Europa
Temas:	ARTE Y HUMANIDADES, Actividades artísticas, Artes escénicas, Historia, CIVISMO Y CONVIVENCIA, Derechos del ciudadano, Educación en valores, CULTURA Y OCIO, Actividades culturales, Cultura, Cultura popular, Desarrollo cultural, Difusión cultural, Identidad, Patrimonio, INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN, Documentación, Información
Grupo o grupos de edades a los cuales va dirigida:	7-12, +65, 19-25, 26-40, 41-65, 13-18 años
Año de inicio:	2010
Año de finalización:	2012
Fecha entrada:	19-11-2012
Principios de la carta:	1 , 20 , 7 , 5

Justificación y Resumen:



El Ayuntamiento de Guarda, a través de la empresa municipal Culturguarda, lleva a cabo la iniciativa “Pasos en torno a la memoria” a fin de promover el conocimiento de la historia de la ciudad y del entorno, dirigida a toda la ciudadanía. Se trata de unas visitas escenificadas que se realizan en verano, durante los fines de semana. Tienen como objetivo dinamizar, sobre todo, la parte antigua de la ciudad, a través del trabajo de actores que van aportando creatividad y sorpresa a medida que van desarrollándose las representaciones. Generalmente el paseo empieza en la Plaza Vieja y va pasando por distintos lugares emblemáticos de la ciudad. Las personas se van incorporando a la visita, sin necesidad de inscripción previa, recibiendo un mapa singular, distinto a los turísticos, con el itinerario marcado. Las visitas tienen una duración de hora y media. El proyecto pretende ser una forma viva y dinámica de presentar la ciudad, en especial su centro histórico, tanto a los turistas como a los propios habitantes. Tomando el teatro, la música y el movimiento como recurso didáctico es posible mostrar el valioso patrimonio de la ciudad y su entorno, siendo una forma accesible, didáctica y creativa para conocerlos mejor.

Objetivos:-Poner en valor el patrimonio cultural, arquitectónico y natural de la ciudad y de la región.

-Garantizar una oferta de actividades culturales en los meses de verano, en beneficio de la dinámica general de la ciudad y de su dinamización comercial y turística.

-Promover la difusión de la ciudad y de la región a nivel nacional e internacional.

Metodología:



En el año 2010 se inició la primera edición de la iniciativa con la experiencia “Una visita escenificada por el centro histórico de la ciudad”. Un paseo por la memoria, por la historia y por el patrimonio, que tuvo como punto de partida la Plaza Vieja, en el corazón de la ciudad. Un actor representaba al personaje Álvaro Gil Cabral,

alcaide de Guarda a finales del siglo XIV, relatando sucesos de la época e incentivando, a la vez, la participación de los asistentes. Se realizaron un total de 41 sesiones y participaron 1.512 personas. En el año 2011, y debido al éxito de la iniciativa del año anterior, fue puesta en marcha la experiencia “Visita escenificada a la Catedral de Guarda”. Un actor guiaba a los participantes contando historias y secretos sobre el monumento más emblemático de la ciudad, la Catedral. Un viaje en el tiempo y la imaginación con visitas al retablo, a las gárgolas vigilantes y a otros rincones más escondidos. Al final de la visita se distribuyó a todos los participantes un libro creado específicamente para este evento: el “Boceto histórico-artístico de la Catedral de Guarda”.

Se realizaron un total de 108 sesiones en las que participaron 4.558 visitantes. En el año 2012, y tercera edición de esta actividad, se decidió hacer dos experiencias, una en la ciudad y otra excepcionalmente fuera de ella.

1. En la ciudad se llevó a cabo la experiencia “La presencia Judía en Guarda” en base a la herencia de la presencia de la comunidad judía en la ciudad y la importancia de su legado. Entre cultura y tradiciones, los asistentes fueron invitados a participar en una visita escenificada con el propósito de mostrar la importancia de esta presencia en la ciudad, recorriendo las calles de la judería y visitando sus casas. Se realizaron un total de 57 sesiones a las que asistieron 1.929 participantes.

2. La experiencia “Peregrinación Teatral a Cabeço das Fráguas”, se realizó fuera de la ciudad en un lugar muy significativo: Cabeço das Fráguas, un altiplano a 1.015 m de altura conocido por su valor histórico y arqueológico, que sirvió de lugar de culto a las divinidades lusitanas y en el que se encuentran restos de edificaciones religiosas (siglo V a.C). Los participantes se desplazaron en autobús desde Guarda hasta el pie del altiplano, incluidos los artistas. Allí empezaba un peregrinaje a pie, ya que el acceso a este lugar sólo es posible de este modo. Durante la representación, se simula, también, un ritual de ofrenda a los dioses, compartido por actores y público, en una conjunción de memorias. Esta visita fomenta el reencuentro con el pasado, acompañado por un patrimonio y paisaje natural sin par. Se realizaron un total de 11 sesiones y participaron 237 visitantes.

Contexto social y urbano de la experiencia:

Guarda es la ciudad más alta de Portugal, situada a 1.056,3 metros de altitud y es la capital de la Región de Guarda. Con un área de 712,1 km² y una población de 44.083 habitantes, la ciudad está dividida en 55 distritos (freguesias), 3 de ellos urbanos y el resto situados en la zona rural.

En términos económicos y demográficos, la población, bastante envejecida, se dedicó tradicionalmente a la agricultura y a la ganadería. Actualmente, debido al débil rendimiento económico de estas dos actividades y por la proximidad de la frontera y de la desertización de los pueblos cercanos a la ciudad, parte de la población ha emigrado o se dedica principalmente al sector terciario. Los servicios de cariz social registraron un fuerte crecimiento comparado con los servicios de carácter económico, evidenciando la disminución del sector primario entre la población activa de Guarda.

Evaluación:

La adhesión a la iniciativa por parte del público fue entusiasta y superó todas las expectativas. Debido al éxito de la iniciativa por parte del público, se decidió destinar las representaciones matinales a grupos organizados y las de tarde al público en general. El proyecto demuestra que es posible promocionar la ciudad de una forma creativa y cualitativa.

Propuestas de futuro:

El Ayuntamiento tiene interés en continuar desarrollando la iniciativa, aunque debido a la actual crisis económica, la empresa municipal Culturguarda atraviesa dificultades. Aún así,

el turismo cultural y patrimonial son ejes estratégicos para la ciudad y la región, por lo que es importante continuar desarrollando y poniendo en valor iniciativas como ésta.

A experiência da cidade de Guarda demonstra a realização do diálogo entre cidades da região que, no exercício das próprias competências e na preservação da identidade individual e complexa, valoriza os costumes e as origens resgatando a memória dos indivíduos para alimentar o desenvolvimento participativo da sociedade.

No México, a cidade de León, desenvolveu o programa *Bandera Ecológica* com o intuito de conquistar a sustentabilidade e responsabilidade ambientais da sociedade que ali vive – crianças, jovens e adultos. O programa incentiva e possibilita a união de instituições educacionais com diversos segmentos de natureza sócio-económica (pública e privada) da cidade a fim de, unidos, trabalharem por um meio ambiente saudável, com a participação responsável e consciente dos cidadãos, para atingir uma sociedade saudável e que, permanentemente, busquem a conservação sustentável do meio ambiente.

❖ BANDERA ECOLÓGICA

Número:	2697
Ciudad:	León
Número de habitantes:	1278087
País:	México
Continente:	América
Temas:	FORMACIÓN PERMANENTE, Formación permanente, INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN, Información, MEDIO AMBIENTE, Desarrollo sostenible, Educación ambiental, Gestión de residuos urbanos, Medio ambiente, Reducción de la contaminación, POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN, Calidad de servicios, SALUD Y DEPORTES, Promoción de la salud, SISTEMA EDUCATIVO, Ciudad y escuela, Familia y escuela
Grupo o grupos de edades a los cuales va dirigida:	0-3, 4-6, 7-12, +65, 19-25, 26-40, 41-65, 13-18 años
Año de inicio:	2009
Fecha entrada:	14-05-2012
Principios de la carta:	1, 4, 14, 11, 5

Justificación y Resumen:



El programa Bandera Ecológica surge de la necesidad de capacitar a maestros, alumnos, padres

de familia y miembros de la sociedad civil para llevar a cabo acciones de protección y conservación del medio ambiente entre la sociedad y el gobierno. Se trata de juntos lograr de León una ciudad ambientalmente sustentable y socialmente responsable, promoviendo e incentivando desde la comunidad educativa de León un cambio de hábitos y costumbres.

La Certificación Bandera Ecológica es una forma de asegurar que las instituciones educativas incluyan dentro de su contenido curricular la educación ambiental para el desarrollo sostenible. Pueden inscribirse al programa las instituciones de nivel básico, medio, medio superior y universidades. A las instituciones que cumplen con los criterios de evaluación requeridos, se les otorgará el certificado representado por una bandera como reconocimiento a su labor.

Objetivos:

Lograr de León una ciudad ambientalmente sustentable y socialmente responsable, promoviendo un cambio a través del fortalecimiento de actitudes y hábitos hacia una mejora en la salud pública del alumnado, la conservación y uso sostenible del medio ambiente a través de la implicación de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, personal administrativo, padres y madres de familia y miembros de la sociedad civil).

Metodología:



Bandera Ecológica establece una serie de pasos que la institución inscrita al programa debe llevar a cabo para obtener la certificación:

-Fase de Contacto: es la fase inicial del programa en la que se establece el contacto inicial con la institución en coordinación con la Dirección de Educación Municipal, así como también se atiende a las instituciones educativas que muestran interés en participar.

-Fase de Inscripción: se firma la inscripción al programa por parte del responsable de la institución.

-Fase de Diagnóstico: se realiza un diagnóstico de las condiciones y situación inicial de la institución que servirá como referencia para determinar las actividades y acciones a emprender dentro del programa.

-Fase de Integración del Grupo Responsable: se conforma un grupo responsable en cada institución, este grupo deberá estar formado por representantes del profesorado, alumnado y padres y madres.

-Fase de Capacitación: los promotores ambientales capacitan a través de pláticas y talleres al grupo responsable de la institución para multiplicar la información.

-Fase del Plan de Trabajo Anual: se trabaja en este plan elaborado por el grupo responsable, que puede incluir acciones como: separación y reciclaje de desechos de la escuela, siembra de árboles, ahorro de energía, control de las estructuras sanitarias, reducción del consumo del agua, creación de un vivero o huerto escolar, etc.

-Fase de Supervisión: por parte de la Dirección de Área de Educación Ambiental se lleva a cabo la recopilación de evidencias en relación al cumplimiento de cada uno de los criterios de evaluación.

-Fase de Otorgamiento de Certificado: las entidades que cumplen como mínimo con el 70% de los criterios de evaluación reciben por parte de las autoridades municipales el Certificado Bandera Ecológica, el cual tiene una validez de un año. Posteriormente, al cumplimiento del tiempo de duración de la certificación, se realiza un nuevo proceso de evaluación. En caso de que la institución mantenga las acciones y el porcentaje mínimo requerido por el programa, se le otorga una estrella en símbolo de la ratificación de dicha certificación. En caso contrario, la bandera es retirada hasta que la institución cumpla de nueva cuenta con los indicadores del programa solicitados.

En el periodo de octubre de 2009 a noviembre de 2011 se han inscrito al programa 800 escuelas: instituciones de educación especial, nivel básico, medio, medio superior y universidades.

Es un programa transversal en el que participan diferentes dependencias: la Dirección General de Educación Municipal, la Dirección de Salud Municipal, la Dirección de Comunicación Municipal, Protección Civil de León; así como dependencias federales tales como la Secretaría de Medio Ambiente Sustentable, la Secretaría de Educación del Estado de Guanajuato y el Centro de Educación y capacitación para el desarrollo sustentable.

Bandera Ecológica visa, principalmente, garantir a qualidade de vida de todos os habitantes da cidade, incentivando a preservação de um ambiente natural equilibrado e sadio.

As cidades associadas ao movimento das cidades educadoras, por todo o mundo, desenvolvem projetos e programas para a formação integral dos indivíduos que compõem as respectivas sociedades objetivando o aprendizado, a troca, a partilha, o crescimento individual e coletivo, o enriquecimento da vida de seus habitantes.

Programas de natureza inclusiva, de participação ativa de parcelas marginalizadas da sociedade ou, simplesmente, de grupos esquecidos pelo grupo dominante de cidadãos de uma localidade (como o ocorrido em Paju, na República da Coréia); projetos que resgatam o desenvolvimento sócio-cultural, o respeito e o conhecimento das origens e da memória local, da sociedade que o forma. O incentivo às diversas manifestações de educação formal e não-formal com aplicação prática para a sociedade cumpre os objetivos traçados pela Associação Internacional das Cidades Educadoras, de acordo com a previsão de sua Carta instituidora.

Os programas desenvolvidos em Paju, República da Coréia; em Santiago/RS e Sorocaba/SP, ambos no Brasil; são alguns dos muitos projetos inseridos no movimento internacional que representam a busca e a prática da educação em uma sociedade voltada a realizar a democracia participativa que proporciona a integração e o diálogo interna e externamente nos espaços local, regional, planetário.

Como ressaltado na Carta das Cidades Educadoras²⁷ *no início do século XXI, as crianças e os adultos parecem necessitar de uma educação ao longo da vida, de uma formação sempre renovada, para que a humanidade realize a cidadania planetária conquistando, passo a passo, a democracia participativa global.*

O civismo e o interculturalismo são marcas do programa desenvolvido na cidade de Paju (República da Coréia), que criou o *Centro Amigable De Formación Permanente “Aldea Woojeong”*. Nesta a proposta desenvolvida foi a de (re)ligar seus habitantes através da prática de formação de valores e cidadania democrática inclusiva, pautada no respeito, na tolerância, na participação e na responsabilidade solidária.

❖ CENTRO AMIGABLE DE FORMACIÓN PERMANENTE “ALDEA WOOJEONG” (*THE WOOJEONG VILLAGE HAPPY LEARNING CENTER*)

²⁷ Íntegra da Carta das Cidades Educadoras no anexo.

Número:	2722
Ciudad:	Paju <input type="text"/>
Número de habitantes:	de 319906
País:	República de Corea
Continente:	Asia-Pacífico
Temas:	ARTE Y HUMANIDADES, Actividades artísticas, Artes escénicas, Cine y audiovisuales, Historia, Lenguas, Música, BIENESTAR SOCIAL, Desarrollo comunitario, Inclusión social, Inmigración, Jóvenes, Personas mayores, CIVISMO Y CONVIVENCIA, Convivencia, Derechos del ciudadano, Derechos humanos, Diálogo, Educación en valores, Interculturalismo, Relaciones intergeneracionales, Tolerancia, CULTURA Y OCIO, Actividades culturales, Animación sociocultural, Culturas, Desarrollo cultural, Identidad, Intercambios culturales, Sensibilización intercultural, DESARROLLO PERSONAL, Autoestima, Comunicación, Crecimiento personal, Socialización, FORMACIÓN PERMANENTE, Educación de personas adultas, Formación permanente <input type="text"/>
Grupo o grupos de edades a los cuales va dirigida:	+65, 19-25, 26-40, 41-65, 13-18 años
Año de inicio:	2010
Fecha entrada:	03-12-2012
Principios de la carta:	1 , 2 , 3 , 4 , 5 , 20 , 10 , 14 , 15 , 16 , 17 , 7

Justificación y Resumen:



En los años 30 y 40 del siglo pasado, en Corea -en aquel momento bajo dominio japonés- miles de personas procedentes de entornos rurales fueron obligadas a ir a trabajar a la isla de Sajalín donde faltaba mano de obra, principalmente en la minería. La parte sur de esta isla estaba bajo dominio japonés y la parte norte era rusa. En 1945 la parte sur de la isla, Karafuto, donde estaban los inmigrantes coreanos, cayó otra vez en manos de Rusia quedando la mayoría de ellos bajo el dominio de esta nación. A finales de los 80, se inició un proceso de retorno voluntario de las personas coreanas de Sajalín a su nación de origen, y a lo largo de dos décadas, aproximadamente unas 1.500 personas han regresado a su país.

Un total de 1.220 coreanos de Sajalín se han establecido en la Provincia de Gyeonggi-do, incluyendo los más de 100 de Paju, han iniciado un proceso de adaptación a la nueva realidad que todavía continúa. La mayoría de los coreanos de Sajalín instalados en Paju pertenecen a la segunda generación, tienen 60 años o más, y cuentan con un bajo conocimiento de la lengua, la cultura y la historia coreana. Este hecho los hace vulnerables y, a fin de evitar situaciones de discriminación y marginación, fue creado el Centro de Formación Permanente “Aldea Woojeong”, que a través de distintas actividades (historia de Corea, lengua coreana, informática, teatro, etc.) fomenta la integración de estas personas a la vida de la ciudad. Las obras de construcción del Centro se iniciaron en julio de 2010 y consistieron en la remodelación de un antiguo centro para las personas mayores. El Centro, tal y como es en la actualidad, fue inaugurado en enero de 2011, gracias a la cooperación entre el Ayuntamiento de Paju y el Gobierno de la Provincia de Gyeonggi-do.



Objetivos:

- Integrar a las personas coreanas de Sajalín en la vida cotidiana de la ciudad.
- Consolidar un espacio de encuentro y comunicación entre los coreanos de Sajalín y los residentes locales.
- Concienciar sobre la importancia de la formación permanente entre grupos vulnerables.
- Estimular un cambio de mentalidad que rompa con los prejuicios culturales.

Metodología:



El Centro de Formación Permanente, abierto a toda la ciudadanía, cuenta con un área de 135 m2 y dispone de salas de estudio, informática, cine, biblioteca, etc.

En él se ofertan cursos que facilitan la integración de las personas coreanas de Sajalín y fomenta la relación de estas

personas con los habitantes de Paju, a través de iniciativas de intercambio. De este modo, mientras los coreanos de Sajalín reciben formación sobre historia de Corea, escritura coreana, informática, teatro, canto, etc., tienen la oportunidad de realizar su contribución a la sociedad, ofreciendo, por ejemplo, clases de ruso a jóvenes coreanos y organizando actividades sobre la cultura y la historia de Rusia.

Este intercambio intergeneracional permite a las personas coreanas de Sajalín aportar sus conocimientos a las nuevas generaciones, mientras que aprenden de la mano de los más jóvenes a usar, por ejemplo, las nuevas tecnologías.

A su vez, en el Centro se organizan conciertos, tours, festivales, clases de juegos tradicionales, etc. que contribuyen a conocer y participar en la vida cultural de la ciudad.

Actualmente, cerca de 300 personas participan regularmente en las distintas actividades organizadas por el centro.

Contexto social y urbano de la experiencia:



Situada en el centro de la península de Corea, la ciudad de Paju está ubicada en la frontera entre la República de Corea (comúnmente conocida por Corea del Sur) y la República Democrática Popular de Corea (Corea del Norte), cerca de Seúl.

Antes del año 2000 la ciudad contaba con aproximadamente 200.000 habitantes pero a partir de entonces la ciudad empezó a crecer debido a la gran oferta inmobiliaria. Según las estadísticas locales de 2013, la ciudad cuenta con 409.788 habitantes. Paju destaca por ser un centro dedicado a la alta tecnología industrial y por albergar la Ciudad del Libro (Paju Book City), una gran y nueva área de la ciudad dedicada a la publicación de libros y otros materiales, única en el mundo. En ella se llevan a cabo, además, actividades culturales como exposiciones, representaciones y otro tipo de eventos.

Evaluación:



Gracias a esta iniciativa ha mejorado la integración de este colectivo a la vida y costumbres coreanas y la convivencia con los residentes locales, a la vez que se han creado condiciones para que puedan aportar a la sociedad su propio bagaje cultural. Por otra parte, la amplia oferta formativa y cultural que pone a su disposición este

Centro de Formación Permanente, permite mejorar la calidad de vida de las personas coreanas de Sajalín y reducir las desigualdades educativas y sociales con otros grupos de población.

El éxito de esta experiencia ha llevado a la “Aldea Woojeong” a ser fuente de inspiración para otras localidades de la región que han decidido poner en marcha iniciativas similares.

Em Santiago/RS, no Brasil, o programa de incentivo à leitura infantil *Programa Smequinho*, deu espaço para o conhecimento, por meio do mundo criativo da leitura do mundo, dos valores e princípios firmados na Carta das Cidades Educadoras para que a criança, em franca formação, cresçam conscientes do papel responsável que vão assumindo ao longo da vida de cidadão planetário.

❖ PROGRAMA SMEQUINHO

Número:	2735
Ciudad:	Santiago <input type="text"/>
Número de habitantes:	de 49084
País:	Brasil
Continente:	América
Temas:	ARTE Y HUMANIDADES, Literatura, BIENESTAR SOCIAL, Infancia, CIVISMO Y CONVIVENCIA, Derechos del ciudadano, Diálogo, Educación cívica, Educación en valores, CULTURA Y OCIO, Actividades culturales, Ocio, DESARROLLO PERSONAL, Crecimiento personal, FORMACIÓN PERMANENTE, Formación permanente, INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN, Animación a la lectura, Bibliotecas, Documentación, Información, POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN, Coordinación interdepartamental, Gobernanza <input type="text"/>

Grupo o grupos de edades a los cuales va dirigida: 0-3, 4-6, 7-12 años
Año de inicio: 2010
Año de finalización: 2012
Fecha entrada: 27-11-2012
Principios de la carta: 1 , 4 , 5 , 20 , 14 , 15 , 10

Justificación y Resumen:



El Programa Smequinho fue puesto en marcha en el año 2004 como un servicio de lectura de cuentos y representaciones teatrales que atendía a la comunidad escolar de Santiago y alrededores. En 2010, el Programa fue remodelado convirtiéndolo en un instrumento para dar a conocer y promover los principios de la Carta de Ciudades Educadoras en la ciudad.

El programa inicial se servía de un microbús de transporte escolar transformado en biblioteca infantil como instrumento para llegar a todas las escuelas de la ciudad. Este mismo microbús es utilizado actualmente como recurso para llevar a cabo actividades que promueven el conocimiento de Ciudades Educadoras, a niños y niñas de educación infantil y primaria pero también a la ciudadanía en general. Para ello, distintos departamentos y servicios del Ayuntamiento de Santiago, vinculados de forma interdisciplinar, trabajan articuladamente con el propósito de formar una sociedad consciente de su papel en tanto que ciudadanos y ciudadanas de un mundo en transformación, a través de un proceso de educación ciudadana que anhela cambios culturales en la relación del individuo con su ciudad, su patrimonio y sus servicios. Cada departamento pone a disposición del Programa a profesionales que llevan a cabo las actividades. Estos reciben previamente formación específica, intercambian experiencias y realizan estudios, ya que es importante que todas las personas implicadas tengan una noción de las áreas a trabajar, a fin de relacionarlas entre sí y con los principios expresados en Carta de Ciudades Educadoras. El Programa actúa a dos niveles: “Smequinho va a la escuela”, dirigido a niños de educación infantil y primaria, y “Smequinho en la comunidad”, dirigido a toda la ciudadanía. A través de un trabajo educativo y lúdico, enfatizando la idea de ciudadanía a partir de la literatura, el Ayuntamiento de Santiago apuesta por la construcción de una ciudad que educa.

Objetivos:

- Desarrollar el concepto de ciudadanía de forma integral, dentro de una propuesta de ciudad educadora.
- Promover la interacción entre los proyectos y programas municipales y los ciudadanos, poniendo especial énfasis en los niños de educación infantil y educación primaria.
- Construir una sociedad capaz de afirmar y desarrollar su potencial humano, creativo y educador.
- Explorar las nociones de ciudadanía desde la literatura y el ocio educativo.
- Dinamizar los espacios urbanos para promover la ciudadanía activa.
- Hacer hincapié en la importancia de la conciencia ciudadana en el cuidado de la ciudad y mostrar, a través de la práctica, que el crecimiento local se debe llevar a cabo de manera articulada e interconectada con las diferentes áreas de desarrollo.
- Construir las bases para un cambio cultural tomando la educación como una palanca para la transformación humana y urbana.

Metodología:



El microbús está equipado con material didáctico como recurso para transmitir los principios de la Carta de Ciudades Educadoras. Durante las visitas, técnicos de distintos departamentos del Ayuntamiento proponen y realizan acciones educadoras con los niños y la ciudadanía en general.

Las acciones se desarrollan a dos niveles:

1. “Smequinho va a la escuela”: los profesionales municipales van a la escuela y trabajan con los niños diferentes temas vinculados a los distintos departamentos municipales (medio ambiente, educación, cultura, salud, etc.), lo que permite transmitir toda la dimensión del Programa.

Algunas acciones concretas:

- “El baúl del tiempo”: una serie de talleres de educación patrimonial que se realizan en el Museo Pedro Palmeiro, que tienen como objetivo desmitificar en los niños la imagen que tienen de este museo como un depósito de cosas viejas y conseguir que lo perciban como un lugar donde queda reflejada la vida de las personas y de propia ciudad.
- Talleres de educación fiscal: a través de juegos lúdicos, música, videos, etc. se trabaja la

importancia de los impuestos, el significado de una factura, etc.
-Talleres de educación ambiental: mediante títeres, dramatizaciones y relatos de cuentos, se debate la importancia del cuidado del medio ambiente, el cual repercute ampliamente en la vida de las personas.
-etc.

Durante el año 2011 5.080 niños participaron en talleres de educación ambiental, educación patrimonial, educación para el turismo, educación fiscal, educación vial, etc., además de asistir a sesiones de cine, hora del cuento y otras actividades de ocio. El objetivo para finales de 2012 es llegar a 2.148 niños de educación infantil, a 1.418 niños de educación primaria y a más niños procedentes de escuelas estatales, privadas, etc., además de a otras comunidades que participan también en el Programa, con previsión de llegar a más de 6.000 participantes.

2. “Smequinho en la comunidad”: se trata de actividades que se llevan a cabo en áreas recreativas de la ciudad y otros contextos, como por ejemplo espacios culturales, ferias, exposiciones, etc. que coinciden con alguna fecha conmemorativa y durante las cuales, personas de todas las edades pueden recoger información sobre el Programa, visitar el microbús y dedicar un tiempo a la lectura. Se parte de un proceso educativo para concienciar a la comunidad sobre su capacidad de participar y tomar decisiones que inciden en la vida de la ciudad.

Algunas de las celebraciones son: Día del Libro, Semanas Literarias, Día de la Comunicación, Día Nacional de la Salud, Semana Nacional de Tráfico, Día del Amigo, etc. Departamentos implicados: Educación y Cultura, Medio Ambiente, Hacienda, Industria, Comercio y Turismo, Obras públicas, etc. Cuenta también con la participación del programa “Primera Infancia Mejor” del Estado Rio Grande do Sul y del cine-club CineClio, que depende del Ministerio de Cultura.

Contexto social y urbano de la experiencia:

Situada en el centro-oeste del Estado de Rio Grande do Sul, Santiago tiene una superficie de 2.413.00 km² y cuenta con 49.082 habitantes, 44.746 de los cuales viven en zona urbana y 4.336, en zona rural.

Debido a su tradición literaria, con numerosos artistas, oriundos de la ciudad o venidos de otras partes, y la riqueza de sus producciones, la ciudad de Santiago es conocida por ser

"Tierra de Poetas". A través del trabajo conjunto entre el ayuntamiento, las instituciones educativas y la comunidad se está conformando una nueva forma de tratar la cultura, convirtiendo a la ciudad en una ciudad cada vez más humanizadora, incluyente y participativa. Este proceso se intensificó con la adhesión de la ciudad a la Carta de Ciudades Educadoras y con la propuesta de dar carácter educativo a los espacios urbanos, creando el concepto de educar en y para la ciudad.

Evaluación:

Destacamos el trabajo en colaboración de diferentes departamentos municipales, los cuales profundizan en el contexto teórico de lo que se espera de una ciudad que educa, a partir de sus espacios y de la interacción de sus habitantes. Cada departamento municipal facilita profesionales que actúan como educadores, trabajando sus proyectos y programas de una manera lúdica e integrada en un plan de acción municipal. Esto propicia, por un lado, la comunicación entre los sectores de desarrollo y, por otro, la comprensión de que la administración pública tiene un único objetivo y que todos forman parte de este proceso, fortaleciendo el sentimiento de pertenencia.

Puntos fuertes:

Cabe señalar que no sólo son docentes las personas implicadas en el Programa, sino que muchos profesionales municipales refuerzan, día a día, la premisa de que todos somos educadores y que tenemos un papel muy importante en la construcción de una Ciudad Educadora. Es decir que esta transformación es un compromiso de todos y no exclusivo de profesionales del mundo de la educación. Por esta razón, el Ayuntamiento de Santiago decidió no vincular exclusivamente el Programa Ciudad Educadora sólo al Departamento de Educación Municipal sino también a otros departamentos. La comunidad escolar ha aceptado de modo muy significativo la iniciativa. A través de ella, se ha realizado difusión de los principios básicos para la construcción de una ciudad educadora. El acercamiento de los profesionales de la administración pública a las escuelas y a la comunidad, ha dado buenos resultados y ha despertado una nueva forma de entender la vida en común y el interés por los asuntos públicos.

Puntos débiles:

El Programa no puede satisfacer toda la demanda ya que las ciudades vecinas solicitan también su presencia y no siempre se pueden atender estas demandas. Esto, sin embargo, demuestra el potencial educador de la propuesta.

Propuestas de futuro:

- Ampliar el Programa a escolares que están realizando cursos más avanzados.
- Lograr el compromiso por parte de la ciudadanía de participar en la construcción de una ciudad que tiene en cuenta los principios enunciados en la Carta de Ciudades Educadoras.
- Ver crecer la movilización e implicación de la comunidad y la creación de nuevas iniciativas que contribuyan a este cambio cultural, a fin de que la ciudad cumpla su deseo de ser una referencia en calidad de vida como Ciudad Educadora.

Em Sorocaba/SP, Brasil, o *Proyecto Tiempo Nuevo – Reinserción De Expresidarios Y Sus Familiares*, trouxe mudança significativa na postura e na convivência da sociedade local, tanto para os ex-presidiários e seus familiares, como para toda a comunidade envolvida. A inserção no trabalho e a troca de valores e conhecimentos travados no programa para com os ex-presidiários e os seus gerou confiança e o crescimento comum da comunidade local, a despeito das dificuldades enfrentadas.

❖ **PROYECTO TIEMPO NUEVO – REINSERCIÓN DE EXPRESIDIARIOS Y SUS FAMILIARES (PROJETO NOVO TEMPO – REINSERÇÃO DE EGRESSOS E FAMILIARES)**

Número:	2731
Ciudad:	Sorocaba : 
Número de habitantes:	589000
País:	Brasil
Continente:	América
Temas:	BIENESTAR SOCIAL, Apoyo a la familia, Inclusión social, Reinserción social, CIVISMO Y CONVIVENCIA, Convivencia, Derechos del ciudadano, Derechos humanos, Diálogo, Educación en valores, Igualdad de oportunidades, Mediación, Prevención de la violencia, Tolerancia, DESARROLLO PERSONAL, Autoestima, Crecimiento personal, FORMACIÓN PERMANENTE, Alfabetización, Formación permanente, Inserción laboral : 
Año de inicio:	2007
Fecha entrada:	29-10-2012
Principios de la carta:	1, 2, 4, 5, 11, 20, 15, 16, 17, 19, 14

Justificación y Resumen:



Cada vez más, la sociedad actual sufre el impacto causado por el aumento de la violencia urbana, generalmente generada por las desigualdades sociales y económicas. Estudios a escala mundial apuntan que el 3% de la población que vive en ciudades está involucrado en la delincuencia urbana. La ciudad de Sorocaba no está fuera de

este escenario y con el objetivo de combatir esta situación, el Ayuntamiento puso en marcha una iniciativa innovadora y proactiva que pretende promover la inclusión social y económica de los expresidarios y sus familiares, los cuales sufren los prejuicios sociales y la falta de oportunidades para restablecer su integridad. A principios de 2008, el Ayuntamiento de Sorocaba firmó un acuerdo con la Fundación Profesor Manuel Pedro Pimentel (FUNAP), con el objetivo de favorecer la inclusión social de este colectivo y sus familiares, a través de la realización de servicios de jardinería, limpieza de las vías públicas, construcción de senderos verdes, mantenimiento de parques y carriles bici, etc. Para realizar estas tareas, estas personas reciben una formación previa.

Objetivos:

- Insertar a los expresidarios y a sus familiares en el mercado laboral, ofreciéndoles un trabajo digno y promoviendo su inclusión social.
- Disminuir el índice de los familiares de estas personas, susceptibles de convertirse también en delincuentes, a través de la capacitación, la orientación y la inclusión.
- Reducir la violencia urbana.
- Concienciarlos sobre la importancia de formar parte de una organización, donde deberes y derechos deben ser respetados.
- Incluirlos en ambientes normalizados, reforzando su autoestima.
- Promover la inclusión de sus hijos en el sistema educativo.
- Conseguir que se planteen un futuro seguro para toda la familia.
- Trabajar junto con la comunidad temas como la tolerancia, el respeto y los prejuicios.

Metodología:



Los expresidarios, una vez cumplida su condena, son dirigidos junto a sus familiares al Centro de Apoyo al Expresidario y a su Familia (CAEF),

donde son remitidos a la Cooperativa de Expresidarios. Allí se les realiza una entrevista para evaluar sus competencias, además de recibir apoyo y orientación para regularizar su documentación oficial: DNI, número de seguridad social, etc. Estas personas y sus familiares reciben formación relacionada con los trabajos que van a realizar. Antes de iniciar la formación se verifica su nivel de escolarización, y en caso oportuno, se les ofrece también cursos de alfabetización, además de cursos de informática, actividades manuales, etc. Los expresidarios que trabajan en la Cooperativa están en continuo contacto con la comunidad, realizan tareas de jardinería, construcción de calzadas y verjas, mantenimiento de edificios, etc. todo ello con la colaboración del Ayuntamiento.

Contexto social y urbano de la experiencia:



Sorocaba es un municipio brasileño del estado de Sao Paulo y ocupa un área de 456 km². La ciudad está localizada al suroeste de la ciudad de Sao Paulo, a una distancia de 88 km. Es una importante ciudad industrial y cuenta con 590.846 habitantes.

La experiencia va dirigida a expresidarios y sus familiares procedentes del Sistema Penitenciario de Sorocaba y de la región.

Evaluación:

Al principio del Programa los ciudadanos de Sorocaba no aceptaban la presencia de expresidarios realizando tareas cerca de sus casas, porque temían que vigilasen las rutinas de los habitantes para después cometer delitos en el vecindario. Con el tiempo, los mismos ciudadanos quisieron saber más sobre ellos, produciéndose un cambio de actitud positivo por parte de los vecinos que pasaron a respetar a estas personas que están intentando reconstruir sus vidas. El Ayuntamiento recibía llamadas de barrios acomodados solicitando retirar a estas personas de los parques y caminos peatonales. Actualmente, como son ellos quienes mantienen la calidad del entorno, los vecinos realizan sus actividades rutinarias sin temores. De esta iniciativa se benefician: los propios expresidarios y sus familiares, el sistema de seguridad pública, la población de Sorocaba y las empresas que necesitan mano de obra capacitada para realizar servicios de mantenimiento público, jardinería y albañilería en general.

Puntos débiles:

La incorporación inicial al Programa no es fácil porque este colectivo y sus familias viven situaciones de drogodependencia, violencia familiar, falta de práctica en formar parte de una institución formal, muestran dificultades para trabajar en equipo, dificultades en aceptar los derechos y deberes del ciudadano, cuentan con un nivel de escolaridad bajo, etc.

Puntos fuertes:

-Los expresidarios cambiaron sus temas habituales de conversación relacionados con la calidad de las armas de fuego o de las armas blancas por conversaciones relacionadas con el trabajo.

-Sus hijos se han habituado a ver al padre o la madre llevar una vida normalizada.

-Ellos reciben visitas de otros expresidarios, consiguiendo convencer a éstos últimos para que entren a formar parte del programa.

Propuestas de futuro:

-Formalizar colaboraciones con universidades de Sorocaba para ofrecer asesoramiento jurídico.

-Facilitar sesiones de terapia comunitaria a los expresidarios.

-Incluirlos en el sistema educativo.

-Ofrecer formación para realizar otro tipo de trabajo.

Das experiências desenvolvidas – tanto as aqui descritas quanto às tantas outras realizadas e em construção nas cidades associadas ao movimento internacional –, a linha tênue que separa uma cidade “comum” de uma cidade educadora é a da intencionalidade política desta última quanto *ao desenvolvimento de todas as potencialidades educativas que a cidade contém, incorporando no seu projecto político os princípios da cidade educadora* (Carta das Cidades Educadoras, preâmbulo). Esta intencionalidade manifesta-se pela explicitação de direitos individuais e coletivos (desde logo, o direito a usufruir de uma cidade educadora), de compromissos de ação (o de promover a participação cidadã num projeto educadotivo/educador) e da prestação de serviços aos habitantes da cidade.

Desde o *Relatório Faure* (UNESCO, 1972), a expressão *cidade educadora* surge na linha da de cidade educativa e apresenta uma pluralidade de sentidos e de usos. A ideia de cidade educadora, como trazido na Carta que regulamenta esse movimento internacional, comporta conceito de cidade que dá unidade ao sistema humano, social, cultural, em que

homens e mulheres vivem e interagem em seu meio e que serve de paradigma para formar e desenvolver a capacidade/potencialidade educativa da cidade, (através da educação formal, da informal e da não formal), vez que, realiza assim, a ideia de educação permanente, (essa também desenvolvida no referido *Relatório Faure*).

O aludido *Relatório Faure* assumiu, assim, o ideal de educação permanente como sendo a pedra angular da constituição de uma cidade educativa e como ideia central para as políticas educativas futuras, pois o processo educativo assume todas as formas, expressões e dimensões (sejam formais ou não), a atingir a formação de crianças, jovens e adultos livres, autônomos, críticos, ativos e integrantes da cidade a que pertence. Da origem de tal relatório a criação da Associação Internacional das Cidades Educadoras, em 1990, viabilizou, constrói e desenvolve enquanto instituição agregadora das cidades, a educação de maneira continuada, viva e plural. A democracia, o desenvolvimento e a transformação são assumidos como valores centrais das políticas propostas.

A educação é, assim, um fator de libertação. As experiências vivenciadas nas cidades associadas demonstram que o ensino prático da democracia é possível e necessário, que a igualdade de acesso à educação (formal) é insuficiente para garantir a igualdade de oportunidades, que a autogestão e a participação são elementos indispensáveis à formação de uma sociedade democrática e que a educação para a cidadania democrática restabelece a responsabilidade com o bem comum, a solidariedade e a cooperação que assumem a um só tempo, explícita e implicitamente, o papel principal no grande espetáculo da vida humana, pois representa a chave para a formação de uma sociedade saudável que realiza, efetivamente, uma democracia participativa.

4.3 Um penúltimo apontamento

Qualquer que seja a posição filosófica ou mesmo teológica de alguém, uma sociedade não é o templo dos valores-ídolos que figuram na frente de seus monumentos ou em seus documentos constitucionais; o valor de uma sociedade é o valor que ela confere às relações humanas (...). Para compreender e julgar uma sociedade, é preciso penetrar em sua estrutura básica até o elo humano sobre o qual está construída; isso inegavelmente depende de relações legais, mas também de formas de trabalho, modos de amar, viver e morrer. (MERLEAU-PONTY, 2001: 38)

Do ponto de partida da construção de uma cidade educativa, que traz – exatamente – a memória, a vida do indivíduo propriamente, é que se manifesta o espírito comunitário. Na participação dessa construção de conhecimento é que reside a efetivação do direito. O direito não pode ser concebido como um corpo estranho a ser realizado por indivíduos imaginários, alheios aos processos político-sociais nos quais estão inseridos.

A demonstração do direito realizado parte da percepção de que não há mais como se sustentar a idealização de normas abstratas que venham a regular ou gerenciar a individualização do sujeito. Tanto que os direitos humanos, como até então concebidos não garantiram, nem realizaram a efetiva proteção à vida, à dignidade de homens e mulheres, ao longo dos séculos passados. O direito é realizado na troca, na necessidade vivida, experimentada no corpo pulsante, complexo, do ser coletivo.

A construção do sujeito é pensada para que esse rompa com a ideia individualista de ser isolado do meio, proprietário exclusivo da terra, do planeta, e o integre, insira o outro com quem dialoga, troca, experimenta, diverge, a fim de se transformar no ser coletivo que atua, constrói, participa na e da comunidade que vem (como diz MORIN, 2002), a sociedade plural.

AGUIAR (2004) afirma que as habilidades de ser, relacionar-se, pensar e fazer do indivíduo, seja ele um técnico do direito ou não, passará insignificante no curso da vida se continuar a reproduzir um formalismo rígido e preso a uma hierarquia de raiz monárquica, insensível ao torvelinho caótico deste momento da história. *As habilidades do pensar são outras, baseadas na ciência e na ética, devem negociar, mediar e descobrir novas dimensões sociais, políticas, técnicas, linguísticas, retóricas e semióticas do direito.* (2004: 238)

A construção do direito é um processo vivo, dinâmico que ganha força e velocidade conforme as práticas democráticas o exijam. O advento da lei não garante nada. A norma carrega tamanha complexidade que tanto gera relações perigosas, quanto simplistas em demasia. Uma lei, por si só, produz argumentos que podem ser usados contra ela mesma. A complexidade que essa representa necessita de um corpo vivo que a realize, de um sujeito coletivo que busca, cria, constrói, por meio de processos político-sociais, a própria autonomia.

Como afirma SANTOS (2009: 163) *a autonomia, universalidade e generalidade do direito assentam numa ligação a um determinado Estado concreto, cujos interesses servem, independentemente de estes serem autônomos ou de classes, gerais ou particulares*. Daí a necessidade de des-pensar o direito. A concepção do poder do Estado como a única forma de poder político, existente no último século, permitiu que um direito estatal – dito democrático – coexistisse com formas despóticas de direito infra-estatal, sem que se questionasse sobre a forma democrática do direito. O Estado como entidade abstrata, alheia ao governante e do governado não pode mais ser aceito. Isto porque o poder do Estado somente existe na medida em que dialoga, compartilha, acontece com o poder dos cidadãos. Não há mais que se confundir o direito com o Estado como um ente único.

Desta maneira, o direito não mais deve ser concebido como aquele ocupante do papel secundário de acompanhamento das mudanças sociais, como o foi imposto pela Primeira Revolução Industrial e sim, (re)assumir o *exercício de instaurador de novos fenômenos sociais, de tradutor das novas práticas de cidadania e não mais mero controlador estatal de condutas e comportamentos*. (AGUIAR, 2004: 238)

O direito se realiza de acordo com o desenvolvimento do processo emancipatório do indivíduo, que de ser unitário passa a constituir o ser coletivo, plural; logo, é realizado de acordo com a conquista emancipatória da sociedade. Compreende-se o direito como fruto das relações sociais e, por isso, concebido a todo instante, pelos mais variados grupos sociais.

Não mais se sustenta limitar o direito a um sistema ordenado de leis elaboradas e editadas pelo Estado, nem tampouco que sua legitimidade está vinculada ao fato de ter sido produzido a partir de um conjunto de regras processuais racionalmente estabelecidas, mas sim nas práticas sociais dos novos sujeitos coletivos de direito que articulam a sua luta em torno de um projeto que promova a satisfação das necessidades humanas fundamentais dos segmentos sociais excluídos, dentro da perspectiva da construção política e jurídica participativa e descentralizada.

O direito é social, pois vabiliza o melhor viver de homens e mulheres livres, responsáveis, que geram a formação do corpo plural da sociedade. A construção desse ser coletivo existe desde os primórdios sabidos – ou não – da concepção de sociedade. Para esse

corpo ganhar forma faz-se uso do direito; criam-se e recriam-se formas de organização social e política respeitando-se as subjetividades daqueles que participam.

O movimento das cidades educadoras é um exemplo vivo da efetividade do direito fundamental à educação que, a despeito de estar previsto nas mais diversas normas nacionais e internacionais existentes no planeta, por si só não é concretizado. Mas, a partir de um movimento orgânico no qual a realidade social de cada cidade o exija, é realizado por meio de um processo construtivo/participativo e criativo, comprometido com a emancipação autêntica da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Advertência

A autoridade competente adverte a população que estão à solta uns quantos jovens rebeldes, safados, errantes, vadios e mal-intencionados que são portadores do perigoso vírus que transmite, por contágio, a peste da desobediência.

Felizmente para a saúde pública, não é difícil a identificação desses elementos, que manifestam escandalosa tendência a pensar em voz alta, a sonhar cores e a violar as normas de resignação coletiva que constituem a essência da convivência democrática. Eles se caracterizam por não portar certificado de velhice obrigatória, embora, como é notório, a expedição de tal documento seja gratuita em qualquer esquina da cidade ou palanque campeiro, em atenção à campanha “Mente anciã em corpo são”, que há muitos anos é promovida com sucesso em nosso país.

Ratificando o princípio da autoridade e ignorando as provocações dessa minoria de desordeiros, o Superior Governo faz constar, mais uma vez, sua inabalável decisão de continuar zelando pelo desenvolvimento dos jovens, que são o principal produto de exportação do país e constituem a base de equilíbrio de nossa balança comercial e de pagamentos. (GALEANO, 2011: 334)

A democratização da sociedade constitui um processo histórico, sempre inacabado, de extensão de liberdades e direitos individuais e coletivos. A educação permite ao cidadão olhar sobre a cidade e sobre o mundo. Na medida em que conquista a liberdade, o indivíduo contesta, critica, atua, participa, forma, desfaz e reconstrói a própria sociedade, no limite de seu dever e no gozo de seu direito, consciente da sua finitude, do permanente inacabamento de ser e, assim, da complexidade da existência.

O caminhar do indivíduo foi trazido sob a perspectiva da efetividade da prática educativa no desenvolvimento da vida²⁸. A inserção do outro na construção social do sujeito possibilita a formação de uma comunidade gerida e organizada por seus cidadãos. A cidadania é concebida de maneira plena porque o indivíduo, o cidadão, conquista sua

²⁸*Educar é sensibilizar. Nunca vimos, na história da percepção humana, alguém se emocionar por uma lista telefônica.* (AGUIAR, 2004: 249)

legitimidade e autonomia para participar dos processos políticos e sociais que vão realizar a democracia na sociedade.

Na busca incessante de algo mais, de lutar por algo melhor, de por à prova as muitas possibilidades que a imaginação humana é capaz de criar, explorou-se a construção individual do sujeito até identificar-se a formação do ser coletivo. A inserção do outro, o face a face plural, traz a reconquista da ética como fonte primeira da condição humana apta a libertar o indivíduo.

A possibilidade de ver o mundo por muitos olhares²⁹ o torna mais rico e possibilita o agir de forma mais justa e diversa na criação de uma sociedade saudável, autônoma e responsável.

A troca, o diálogo intercultural³⁰, experimentado a partir da inserção do outro no meio no qual o indivíduo se forma, gera uma sociedade rica em possibilidades frente às diferenças, às divergências, aos interesses, às necessidades, trazidas por cada ser que conquista a própria autonomia e que por ser, conscientemente, tem a percepção de estar sendo, enquanto caminhante, construtor do meio no qual está inserido, participante da formação do corpo social ao qual pertence e, em última análise de toda a vida.

O olhar o mundo é possível dentro desta perspectiva face a compreensão primeira de ser humano. Ou seja, a partir da autoconsciência de existir e, permanentemente, estar a experimentar a vida, o sujeito é responsável, é o protagonista do espetáculo que representa a sociedade, pois pertence à coletividade participativa que cria, executa e exhibe os processos políticos e sociais da democracia.

²⁹ Como afirmado por MORIN (2011), a reforma da vida, leva à reforma da civilização e da ética que retorna a reforma da vida e, quanto ao espírito esse é reformado por meio da educação. Com esse sentimento lembro a necessária aula de horizontologia da escola preparatória de fadas, (ALMEIDA, 1978), na qual a menina descobre que a partir do lugar no qual se encontra seu campo de visão é limitado e que, ao mudar de lugar ou transitando pelos espaços existentes, a sua percepção, como também a compreensão, é ampliada pois enxerga muitos mundos diferentes que vão ganhando vida e corpo de acordo com o ângulo, com o campo de visão, que vai modificando conforme o seu próprio caminhar (ou voar, no caso da estória infantil “A fada que tinha ideias”).

³⁰ Cultura aqui é concebida como conceituado por TYLOR, E. B. (1920): “todo aquele complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e capacidades adquiridos pelo homem como membro da sociedade”.

O direito nesta perspectiva, (re)assume seu espaço legítimo quanto à luta política, daquele que expressa os poderes da sociedade. O civismo, a cidadania e a participação permanentes do sujeito na sociedade realizam, efetivamente, a razão de ser do direito.

No curso dos tempos, a tensão que se verificou entre regulação e emancipação no campo do direito abre espaço para nova tensão de cunho social. E esta, acabou fortalecendo as desigualdades no seio das diversas sociedades do planeta. Os processos de inclusão vão ganhando fôlego de acordo com o despertar das responsabilidades sociais.

As muitas proteções aos direitos humanos concebidas em documentos internacionais há mais de três séculos nada garantiram quanto à efetivação de tais direitos.

A ideia de cumprir-se o direito à educação, direito humano fundamental pela própria natureza, foi tratado então a partir da reforma da sociedade. Desde o indivíduo até o ser coletivo que, responsáveis conquistam legitimidade e autonomia na participação da vida democrática.

A educação, assim, está diretamente ligada aos processos inclusivos, participativos, que demandam ações concretas direcionadas à melhoria das condições do desenvolvimento integral do ser humano. Pois a partir do desenvolvimento das relações dos indivíduos com a realidade a qual pertencem é que homens e mulheres vão dinamizando o mundo, dominando ou transformando a realidade, humanizando-a, vez que são os autores da sociedade democrática.

Assim, a partir do pensar a educação como um processo coletivo, construtivo, passo-a-passo, norteado pelo princípio participativo e, desenvolvido em bases comunitárias pode-se concretizar os objetivos traçados para a efetivação dos direitos humanos. Pode-se conquistar o diálogo entre responsabilidade social e política, inerentes do ser humano, necessário à construção de uma sociedade democrática.

Por essa razão, quando trazido à discussão a ideia de democracia foi observado o que se entende por democracia participativa, integral e radical. Esses três conceitos, em que pese trabalhados por autores distintos, guardam a essência comum de democracia fundamental.

Fundamental porque traduz a base, como uma nota fundamental na música: aquela que dá o tom do acorde, independentemente do lugar em que ocupa nesse acorde. As

participações social e política da sociedade civil emancipada são o que legitima a existência social plural ou, o sistema político democrático.

Importa observar que essa democracia radical, participativa que integra é sensível à alteridade do outro. Pretendeu-se, assim, desenvolver a construção individual do sujeito até a inserção do diferente, do estranho, do outro na formação coletiva, primeiramente. Sem a compreensão do inacabamento de ser humano alheio à complexidade da própria existência, distante dos conflitos dos sentimentos, ignorante da existência da diversidade dos seres e das muitas culturas, o indivíduo caminha pela vida já morto. Um ser humano mecanizado, reprodutor de sistemas pré-concebidos, seja autoritário ou tirano é indiferente à vida, encontra-se morto desde o nascimento.

Por isso, a educação foi o meio escolhido pelo qual é possível realizar a democracia participativa. A educação é prática indispensável para uma sociedade livre. A reforma do pensamento, a construção do saber, o descobrir-se ser em permanente busca de *ser mais*³¹ viabiliza o continuado exercício de redescobrir o mundo. E assim, dele participar; ativa, reponsável e autonomamente.

Indivíduo e sociedade existem mutuamente e a democracia traduz mais do que um regime político a favorecer o desenvolvimento complexo dessa relação. A realização humana não é um ato de esforço individual; o ser humano pertence a muitas dimensões, sua concretude não se esgota no social; ele é sensível, transformador, destruidor, mutante, político e é parte integrante da sociedade, da vida. Desta maneira, não há educação fora das sociedades das gentes, longe de homens e mulheres de carne e osso. E como o próprio ser que a justifica, o agir educativo traduz um processo permanente em desenvolvimento crítico, reflexivo, reformador, político e em desenvolvimento.

O despertar do ser humano é instigado a partir da educação e quando estimulados a sonhar homens e mulheres livres constroem uma sociedade democrática.

A experiência do movimento das cidades educadoras foi trazido como demonstração de que a educação e a democracia estão atreladas uma a outra e de que a concretização do direito está no processo emancipatório do indivíduo e da sociedade. Este movimento social traduz a realização da democracia participativa que ocupa o espaço da emancipação social

³¹ Como trazido no corpo deste trabalho, a vocação primeira do ser humano: *ser mais*. (FREIRE, 2007)

pela transformação das relações de poder pelas relações de autoridade compartilhada que possibilita uma nova determinação política baseada na criatividade dos seus atores sociais.

O movimento das cidades educadoras traz como fundamento a formação dos indivíduos, a construção dos sujeitos coletivos que exercem e realizam a cidadania plena. Plena porque, a legitimidade e a autonomia são conquistadas na efetiva participação nos processos políticos e sociais da comunidade.

A cidade educativa se constitui na base de um projeto de emancipação consagrado na cidadania, na solidariedade e na justiça social. Entre a escola, o bairro, a habitação, o clube desportivo, a associação cultural e recreativa, o local de trabalho ou de lazer, é estabelecida uma corrente de interação humana capaz de dar sentido ao quotidiano das pessoas e, assim, influenciar nas suas trajetórias de vida.

Daí afirmar-se que o direito se faz nesse processo de libertação. Ele nasce na rua, na cidade, no clamor dos movimentos sociais, até se consumir pela mediação dos direitos humanos, na enunciação dos princípios de uma legítima organização social democrática.

Para trilhar o caminho proposto, deve-se abandonar a ideia de que somente o Estado produz e concretiza o direito, para percebê-lo na sua real origem, a sociedade. Abandonar a ideia de monismo jurídico para a ideia de pluralismo porque a crise da modernidade afeta também o Estado-nação, surgindo novas formas de solução de conflitos, internas e externas, para novas demandas, surgidas de novos sujeitos.

A prática da educação, a construção do direito e a realização da democracia, não necessariamente nessa ordem mas, em comunhão, no diálogo entre sociedades, na troca experimentada no interior da comunidade, buscam o *ser mais* do ser humano que, transpassa o ponto de partida que está no indivíduo para alcançar o sujeito coletivo; de direito e com dever, solidário, responsável, ético, reformador, construtor e idealizador da comunidade que vem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Roberto A. R. de. Os filhos da flecha do tempo: pertinência e rupturas. Brasília: Letraviva, 2000.

AGUIAR, Roberto A. R. de. O que é justiça: uma abordagem dialética. 6. ed. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2004.

AGUIAR, Roberto A. R. de. Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

AGUIAR, Roberto A. R. de. Paz. Notas para um estudo. Revista de Informação Legislativa. Brasília: Senado Federal. N. 178, ano 45. Abr/Jun 2008.

AGUIAR, Roberto A. R. de. Alteridade e rede no direito. Mimeo, [S.I.:s.n.], 2012.

ARRUDA, Marcos e BOFF, Leonardo. Globalização: desafios socioeconômicos, éticos e educativos. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BAGANHA, Maria Ioannis. A cada Sul o seu Norte: dinâmicas migratórias em Portugal. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). A globalização e as ciências sociais. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. Em busca da política. Trad. de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BRASIL. Constituição da República Federativa do. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006.

CAGGIANO, Monica Herman S. Direito à educação. Direito fundamental. In: RIGHETTI, Sabine (org.). Direito à educação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventudes e cidades educadoras. Petrópolis: RJ, Vozes, 2003.

CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. 9. ed. São Paulo: Editora Ártica, 1997.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COMPARATO, Fábio Konder. A afirmação histórica dos direitos humanos. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2001.

CORTESÃO, Luiza e STOER, Stephen. Cartografando a transnacionalização do campo educativo: o caso português. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). A globalização e as ciências sociais. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DUSSEL, Enrique. 1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade: Conferências de Frankfurt. Trad. Jaime A. Classen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. Método para uma filosofia da libertação. Trad. Jandir João Zanotelli. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

DUSSEL, Enrique. Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão. Trad. Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Classen, Lúcia M. E. Orth. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

EDUCADORAS, Associação Internacional de Cidades. Disponível: <http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPaisosAc.do>. Acessado em: 08.fev.2010.

EDUCADORAS, Carta das Cidades. Disponível: <http://www.cm-evora.pt/NR/rdonlyres/00004ead/awtuvhezgywlvffaxvjllxizxmcnmct/Cartadascidadeseducadoras.pdf> Acessado em 25.jan.2011.

ESCOLAS, Manifesto das Cidades. Disponível: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=94&doc=8163&mid=2> Acessado em 05.mai.2014.

FREIRE, Paulo. Política e educação. 8. ed. – revisada e ampliada. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2007. (Coleção Dizer as Palavras).

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 32. reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia dos sonhos possíveis. Org. Ana Maria Araújo Freire. 3. reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GADOTTI, Moacir. Escola Cidadã. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. Cadernos do Centro de Pesquisas para Educação e Cultura de São Paulo – CENPEC. n. 1. 2006, p. 133-139.

GADOTTI, Moacir. Escola cidadã, cidade educadora: projetos e práticas em processo. abceducatio a revista da educação. Ano 4. Número 23.

GALEANO, Eduardo. De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso. Trad. de Sérgio Faraco. Porto Alegre, RS: L&PM Editores, 2011.

HESPANHA, Pedro. Mal-estar e risco social num mundo globalizado: novos problemas e novos desafios para a teoria social. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). A globalização e as ciências sociais. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

INICIADOS, Três. O Caibalon: estudo da filosofia hermética do antigo Egito e da Grécia. Trad. Rosabis Camaysar. 19. ed. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix, 2010.

LÉVINAS, Emmanuel. Entre Nós: Ensaio sobre a alteridade. Trad. de Pergentino Pivatto...[et al.], (coord.). 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LÉVINAS, Emmanuel. Humanismo do outro homem. Trad. de Pergentino Pivatto...[et al.], (coord.). 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LÉVINAS, Emmanuel. Ética e infinito. Trad. de João Gama. Biblioteca de filosofia contemporânea; 7. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.

LÉVINAS, Emmanuel. Totalidade e infinito. Trad. de José Pinto Ribeiro. Biblioteca de filosofia contemporânea; 7. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

LISBOA, Câmara Municipal de. Historial Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras. Lisboa: Lisboa, Cidade Educadora.<http://www.cm-cascais.pt/NR/rdonlyres/553506F2-56BD-4B3C-8386-1E4BF543EDBF/9226/boletim9RedePort.pdf> Acessado em 15.dez.2010.

MACHADO, Joaquim. Cidade educadora e administração local da educação na cidade de Braga. Atas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção Atelier: Cidades, Campos e Territórios. Disponível: http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR461180422234c_1.pdf Acessado em 30.nov.2010.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita – repensar a reforma, reformar o pensamento. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MORIN, Edgar. Educação na era planetária. Conferência na Universidade de São Paulo, Brasil, 2005. Disponível em <http://www.universodoconhecimento.com.br/content/view/56/> Acessado em 30.nov.2010.

MORIN, Edgar. As duas globalizações: complexidade e comunicação, uma pedagogia do presente. 2.ed. Porto Alegre: Sulina/EDIPUCRS, 2002.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar. Os sete saberes para a educação do futuro. Trad. de Ana Paula de Viveiros. Coleção: Horizontes Pedagógicos/87. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2002b.

MORIN, Edgar. Meus filósofos. Trad. de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2013.

MORIN, Edgar. O método II: a vida da vida. Trad. de Marina Lobo. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. O método 5: a humanidade da humanidade. Trad. de Juremir Machado da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, Edgar. O método 6: ética. Trad. de Juremir Machado da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011b.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. Trad. Kelly Prudencio. Política e Sociedade, Revista de Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, SC, v. 2, n. 3, 2003.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. Revista de Sociologia e Política. Curitiba, v. 25, 2005.

MOUFFE, Chantal. O Regreso do Político. Trad. Ana Cecília Simões. Lisboa: Gradiva, 1996

PICCININI, Cláudia Lino. Educadores ambientais: refletindo sobre a ação na modernidade tardia. Ambiente & Educação. Revista de Educação Ambiental. Vol. 11, n. 1, FURG, 2006. ISSN 1413-8638.

PIOVESAN, Flávia. Direitos humanos e justiça internacional: um estudo comparativo dos sistemas regionais europeu, interamericano e africano. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2011.

RIBEIRO, Esperança; COELHO, Anabela; CORREIA, Carla; LUZ, Dina; OLIVEIRA, Elisa; e, GOMES, Rui. Cidades educadoras: do conceito ao potencial solidário na prevenção dos maus-tratos na infância. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu. Revista Millenium. RE - Número 38 - Junho de 2010. <http://hdl.handle.net/10400.19/301>. Acessado em 30.nov.2010.

SANTOS,Boaventura de Souza. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS,Boaventura de Souza. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. V. 1. A Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS,Boaventura de Souza. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. V. 4. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS,Boaventura de Souza. Quinze teses para aprofundar a democracia. Texto não editado, 2008. Disponível: <http://pt.scribd.com/doc/73745111/Quince-Tesis-Boaventura>. Acessado em: 02.mar.2014.

SANTOS,Boaventura de Souza. Por uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 48, junho de 1997. Faculdade de Economia da

Universidade de Coimbra e Centro de Estudos Sociais. Disponível: <http://www.ces.uc.pt/emancipa/research/pt/ft/multicultural.html>. Acessado em: 02.mar.2014.

SANTOS,Boaventura de Souza. Os processos da globalização. In: SANTOS,Boaventura de Souza (org.). A globalização e as ciências sociais. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS,Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal. Revista Crítica de Ciências Sociais: CES, Coimbra, n. 78. outubro/2007: 3-46. Disponível: http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/147_Paraalemdopensamentoabissal_RCCS78.pdf. Acessado em: 29.jan.2010.

SANTOS,Boaventura de Souza. O todo é igual a cada uma das partes. Revista Crítica de Ciências Sociais: CES, Coimbra, n. 52/53. novembro/1998-fevereiro/1999: 5-10. Disponível: <http://www.ces.uc.pt>

SANTOS,Boaventura de Souza. Poderá o direito ser emancipatório? Revista Crítica de Ciências Sociais: CES, Coimbra, n. 62. maio/2003: 3-76. Disponível: <http://www.ces.uc.pt>

SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SANTOS,Boaventura de Souza (org.). Reconhecer para libertar – caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SCHERER-WARREN, Ilse. Metodologia de redes no estudo das ações coletivas e movimentos sociais. *Cadernos de Pesquisa*, Florianópolis, UFSC/PPGSP, 5, 1995.

TYLOR, Edward B. *Primitive Culture: Researhes into the development of mythology, philosophy, religion, language, art, and custom*. Vol. I. London: John Murray, Albemarle Street, W., 1920.

VALLE, Luísa de Pinho.Algumas considerações sobre educação, políticas públicas e os desafios da globalização. In: COSTA, Alexandre Bernardino (Org.). Direito vivo: leituras sobre constitucionalismo, construção social e educação a partir do Direito Achado na Rua. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013.

WERTHEIN, Jorge e CUNHA, Célio. Fundamentos da nova educação. Cadernos UNESCO. Série educação, 5. Brasília: UNESCO, 2000.

ANEXOS

Experiencia Destacada

nº 1

Banco Internacional de Documentos de
Ciudades Educadoras



Título

Caminos en la ciudad (*Caminhos da Cidade*) **Proceso de transformación del centro de Belo Horizonte**

Datos básicos

Ciudad: Belo Horizonte

País: Brasil

Número de habitantes: 2.300.000

Temas: Desarrollo urbano, política y administración, participación ciudadana

Principios de la Carta de Ciudades Educadoras: 1, 4, 6, 11, 18

Resumen

A partir de los años 70, igual que otras ciudades brasileñas, Belo Horizonte vivió un proceso de motorización, acompañado de inversión pública en la red vial con el fin de evitar problemas de tránsito y mejorar la fluidez de los vehículos. Este proceso comportó un incremento de contaminación acústica, visual y medioambiental, que tuvo un impacto negativo en el paisaje urbano y en la calidad de vida, y también en la seguridad de los peatones y en la organización de la vida social en los espacios urbanos.

A partir del año 1993, la administración municipal de Belo Horizonte comenzó a corregir este tipo de diseño urbano que priorizaba el automóvil por encima de los peatones. Entre las medidas que se tomaron destaca la de impedir la inversión de los recursos públicos en grandes obras de ampliación de la red vial que dejaran en un segundo plano la seguridad y el bienestar de los peatones. A partir del año 2000 se inicia una nueva etapa en esta apuesta, marcada por la recuperación de los espacios públicos, a favor de una ciudad más humana y de una cultura de movilidad más sostenible.

En este contexto, en el año 2002 se lanzó el programa "**Caminos en la Ciudad**", de recuperación de espacios públicos del centro de la ciudad que consiste en la creación de una red de calles libres de barreras, seguras y confortables para los peatones, conectadas con el transporte público. El programa, que cuenta con una amplia participación ciudadana, se propone transformar el centro de la ciudad en un lugar más atractivo y accesible para los ciudadanos, mejorando sus condiciones urbanísticas y de habitabilidad y promoviendo, a la vez, su desarrollo social, cultural y económico.



Plaza de la Estación



Calle de Río de Janeiro

Objetivos

- Generar espacios urbanos abiertos y acogedores en la ciudad.
- Fomentar la participación ciudadana en proyectos urbanísticos.
- Animar a la ciudadanía a pasear por el centro y apropiarse de él.
- Desarrollar la conciencia, comprensión y apreciación de la calidad ambiental urbana.

Metodología

Primera fase (2002-2006):

La empresa de transporte público de la ciudad, BHTRANS, y el gobierno regional de Centro Sur iniciaron una serie de acciones de recualificación y mejora de los cruces y las aceras de las calles, avenidas y plazas, a fin de facilitar los desplazamientos de los peatones, el acceso al transporte público y el disfrute del espacio.

Acciones realizadas en este periodo: mejora de las condiciones de los pasos de peatones de los cruces de la plaza Sete; mejora de las aceras y restauración de las fachadas de los inmuebles históricos de la calle Caetés; recuperación de la explanada de la plaza de la Estação; mejora de los accesos a los centros de salud, adaptándolos a las personas con problemas de movilidad y aumento de los pasos de peatones señalizados con semáforos.

Segunda fase (2007-2009):

Los objetivos de "Caminos en la Ciudad" fueron incorporados al plan director del centro de la ciudad y al plan de movilidad. En esta etapa, los proyectos de recualificación urbanística siguieron las siguientes directrices: ordenación del tránsito de vehículos, mejorando la eficiencia del transporte colectivo; implementación de ciclovías (carriles bici) y rutas de peatones; creación de políticas de



Calle de los Carijós

incentivo del uso de medios no motorizados de desplazamiento; y aumento y mejora de las señalizaciones para los peatones y personas con necesidades especiales. Siguiendo estas directrices, se mejoraron las calles Carijós y Río de Janeiro, la avenida Amazonas, el bulevar Arrudas y la plaza Soares.

La transformación urbanística de la calle Río de Janeiro se inició a partir de un estudio de campo que consistía en recorridos auditivos, táctiles, olfativos y visuales. Durante estos recorridos se registraron los ruidos propios y extraños del ambiente, los olores, el estado del pavimento y los obstáculos para los peatones (el recorrido táctil lo realizaron dos personas, una con movilidad reducida y otra con discapacidad visual), y se fotografiaron las fachadas de los comercios que no encajaban con el estilo urbanístico del entorno. Con esta información, el Ayuntamiento decidió armonizar el paisaje de este espacio público, a través de la plantación de árboles aromáticos, la eliminación de obstáculos de las aceras, la señalización y orientación para las personas con discapacidades, la reducción de la velocidad del tráfico, los pasos de peatones elevados, etc.

La restauración de la Plaza Raul Soares fue escogida por la población como obra prioritaria del presupuesto participativo digital. El Ayuntamiento pone al alcance de la ciudadanía puntos de acceso público a Internet y un número de teléfono gratuito, con el fin de que ésta aporte sus ideas y participe en la toma de decisiones de los proyectos, en los cuales se invertirán los recursos públicos. Es así como se decidió que esta plaza, antes un área marginal, se transformara en un espacio de democracia, diversidad y socialización.

Contexto social y urbano

Evaluación

Contacto

Fase actual:

De acuerdo con el plan director y el plan de movilidad se han diseñado una serie de proyectos ejecutivos que se implementarán a lo largo de la nueva fase de mejora de la red de transporte colectivo; proyectos como por ejemplo el BRT (transporte rápido de autobús), que comporta, entre otras acciones, intervenciones en las aceras, la recualificación de las calzadas, la mejora del servicio de transporte público en el centro de la ciudad, la creación de nuevas estaciones y la conectividad de diferentes áreas de la ciudad a través del transporte público.

Todas estas reformas han ido acompañadas de campañas de sensibilización con el objetivo de promover un cambio de cultura en la movilidad y fomentar el respeto a los peatones.

Belo Horizonte es la capital y el principal centro de servicios, conocimiento y tecnología del Estado de Minas Gerais, una región situada al suroeste de Brasil.

Los primeros asentamientos datan de principios del siglo XVIII, pero la ciudad, tal y como se la conoce hoy en día, fue diseñada en el año 1897, siguiendo los modelos de París y Washington. Experimentó un importante crecimiento de población durante los últimos veinte años del siglo XX, contando actualmente con 2,3 millones de habitantes.

- Se han creado espacios acogedores y seguros en el centro de la ciudad, más adaptados a los transeúntes, habiendo aumentando notablemente la afluencia de las personas a estas calles.
- Se ha mejorado la conectividad de la ciudad a través del transporte público.
- La ciudadanía ha participado en las tomas de decisión de las mejoras realizadas.
- Establecer una nueva cultura de comportamiento en la ciudad, que dé prioridad a los peatones, llevará tiempo.

Organización: Prefeitura de Belo Horizonte (Ayuntamiento de Belo Horizonte)

Contacto: Sr. Marcelo Cintra do Amaral

Dirección de Planificación urbanística - Coordinador de Políticas de Sostenibilidad

Email: mcintra@pbh.gov.br

Teléfono: +5531 33795735



Plaza del Siete de Septiembre



Vista Aérea de Belo Horizonte

Pueden consultar más de 1.000 experiencias educadoras en la página web del Banco Internacional de Documentos de Ciudades Educadoras (BIDCE):

<http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubPortadaAc.do>

Experiencia Destacada

nº 2

Banco Internacional de Documentos de
Ciudades Educadoras



Título

Centro Cultural Max Jacob de Quimper (*Pôle Culturel Max Jacob*)

Datos básicos

Ciudad: Quimper

País: Francia

Número de habitantes: 67.255

Temas: Asociacionismo y participación, desarrollo urbano, arte y humanismo, formación a lo largo de la vida.

Principios de la Carta de Ciudades Educadoras: 1, 2, 4, 5, 7, 10, 14, 18

Resumen

El Ayuntamiento de Quimper, con el propósito de favorecer el intercambio de actividades culturales, promover la diversidad cultural y desarrollar encuentros entre artistas y ciudadanía, ha puesto en marcha el proyecto del **Centro cultural Max Jacob**, un espacio que fomentará la experimentación artística y cultural.

El centro se ubicará en las proximidades de un barrio que está en proceso de transformación, el de la estación. Será un espacio abierto a la ciudad y a todas las generaciones.

Las propuestas culturales dispondrán de espacios adaptados, situados alrededor de un antiguo teatro rehabilitado: el Teatro Max Jacob.

Entre ellos, se contará con salas de ensayo, aulas de formación, salas de exposición y actuación, etc. para la práctica de la música, las artes plásticas, los espectáculos en vivo, la cultura bretona (música, lengua, bailes, etc.). Por otra parte, también contará con un espacio pedagógico dedicado a la jardinería.

El proyecto reúne entidades que, de forma distinta, están comprometidas con la educación (asociación de teatro de público joven, músicas amplificadas, conservatorio, escuela de arte, cultura bretona, etc.). El centro permitirá, así, establecer sinergias entre diferentes experiencias con el objetivo de proponer recorridos educativos transversales.

La dirección del Centro Max Jacob que, reunirá a varios agentes del territorio, tomará una forma original. De hecho, el Ayuntamiento desea que el proyecto se construya de forma cooperativa implicando, además de los agentes culturales del territorio a la ciudadanía.



Plano del futuro edificio Alvéole Son
Gabinete Berranger & Vincent



Taller de música y danza del Conservatorio de Música y Arte Dramático de Quimper (abril de 2011)

Objetivos

- Dedicar un lugar a la experimentación artística y cultural, en el que se incluirá un espacio de convivencia.
- Crear las condiciones necesarias para el fomento de encuentros e intercambios entre artistas y ciudadanía.
- Dar soporte a las actividades artísticas y culturales que se realizan en la ciudad.

Metodología

En otoño de 2008, el Ayuntamiento de Quimper organizó la consulta ciudadana sobre el Estado general de la Cultura. Ésta estaba dirigida a toda la ciudadanía y tenía por objeto debatir la política cultural. De este encuentro surgió la voluntad de crear un espacio cultural y artístico: el Centro cultural Max Jacob.

En 2009, la primera fase de reflexión consistió en recoger los deseos y las necesidades expresadas por los agentes culturales y por los políticos. Antes de tomar una decisión,

se trataba de poder compartir diversas consideraciones, opiniones y posiciones para llegar a un acuerdo sobre el futuro del Centro. Para ello, se invitó a profesionales y expertos que aportaron y compartieron sus experiencias en el ámbito del desarrollo de proyectos culturales innovadores. Paralelamente, un especialista en políticas culturales dinamizó diferentes talleres en los que participaron agentes culturales, con el fin de elaborar un protocolo de consenso ético que expresase los valores compartidos y los principios sobre los cuales se asienta esta nueva iniciativa.

El Ayuntamiento de Quimper ha trabajado de forma concertada en la elaboración del proyecto cultural y artístico a partir del programa técnico del Centro, finalizado en 2010. Se ha constituido un equipo de trabajo específico integrado por ciudadanos, agentes económicos y culturales que se encargará de gestionar el espacio de convivencia del Centro.

En 2010, se realizó una convocatoria de proyectos con el objetivo de "imaginar" el futuro Centro cultural Max Jacob. Esta convocatoria dio lugar a varias propuestas: día festivo abierto a las familias; softwares libres y creación digital para los estudiantes y público en general, habilitación de un nuevo espacio para exponer los trabajos de los niños, etc.

El concurso para la adjudicación de las obras del Centro ha sido ganado recientemente por el gabinete de arquitectos Berranger & Vincent.

La elaboración del proyecto es transversal y cuenta con la participación ciudadana y de diversas entidades. El conjunto de servicios del ayuntamiento también participa en el proyecto.

El Centro cultural Max Jacob tiene un presupuesto de 14,2 millones de euros, financiado por el Ayuntamiento de Quimper, el departamento de Finisterre y la región de la Bretaña francesa.



Fiesta del 10 aniversario de la Asociación cultural Très Tôt Théâtre, en el jardín del teatro Max Jacob (2010)
© Pascal Perennec



Concierto de los alumnos del Conservatorio de Música y Arte Dramático de Quimper

Contexto social y urbano

Quimper se sitúa en la Bretaña francesa; es la capital histórica y cultural de la región de Cornualles. Cuenta con 67.255 habitantes y ocupa un área de 84,45 km².

Distribución de la población por franjas de edad es la siguiente: menos de 25 años, el 31%, de 26 a 64 años, el 52% y 65 años o más, el 17%. El 3,2% de la población es inmigrante. La ciudad no tiene una tasa de desempleo muy alta (5,6%).



Vista de la Catedral de Quimper © Ackles29

El 1 de enero de 2000 la ciudad se unió a las poblaciones más cercanas (Ergué-Gabéric, Guengat, Plogonnec, Plomelin, Plonéis y Pluguffan) para formar un área metropolitana de 85.410 habitantes, la *Quimper communauté*.

El área metropolitana de Quimper es el primer polo de empleo de la región. La actividad económica está repartida en los sectores de servicios y administrativos y la industria agroalimentaria. La actividad industrial y el turismo tienen también un peso importante en la economía del territorio. En los años 80, muchos establecimientos que se dedicaban a los sectores tradicionales cambiaron sobre todo hacia los sectores económicos de la industria conservera, pastelera, de confección y de cerámica.

Evaluación

La evaluación del proyecto está en curso, la cual se efectúa a partir del protocolo de consenso ético del Centro cultural Max Jacob. Está previsto que la primera parte del proyecto arquitectónico se inaugure a finales de 2013.

Puntos fuertes:

- Implicación de muchas y variadas entidades (ayuntamiento, agentes y entidades culturales, ciudadanía, etc.).

Puntos débiles:

- El proyecto se encuentra todavía al inicio de su implementación y debe ganar aún en visibilidad sobre todo respecto a la ciudadanía.
- A su vez, la diversidad de entidades implicadas es a menudo una fuente de conflictos.

Recursos audiovisuales

Presentación del Centro Cultural por el Alcalde de Quimper, Sr. Bernard Poignant:

http://www.dailymotion.com/video/xckkma_budget-2010-le-pole-max-jacob-nouve_news

Contacto

Organización: Mairie de Quimper (Ayuntamiento de Quimper)

Contacto: Sra. Sandrine Maignan

Dirección de Desarrollo Cultural y sociocultural - Directora

Email: sandrine.maignan@mairie-quimper.fr

Teléfono: + 33 298988900

Pueden consultar más de 1.000 experiencias educadoras en la página web del Banco Internacional de Documentos de Ciudades Educadoras (BIDCE):

<http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubPortadaAc.do>

Experiencia Destacada

nº 3

Banco Internacional de Documentos de
Ciudades Educadoras



Título

Lazos de complicidad Camargo Municipio Educativo

Datos básicos

Ciudad: Camargo

País: España

Número de habitantes: 32.000

Temas: Política y administración, coordinación institucional, gobernanza

Principios de la Carta de Ciudades Educadoras: 1, 5, 6,

Resumen

Camargo Municipio Educativo es un proyecto integrador de iniciativas educativas locales que se creó en el año 2006. Para ello, se convocó a todos los agentes educativos locales a foros y asambleas donde se reflexionó sobre la situación de la educación en el municipio, llegándose a la conclusión de que era necesario realizar un diagnóstico más profundo sobre la realidad educativa local.

Las conclusiones más importantes que reveló este diagnóstico son:

- el desconocimiento por parte de los agentes educativos de las iniciativas desarrolladas por los demás;
- la descoordinación entre las iniciativas educativas locales,
- la ausencia de redes que posibilitaran conectar proyectos; y
- el desconocimiento por parte de muchas organizaciones del valor educativo de sus propias iniciativas.



Inauguración de la exposición "1er Encuentro Camargo Municipio Educativo"

A partir de este diagnóstico se diseñó un Plan de Acción con varias líneas de trabajo de una vigencia de cuatro años.

A la línea orientada a trabajar las debilidades detectadas citadas se la denominó: Conocimiento, coordinación, transversalidad y puesta en valor de las iniciativas educativas locales. Otras líneas hacían referencia a la innovación educativa, a aspectos organizativos de las entidades educativas, a aspectos metodológicos, etc.

Este programa trata de vertebrar y enlazar las iniciativas educativas que ya están funcionando, complementándolas con alguna actividad de la que no existe oferta y se constata como necesaria.

Objetivos

- Identificar los agentes educativos locales, tanto en su dimensión cualitativa como cuantitativa.
- Comunicar y divulgar las iniciativas educativas existentes en el municipio.
- Promover la participación ciudadana en la valoración y toma de decisiones sobre la educación en el municipio.
- Crear espacios de encuentro de los agentes educativos locales para reflexionar, conocer y compartir sus experiencias.
- Planificar acciones y programas coordinados entre agentes educativos locales, en particular entre la educación reglada y no reglada.
- Fomentar la coordinación con otros programas, departamentos, entidades, etc. sobre todo con la Agenda 21 Local por la similitud en algunos de sus objetivos.
- Crear elementos, eventos, motivos, etc. que sirvan de núcleos de confluencia entre los diferentes agentes educativos locales.

Metodología

Se utiliza un modelo metodológico dinámico y de investigación-acción que retroalimenta y permite corregir permanentemente los procesos. Se usan recursos creativos y se promueve la participación ciudadana.

En sucesivas fases se han ido desarrollando diversas actividades en esta línea de actuación y bajo la denominación "**Lazos de complicidad**", siendo las siguientes las más notables :

- **Inventario y Guía de recursos educativos:** se comienza realizando un estudio exhaustivo para inventariar todas las actividades educativas de los ámbitos reglados y no reglados en el municipio. A partir del inventario se elabora y edita la Guía de Recursos Educativos, un documento sintetizado y divulgativo para dar a conocer todas las iniciativas educativas locales.

- **Encuentro Camargo Municipio Educativo:** en noviembre de 2008 se organizó un encuentro bajo el lema "Mostrar y compartir frutos, abrir nuevos caminos en un proyecto colectivo". En él participaron, exponiendo sus iniciativas, el 80% de los agentes educativos locales (centros educativos, asociaciones culturales, deportivas y sociales y departamentos municipales que desarrollan acciones educativas: cultura, medio ambiente, deportes, servicios sociales, policía local, etc.). El encuentro duró una semana, incluyendo exposiciones, mesas temáticas, conferencias, talleres, etc., en cuyos actos participaron de manera directa más de 2.000 personas.

-Bajo el lema "Siembra" se han desarrollado en estos cuatro años varias iniciativas y eventos relacionados con la educación y compartidos con la población. Entre ellos, el **Libro Compartido** que es un libro que itenera por el municipio en el que la ciudadanía ha ido escribiendo una historia común; el **Poemario Colectivo Siembra** que es un espacio creativo intergeneracional, un poemario abierto elaborado en diversos escenarios, contando en la actualidad con casi 300 poemas o la **Agenda de Camargo** que se actualiza cada día en la web municipal y se edita en papel mensualmente.



El "Libro compartido" de Camargo

-**Encuentro Enlaza Camargo:** para continuar con la función de conocer y conectar la red de iniciativas locales se llevó a cabo en octubre de 2010 el encuentro "Enlaza Camargo", en colaboración con la Agenda 21 Local, espacio en el que los agentes sociales y educativos expusieron y compartieron sus iniciativas, reflexiones y propuestas. Se hizo una construcción colectiva de una obra escultórica en forma de red.



Construcción creativa colectiva realizada durante el Encuentro "Enlaza Camargo"

-Otras iniciativas: coordinación de todas las acciones interculturales desarrolladas en 2010 en el municipio, en coincidencia con el **Año Internacional del Acercamiento de las Culturas** y la iniciativa piloto "**Aula abierta**" para potenciar el medio abierto como recurso educativo y elaborar una unidad didáctica al respecto.

Contexto social y urbano

Camargo es un municipio de 32.000 habitantes. Tiene 36 km² de superficie, 4 km de costa, ocho pedanías, un núcleo urbano denso de 18.000 habitantes concentrados en dos pedanías y el resto distribuido en las seis restantes, tres de las cuales son predominantemente núcleos rurales.

Esta iniciativa va dirigida a todas las entidades, instituciones y colectivos sociales prestadores de servicios educativos y a la población en general.



Vistas de Camargo

Evaluación

Para hacer el seguimiento y evaluar los resultados de esta iniciativa se ha tomado en consideración un grupo de indicadores:

- Personas-entidades participantes en los eventos: participación alta e implicación creciente en la mayoría de las iniciativas y eventos.
- Número de iniciativas que se han coordinado para su realización conjunta: progresión y crecimiento lento, pero sólido.
- Incremento del grado de coordinación entre iniciativas educativas de departamentos municipales.
- Se ha consensuado un alto número de acciones educativas de distintos departamentos municipales.
- Han mejorado de forma aceptable las comunicaciones entre los agentes educativos municipales.
- Aumento de la percepción social de la implantación del programa, la cual ha pasado de ser escasa en la primera fase a ser alta en la fase final.

La valoración es especialmente positiva respecto a la canalización y reconocimiento de la participación ciudadana y a la sensación de empezar a estar conectados entre sí en una red incipiente.

Puntos fuertes:

- La creciente complicitad de los agentes educativos del municipio en torno al despliegue de las actividades del programa Camargo Municipio Educativo, quienes han constatado los beneficios de trabajar conjuntamente.
- La población en general acude a la sede de este programa como un lugar cercano en el que puede hacer consultas, estar un rato en la biblioteca, etc.

Puntos débiles:

- La resistencia a superar el modelo de "compartimento estanco" preexistente por parte de algunas entidades y agentes educativos.
- La limitación de recursos humanos y materiales para desarrollar algunas de las actividades.

Propuestas de futuro:

- Seguir profundizando en la participación y estimular la complicitad y las sinergias de todos los agentes educativos en la construcción del proyecto común Camargo Municipio educativo y en crear la Red de entidades educativas locales, dándole una estructura orgánica.
- El proyecto tiene varias líneas de trabajo en las cuales es preciso profundizar puesto que las directrices básicas están ya trazadas.
- Está en elaboración el Plan de Acción para los próximos cuatro años.

Contacto

Organización: Ayuntamiento de Camargo

Contacto: Sr. Santiago Canales Arronte
Departamento de Educación - Coordinador Técnico de los programas
Camargo Municipio Educador y Agenda 21

Email: camargomunicipioeducativo@aytocamargo.es

Teléfono: +34 660485355 / +34 942328290

Experiencia Destacada

nº 4

Banco Internacional de Documentos de
Ciudades Educadoras



Título

Infancia, Arte y Lenguajes

Proyecto de educación artística y cultural de Lyon

Datos básicos

Ciudad: Lyon

País: Francia

Número de habitantes: 465.000

Temas: Arte y humanidades, bienestar social, cultura y ocio, desarrollo personal

Principios de la Carta de Ciudades Educadoras: 1, 2, 4, 5, 10, 16, 17

Resumen

El Ayuntamiento de Lyon convencido de que la educación artística y cultural puede ser un incentivo para motivar a los niños/as en su proceso de aprendizaje, creó en el año 2002, el proyecto "Infancia, Arte y Lenguajes" en colaboración con los Ministerios de Educación y de Cultura. Éste tiene tres finalidades:

- 1) coordinar una red de prácticas pedagógicas y artísticas innovadoras invitando a artistas a realizar residencias en escuelas de educación infantil;
- 2) desarrollar recursos sobre educación artística y cultural; y
- 3) fomentar la investigación sobre el arte y la pequeña infancia.

El término "residencia" implica la permanencia de un artista en una escuela durante un largo periodo de tiempo. Ello permite conocer de cerca el universo y la disciplina del artista, ya sea el teatro, la danza, la música, las artes plásticas, el circo, la fotografía, etc. El artista incorpora en la escuela una dimensión simbólica, creativa, imaginaria, artesanal, etc. gracias a su trabajo, el cual es puesto al servicio de los alumnos y desarrollado junto a las personas adultas de la escuela.

Estas residencias tienen una duración de dos o tres años, en escuelas de educación infantil (niños/as de 2 a 6 años de edad) situadas en barrios de vulnerabilidad social, cultural y económica.

Para llevar a cabo esta experiencia, artistas, profesorado y agentes territoriales especializados de escuelas de educación infantil (ATSEM en francés) trabajan en colaboración con inspectores de distrito, asesores pedagógicos y equipamientos culturales de Lyon (Casa de la Danza, Conservatorio de Música, Museo de Bellas Artes, Museo de Arte Contemporáneo, Escuela Nacional de Bellas Artes, etc.).

Objetivos

- Iniciar a los niños en el arte y la cultura participando en un proceso de creación por parte de un artista.
- Ofrecer una alternativa a las formas tradicionales de aprendizaje, estimulando la sensibilidad, la imaginación, la curiosidad, la creatividad y la percepción de sí mismo y de los demás.
- Trabajar en clase otros aspectos del aprendizaje (el lenguaje, la convivencia, la expresión corporal, descubrimiento del mundo, etc.) a partir del trabajo realizado con el artista en el taller.
- Reflexionar sobre las prácticas profesionales y nuevas corrientes pedagógicas.



Taller de música

Metodología

Normalmente el artista realiza talleres con los alumnos pero la forma de sus intervenciones puede variar. Su objetivo no se limita a transmitir técnicas artísticas sino que también incluye la creación de un universo artístico (una historia, símbolos, objetos, movimientos, prácticas, etc.).

Los objetivos del proyecto se adecuan a los de la escuela de educación infantil pero el dispositivo permite construir, entre todos los agentes implicados (profesorado, artista y agentes del ATSEM), un proyecto artístico y cultural ambicioso que alimenta el desarrollo y aprendizaje de los alumnos. Las prácticas pedagógicas van transformándose progresivamente.

Durante el mes de septiembre, el equipo educativo de la escuela y el artista diseñan juntos el proyecto. A lo largo del curso escolar, el artista asiste a la escuela 3 o 4 medias jornadas por semana, durante 20 semanas del curso escolar. La residencia podrá ser ampliada hasta tres años, si las dos partes están de acuerdo.

Además de las actividades llevadas a cabo en la escuela también se realizan reuniones y visitas (museos, espectáculos, bibliotecas, actividades de conocimiento de la ciudad, etc.). Durante el curso, también se proponen cursos de formación y reflexión.

El establecimiento de un acuerdo de colaboración entre escuela-artista y una o varias instituciones culturales de la ciudad, permite profundizar en la disciplina del artista.

El profesorado recibe acompañamiento a lo largo del curso escolar de la Inspección de la Educación Nacional (IEN en francés) en la circunscripción y de los asesores pedagógicos. De forma conjunta buscan y elaboran propuestas didácticas adaptadas a estos nuevos momentos de educación artística y cultural.

Un equipo de investigadores de la Universidad de Lyon 1 (observa y analiza desde hace años las residencias de artistas en las escuelas de educación infantil y elabora anualmente informes consultables en el proyecto Infancia, Arte y Lenguajes y en internet (www.eal.lyon.fr).

En el curso 2011-2012 la experiencia ha sido renovada por octava vez y se pretende seguir desarrollándola a través del establecimiento de relaciones con estructuras que desarrollan proyectos de educación artística y cultural en Europa. El programa europeo Comenius Regio titulado "cArtable d'Europe" conecta el proyecto Infancia Arte y Lenguajes de Lyon y el Centro Dramático de Valonia por la Infancia y la Juventud (La Louvière, Bélgica) de 2011 a 2013.



Teléfono-oreja



Tazas en la naturaleza

Contexto social y urbano

Lyon es la capital de la región Ródano-Alpes que ocupa una superficie de 47,87 km². Cuenta con una población de 465.000 habitantes, de los cuales 36.000 son de nacionalidad extranjera. La ciudad ha acogido desde siempre a personas inmigrantes procedentes del mediterráneo, países europeos, Asia, Magreb y África Subsahariana.



**Centro Histórico de Lyon
Patrimonio mundial de Unesco**

La tasa de desempleo es del 7,8%.

Lyon destaca por ser una ciudad dedicada a la cultura y a la creación y vibra al ritmo de una vida artística animada por diferentes equipamientos y actos culturales: la Casa de la Danza, la Ópera, la Orquesta Nacional de Lyon, el Instituto Lumière dedicado al cine, la Bienal de danza y la Bienal de arte contemporáneo, el Museo de Bellas Artes, etc.

Esta experiencia se aplica en escuelas de educación infantil ubicadas en barrios de acción prioritaria de la ciudad.

Evaluación

-Se constata una buena dinámica de funcionamiento en las escuelas.

-Los niños se han visto sumergidos en un mundo cultural mediante un sistema de aprendizaje nuevo.

Puntos fuertes:

-La duración de las residencias de los artistas: 3 años para un mismo equipo artístico en una misma escuela de educación infantil.

-El establecimiento de colaboraciones con equipamientos culturales.

-La observación y evaluación de la experiencia realizada por un equipo de investigación.



Actividades al aire libre

Propuestas de futuro:

- Compartir esta experiencia de residencias de artistas en educación infantil con otros centros homólogos de países europeos.
- Continuar difundiendo los progresos de la experiencia a través de la colección "Embarquement immédiat" (edición bilingüe en formato papel y electrónico).

Recursos

Presentación del Proyecto Arte, Infancia y Lenguajes (en francés)

http://www.dailymotion.com/video/xqgiuh_enfance-arts-et-langage_creation

Publicación "Embarquement immédiat" (en francés e inglés)

<http://en.calameo.com/read/000777068e8d991671726>

Contacto

Organización: Mairie de Lyon (Ayuntamiento de Lyon)

Contacto: Sra. Christine Bolze

Responsable del proyecto Infancia, Arte y Lenguajes

Email: enfance-art-langages@mairie-lyon.fr

Teléfono: + 33 4 78 38 62 10

Web : <http://www.eal.lyon.fr>

Pueden consultar más de 1.000 experiencias educadoras en la página web del Banco Internacional de Documentos de Ciudades Educadoras (BIDCE):

<http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubPortadaAc.do>

Experiencia Destacada

nº 5

Banco Internacional de Documentos de
Ciudades Educadoras



Título

El Centro de Salud Bitgoeul

Un proyecto de salud integral para las personas mayores de Gwangju

Datos básicos

Ciudad: Gwangju

País: República de Corea

Número de habitantes: 1.460.000

Temas: Cultura y ocio, salud y deportes, desarrollo personal y bienestar social

Principios de la Carta de Ciudades Educadoras: 1, 2, 4, 5, 10, 11, 14, 15

Resumen

Se ha constatado un envejecimiento de la población de la ciudad de Gwangju, donde las personas mayores de 65 años representan el 9,1% (132.915 personas), de un total de 1.460.000 habitantes. Se prevé que en el año 2018 se convierta en una ciudad envejecida y muy envejecida en 2026. Para hacer frente a los problemas sociales relacionados con la tendencia demográfica de un rápido crecimiento de la población mayor, el Ayuntamiento de Gwangju ha creado el Centro de Salud Bitgoeul para las Personas Mayores, donde éstas reciben tratamiento médico de calidad y disfrutan de actividades recreativas, culturales y deportivas.

Este centro tiene como objetivo facilitar a las personas mayores el poder gozar de una vida feliz y saludable. Los servicios y actividades ofrecidos por el Centro ayudan a prevenir enfermedades como el Alzheimer y mitigan la inversión financiera de la sanidad pública, habiéndose convertido en un lugar de referencia a nivel mundial.

Objetivos

- Ofrecer equipamientos de calidad con el fin de facilitar servicios sociales, culturales, deportivos y sanitarios a las personas mayores.
- Promover una vida saludable entre la población mayor.
- Fomentar las relaciones sociales y mejorar la calidad de vida.

Metodología

El Centro Bitgoeul, inaugurado en septiembre de 2009, cuenta con tres espacios diferenciados: el Centro Social, el Centro Cultural y el Centro Deportivo, de dos plantas cada uno. En ellos se imparten un total de 163 clases por temporada.

En Centro Social tiene una clínica de fisioterapia, una sala de emergencias, un servicio de asesoramiento, una sala de billar y un amplio espacio para actividades como por ejemplo el baile.

El Centro Cultural cuenta con una sala de terapia natural, una sala de terapias artísticas y recreativas, una sala de caligrafía, un laboratorio de idiomas, una sala de música, un karaoke, una sala de manualidades, una sala para jugar al *janggi* (ajedrez coreano) y al *baduk* ("go" juego de mesa estratégico) y una sala de actuaciones.



Taller de danza

El Centro Deportivo está equipado con una piscina, una sala *ondol* para hacer yoga y ejercicio en general, un centro de fitness, un gimnasio polivalente, una sala multimedia, una pista circular, un espacio de ping pong y una pista interior para el jogging. Además, el equipamiento cuenta con una sala de control de la masa corporal y de la resistencia física a fin de identificar los ejercicios adecuados para cada caso según las necesidades de cada persona. En el mes de abril de 2010 se inauguró un campo de golf. También cuenta con un restaurante y un spa que incluye un salón de belleza.

Las personas de 65 años o más pagan 1,3 euros (2.000 won) por día para hacer uso de la piscina. También pueden tomar clases de natación por una cuota de 19,50 euros (30.000 won) al mes. El horario de funcionamiento es de 10:00 a 16:00 horas. El centro de fitness abre de 9:30 a 17:00h y es gratuito. La pista interior de jogging ocupa un área de 1.140m², es gratuita y está abierta de 9:30 a 17:00h. El suelo elástico de uretano ayuda a proteger los tobillos y las rodillas.

Entre 400 y 500 personas usan el Centro Deportivo diariamente. Las personas de más de 65 años usan estos equipamientos deportivos de forma gratuita o a un módico precio y participan en los diferentes programas que se llevan a cabo en el Centro Social o en el Centro Cultural.

Durante el primer mes, después de su apertura, aproximadamente 100.000 personas visitaron el Centro. Cerca de 4.000 personas lo visitan diariamente. Utilizado como un lugar significativo para el desarrollo de una amplia gama de acontecimientos, promueve a su vez la unidad y la armonía entre los miembros de la comunidad.

Las redes sociales, en colaboración con hospitales, universidades y la industria de la tercera edad, facilitan la incorporación de personas voluntarias al proyecto. Además, para las personas jubiladas que desean trabajar, se les proporciona la oportunidad de participar en la gestión del programa.



Sala de ocio



Taller de bailes de salón



Actuación

Contexto social y urbano

Gwangju es una ciudad de Corea del Sur, situada al sudoeste del país. La ciudad cuenta con 1.460.000 habitantes y ocupa una superficie de 501,36 km².

El Centro Bitgoeul está situado en un área residencial cerca de zonas comerciales pudiéndose acceder fácilmente a él mediante transporte público. De esta forma, las personas mayores pueden llegar a él con facilidad y disfrutan de un entorno agradable e independiente.



Vista aérea de Gwangju

Evaluación

El Centro Bitgoeul es un complejo ideal para las personas mayores que desean beneficiarse de una formación permanente, ocio, deporte y actividades culturales. Aquí cuentan con diferentes oportunidades educativas, culturales y deportivas que mejoran su bienestar físico y mental, a la vez que se fomenta el sentido de pertenencia y el compañerismo, lo que les permite ampliar sus capacidades y mejorar su calidad de vida.

Los clubes para la tercera edad y las residencias de ancianos existentes en Gwangju no podían dar respuesta al número creciente de personas mayores y satisfacer al mismo tiempo sus necesidades intelectuales. Sin embargo, el Centro Bitgoeul es capaz de satisfacer estas necesidades y responder a las expectativas, además aspira a convertirse en el mayor centro de Corea del Sur dedicado a las personas mayores.

Propuestas de futuro:

-Para dar respuesta a las necesidades de las personas mayores, el Ayuntamiento de Gwangju está adecuando un nuevo espacio en el mismo Centro, que cuenta con doscientos productos pensados especialmente para facilitar el confort de las personas mayores, que pueden probar y experimentar personalmente (fregaderos electrónicos, máquina de entrenamiento para prevenir el Alzheimer, instrumentos para medir la presión arterial, etc.). Hoy por hoy, este espacio está abierto de forma temporal, está previsto que se finalice en agosto de 2012.

-Actualmente, se está construyendo otro centro de salud para las personas mayores en la zona norte de Gwangju con el fin de poder dar mejor asistencia a la población mayor.

Contacto

Organización: Ayuntamiento Metropolitano de Gwangju

Contacto: Sra. Kim Myeong-shin

Desarrollo de Recursos Humanos - Departamento de planificación de políticas de Ciudad Creativa

Email: light6802@korea.kr

Teléfono: +82 62 6132372

Web : <http://eng.gjcity.net>

Pueden consultar más de 1.000 experiencias educadoras en la página web del Banco Internacional de Documentos de Ciudades Educadoras (BIDCE):

<http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubPortadaAc.do>

Focus Experience

#6

Educating Cities
International Documents Databank



Title

"Social Culture"

A youth voluntary Programme from Cascais

Basic data

City: Cascais

Country: Portugal

Number of inhabitants: 205,113

Topics: Welfare, associationism and participation, culture and leisure, civics and coexistence and personal development.

Principles of the Charter of Educating Cities: 1, 4, 5, 9, 17, 20

Summary

The "Social Culture" Programme, promoted by the Division of Youth and Knowledge of the Cascais City Council, is a summer volunteer programme that tries to offer alternatives to fill the free time of young people (between 15 and 25 years old) living in the municipality, and which contributes to their personal development.

The programme is rolled out jointly by the City Council and different non-profit entities in the municipality.

The areas of action of the programme are as follows: environment, social support, heritage sites, civil protection and socio-cultural awakening.



Objectives

- To promote the healthy use of free time of young people during summer vacation, fostering their personal development.
- To bring young people closer to local realities and provide them contact with the working world.
- To foster community spirit, mutual aid and solidarity.
- To support non-profit entities of the city or those working there, to promote the feasibility of their creative projects and foster youth involvement.

Methodology

The programme takes from June to September over three different shifts, of one month each and 25 hours per week, aimed at young people from 15 to 25 years old who live in the municipality of Cascais.

They are offered different projects in the action areas mentioned above, which provide a range of options so that the young people can choose the project that they most identify with.



Volunteers coordinate leisure activities for children

The selection of young people is made jointly by the participating entity and the Division of Youth and Knowledge of the Cascais City Council. The latter is in charge of the selection of projects of the participating entities.

The criteria established for the selection of the projects and the young people are as follows: diversity of projects, number of young people involved, relevance of the project to the community, impact on training of young people in civic values, etc. The participants receive Euros 10 daily to cover the costs arising from their participation in the programme, as well as a certificate of participation.

Some of the activities are:

- Accompanying the elderly on their walks and visits to gardens, museums, etc., as well as organising recreational activities for them (table games, cinema, teas, etc.).
- Collaborating as monitors at summer camp for children and participating in the different activities that are carried out there: environment, recreation, art, etc.
- Attending to people who visit the city's museums.
- Participating in the preservation of the city's heritage by doing field work.
- Collaborating on gardening activities with children and youth with physical or mental handicaps.
- Organising information and documentation of different entities (filing, inputting data, digitalisation of documents, etc.).
- Collaborating in cleaning up graffiti and children's parks, as well as park and garden maintenance.

Through the experience, the Cascais City Council stimulates evaluation initiatives and project follow up.

Entities involved:

- The Cascais City Council and its districts.
- Non-profit entities: social solidarity institutions, NGOs, sports clubs, youth associations, schools, hospitals and health centres, etc.



Volunteers participating in a City Council Festival



Interview with volunteers



Volunteers provide information about cultural activities



Volunteers organise traditional games activities



Workshop on Portuguese traditional games

Social and urban context

The municipality of Cascais is located in the greater metropolitan area of Lisbon, where most of the country's population is located. It has 205,113 inhabitants and a population density of 1,943 inhab./km².

It is divided into 6 districts (*freguesias*).

50% of the population is made up of young people (from 15 to 34 years old).



Old Town of Cascais – Photo: Osvaldo Gago

Assessment

In 2010, 185 young people participated in a total of 35 projects linked mainly to the areas of socio-cultural activities and sport, followed by social solidarity. Furthermore, other areas of intervention were also dealt with such as heritage sites and safety, which led, in 2011, to the introduction of projects in the areas of heritage sites and civil protection.

The participation of young people in the programme was deemed very positive by the entities, who were asked for an evaluation of the work by the young people that included parameters such as: assiduity, effectiveness, initiative, motivation, punctuality and sociability.

In order to improve the programme, the participating entities were also asked for an evaluation on dissemination, the assignment of tasks to the young people, the working hours and follow up. Based on this evaluation the project was reset for 2011. The suggestions were as follows:

- having an information session addressed to the young people selected in order to inform them of the programme, the participating entities and the activities to be carried out.

- to make the programme longer, give out prizes to the best work and make the programme more dynamic.

In 2011, 525 young people registered and 56 entities joined the project, which shows its positive impact.

Resources

Presentation of the Project (in Portuguese)

http://www.youtube.com/watch?v=p0Ehwmad_vs

Interview with the volunteers (in Portuguese)

<http://www.youtube.com/watch?v=ovBRpSG5r30>

Contact

Organisation: *Câmara Municipal de Cascais* (City Council of Cascais)

Contact: Ms Carla Cristina Gonçalves Henriques Ferreira

Division of Youth and Knowledge

Email: carla.ferreira@cm-cascais.pt

Phone: +351 21 481 59 10

Website: <http://www.cm-cascais.pt>

You can consult more than 1.000 Educating Experiences in the website of the Educating Cities International Documents Databank (BIDCE):

<http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubPortadaAc.do>

International Association of Educating Cities

www.edcities.org

Experiencia Destacada

nº 7

Banco Internacional de Documentos de
Ciudades Educadoras



Título

“Promotores de inclusión”

Datos básicos

Ciudad: Montevideo

País: Uruguay

Número de habitantes: 1.325.958

Temas: Asociacionismo y participación, bienestar social, civismo y convivencia, cultura y ocio, desarrollo personal, formación permanente, salud y deportes.

Principios de la Carta de Ciudades Educadoras: 1, 2, 4, 5, 9, 14, 16, 17, 20

Resumen

Las personas con discapacidad han sido históricamente excluidas de las grandes líneas de las políticas públicas, siendo muy limitados los casos en los que se desarrolla una acción transversal con una perspectiva de inclusión. Diversas causas generan esta situación, entre ellas la orientación de las políticas “especiales” y focales desarrolladas “para” las “minorías” y colectivos de personas con discapacidad y la instalación de una cultura predominante de invisibilidad de la temática en el ámbito social.

Es evidente que un cambio de rumbo que ponga en acción los principios destacados en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y promueva el ejercicio pleno de esos derechos es, además de necesario, posible.

Otro aspecto es el concepto de participación de la ciudadanía en el proceso de construcción y desarrollo de cambios en el ámbito social. De manera específica, en la temática discapacidad, el aspecto sensibilización tiene una gran importancia para generar un proceso de cambio de cultura. La toma de conciencia por parte de los actores sociales es fundamental para incorporar esta temática a los aspectos de la cotidianeidad, sea cual sea el ámbito en el cual ésta se desarrolla.



Voluntarios enseñando la lengua de señas

Es así que se lleva adelante un proceso de trabajo con jóvenes voluntarios con motivación en esta temática específica, capaces de asumir un rol protagónico en el proceso de sensibilización de la población, de las autoridades y de las instituciones en general, sean públicas o privadas.

En la capacitación de estos jóvenes se abordan temáticas relativas a la discapacidad, propuestas de sensibilización, recursos lúdicos y deportivos adaptados e inclusivos y aspectos inherentes a los procesos de planificación de eventos, organización y evaluación.

El objetivo es que estos grupos actúen como multiplicadores de sus conocimientos y difundan la perspectiva de inclusión, a través de propuestas de sensibilización. Al final del proceso anual de trabajo, la Intendencia de Montevideo (Ayuntamiento) realiza un reconocimiento a quienes han desempeñado un rol activo en el mismo.

Objetivos

- Dar visibilidad al tema de la discapacidad en el ámbito social.
- Formar/capacitar a grupos de promotores.
- Incluir el concepto de discapacidad en la vida social de las comunidades.
- Sensibilizar a la población, instituciones y autoridades en relación a este tema.
- Conformar grupos de jóvenes voluntarios que desarrollen una ciudadanía activa en sintonía con la política de la Intendencia.
- Desarrollar un nuevo concepto (paradigma) de voluntariado: construcción de ciudadanía activa con organismos de gobierno.
- Instalar en los aspectos sociales el concepto de inclusión, con énfasis en las personas con discapacidad y sus derechos.

Metodología

La metodología general del programa consta de dos momentos o componentes que se retroalimentan mutuamente: la dinámica de los grupos y las actividades de intervención.

La dinámica del grupo constituye el momento de conformación de las estrategias de abordaje de los temas, se trabaja en función de las características del contexto en el cual se va a actuar, se determinan las necesidades del grupo para su realización, se abordan los temas de interés a través de talleres de formación, se planifican las actividades a realizar y se distribuyen tareas y roles, de cara a cada intervención. Es fundamental para la acción de los grupos, identificar y definir los objetivos en función del contexto y de la comunidad destinataria.

Las actividades de intervención se desarrollan en diversos entornos comunitarios e institucionales. En ellos se busca fundamentalmente la participación activa de las personas en actividades de sensibilización, juegos y deportes. Por ejemplo, los/las participantes tienen la oportunidad de experimentar las sensaciones de orientarse con bastones para personas ciegas, trasladarse en sillas de ruedas, o comunicarse a través de la lengua de señas. También juegan y realizan deportes con adaptaciones, en los que participan conjuntamente personas con y sin discapacidad.



Taller de sensibilización

Durante el primer año de implementación, 2009, se inició la experiencia de forma piloto, conformando un primer grupo de voluntarios/as que permitió desarrollar una veintena de intervenciones en Montevideo y en algunos departamentos del país, como Salto y Canelones. Esta primera etapa permitió evaluar de manera positiva y pertinente el proyecto.

En el año 2010, se buscó multiplicar la experiencia con otros colectivos procurando conformar más grupos de trabajo e iniciar nuevos procesos de sensibilización y visibilización de la temática discapacidad. En ese sentido se organizaron dos grupos de voluntarios/as, uno conformado por los participantes del año anterior y con la incorporación permanente de nuevos actores, el otro comenzó de cero con jóvenes recién llegados a la propuesta. A lo largo de 2010 se realizaron diversos talleres de capacitación con los grupos y se duplicó la cantidad de intervenciones. Además de consolidar la propuesta, se fortaleció el grupo formado en 2009, se incorporó un nuevo grupo y se iniciaron procesos de multiplicación de la experiencia en los departamentos de San José, Canelones y Maldonado.

En 2011, se mantienen los grupos formados a los que se han incorporado más jóvenes y se están realizando procesos de sensibilización y capacitación a diversos colectivos, con el fin de promover una mayor incorporación de grupos al programa.

Contexto social y urbano

Montevideo es la capital política de Uruguay. La ciudad cuenta con 1,300.000 habitantes aproximadamente; 1.973.000 habitantes si se tiene en cuenta toda el área metropolitana. La ciudad está dividida en 59 barrios. La experiencia se desarrolla fundamentalmente en el departamento de Montevideo, pero la incidencia de los grupos trasciende los límites del mismo.



Plaza de la Independencia de Montevideo
Foto: Martin St-Amant
Wikipedia - CC-BY-SA-3.0

Los ámbitos de intervención del programa son amplios y diversos, abarcan acciones barriales como festivales, ferias, eventos lúdicos, así como centros educativos, eventos institucionales de organismos públicos y privados. Los grupos están conformados por jóvenes de ambos sexos, con y sin discapacidad. Su acción está dirigida a toda la sociedad en general, adaptando las formas de intervención a niños/as, jóvenes y adultos.

Evaluación

Esta experiencia de voluntariado es la primera a escala nacional en abordar la temática discapacidad a partir de un proceso de sensibilización y visibilidad. A partir de la puesta en marcha de esta innovadora modalidad de participación de jóvenes voluntarios/as, se registran algunos cambios:

En los jóvenes participantes de los grupos:

-Participación-creativa: se facilita la participación activa de los/as jóvenes en la creación, realización, evaluación del impacto de las diversas propuestas de sensibilización.

-Análisis de alcances y limitaciones: se estimula el análisis e identificación de los conocimientos individuales y colectivos acerca de la temática discapacidad.

-Identificación del conocimiento necesario a incorporar: se definen colectivamente los temas específicos a incorporar como conocimientos nuevos.

-Proceso de aprendizaje significativo y su transferencia: se mejoran significativamente los conocimientos acerca de la temática, permitiendo que los/las jóvenes puedan actuar como promotores de procesos de inclusión en los más diversos entornos.

-Reflexión crítica: se estimula y promueve el análisis y reflexión críticos sobre las causas de las situaciones abordadas.



Actividades en la playa

En los contextos cotidianos de los cuales forman parte:

-Re-significación del rol de los jóvenes: el rol de los/las jóvenes adquiere un nuevo liderazgo a partir del conocimiento adquirido, las experiencias vividas y la actitud proactiva asumida.

-Transferencia de los conceptos: en general se transforma la percepción de los/las jóvenes participantes, logrando incidir positivamente e incorporando la perspectiva de la inclusión en los entornos de inserción respectivos.

-Re-significación de la discapacidad: se percibe un cambio positivo de mirada de algunos de los entornos en los cuales los jóvenes actúan cotidianamente, ya sea porque la temática se comienza a percibir de una manera más centrada en las personas y no en la estigmatización de la discapacidad.

Incorporación de la perspectiva de la inclusión en las comunidades, instituciones y programas con los que se ha trabajado:

De manera progresiva, en muchos de los entornos de trabajo en los cuales se ha intervenido, se ha comenzado a tener en cuenta a las personas con discapacidades presentes en las diversas comunidades, y se han desarrollado propuestas que contemplan sus aspiraciones y promueven la inclusión.

Incorporación temática en la Intendencia:

Un efecto similar al anterior punto se ha observado en relación a la percepción de algunas oficinas y dependencias de la Intendencia, asimismo se observa una valoración positiva por parte de los diversos equipos de trabajo y una motivación a incorporar modificaciones en procedimientos y medidas que promuevan con mayor énfasis la perspectiva de los derechos de las personas con discapacidades.

De los “mitos” a las “nuevas realidades”, un cambio de mirada:

Un aspecto importante a destacar es que en múltiples entornos comunitarios y académicos, la temática discapacidad ha sido considerada como tema de tratamiento “reservado a técnicos especializados”, lo cual ha contribuido, en parte, a que solo los expertos pudieran realizar emprendimientos sobre el tema. La innovadora experiencia de agrupar jóvenes, con actitud de colaboración, iniciativa y motivación, ha permitido desarrollar un proceso de adquisición de las aptitudes básicas para colaborar en el “cambio de mirada” que nuestra sociedad está comenzando a experimentar en relación a la temática discapacidad. El enfoque social de la temática ha permitido iniciar procesos individuales y sociales, capaces de mostrarnos que las capacidades para un cambio las generamos y realizamos en colectivo, con sensibilización y participación, de amplios sectores y comunidades de la sociedad.



Partido de baloncesto en silla de ruedas



Taller de bocce

Recursos

Reportaje sobre el proyecto

http://www.youtube.com/watch?v=_SBJFQVXL-k

Contacto

Organización: Intendencia Municipal de Montevideo

Secretaría de Gestión Social para la Discapacidad

Contacto: Sr. Federico Lezama

Coordinador Ejecutivo

Email: federicolezama@gmail.com

Teléfono: +598 2 1950 2036

Web : <http://www.montevideo.gub.uy>

Pueden consultar más de 1.000 experiencias educadoras en la página web del Banco Internacional de Documentos de Ciudades Educadoras (BIDCE):

<http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubPortadaAc.do>

Asociación Internacional de Ciudades Educadoras
www.edcities.org

Experiencia Destacada

nº 8

Banco Internacional de Documentos de
Ciudades Educadoras



Título

Unidos en tu Espacio Público

Datos básicos

Ciudad: Zapopan

País: México

Número de habitantes: 1.243.538

Temas: asociacionismo y participación, bienestar social, civismo y convivencia, cultura y ocio, desarrollo urbano y salud y deporte.

Principios de la Carta de Ciudades Educadoras: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 16, 17, 20

Resumen

El espacio público cumple una función de cohesión social, comunicación y tolerancia en las comunidades. Sin embargo, en distintas áreas de la ciudad estos espacios se han deteriorado por diversas problemáticas sociales como son la inseguridad, la violencia, el narcotráfico o el consumo de drogas, etc.

Con el objetivo de recuperar los espacios públicos y disminuir los índices delictivos y de violencia en la ciudad a través de la participación ciudadana, el Gobierno Municipal de Zapopan puso en marcha en abril de 2011 el programa "Unidos en tu Espacio Público". Desarrollado por la Coordinación de Programas Estratégicos y Emprendedurismo Social de la Dirección de Desarrollo Social y Humano en coordinación con diversas organizaciones civiles, el programa consiste en generar convivencia comunitaria dentro de las colonias a través de una serie de intervenciones y actividades que propicien el encuentro de vecinos.



Ruta ciclista de conocimiento de la ciudad

La metodología de trabajo es la siguiente:

1. Estudio de percepción del espacio público entre la comunidad.
2. Diseño de talleres o eventos para reanimar el espacio público.
3. Establecimiento de un plan de trabajo entre organizaciones de la sociedad civil y el gobierno municipal para la organización de los eventos o talleres.
4. Seguimiento del uso del espacio público por parte de la comunidad.

El impacto educativo esperado de la experiencia está vinculado al estímulo de la participación ciudadana de personas de todas las edades de las colonias del municipio y a la construcción de una ciudadanía más comprometida para avanzar en la creación de una ciudad más humana, sana, incluyente y justa.

Objetivos

- Impulsar y desarrollar nuevas dinámicas sociales en espacios públicos deteriorados en todo el municipio.
- Promover el espacio público como base para el desarrollo comunitario, el refuerzo del sentimiento de pertenencia y la resolución de problemas sociales en una comunidad.
- Trabajar con las colonias para desarrollar de forma conjunta soluciones a las problemáticas que viven y potenciar sus fortalezas.
- Trabajar con las distintas dependencias internas del gobierno municipal en las distintas necesidades que se encuentran en las comunidades respecto al espacio público.
- Realizar un seguimiento del establecimiento de liderazgos y grupos de ciudadanos en el espacio público.
- Diseñar manuales y material que promuevan la vinculación para trabajar con los vecinos.

Metodología

Fases del proyecto:

1. Se da a conocer el programa “Unidos en tu Espacio Público” a las organizaciones de la sociedad civil y se les invita a colaborar llevando sus campañas, contenidos, actividades, intervenciones y/o materiales a las colonias. El Gobierno Municipal coordina las actividades y facilita la emergencia de iniciativas ciudadanas.

En la actualidad participan 10 organizaciones ciudadanas que trabajan en temas como el medio ambiente, los derechos humanos, la participación ciudadana, la movilidad, o la paz: la Greenpeace, Amnistía Internacional, Colectivo Ecologista Jalisco, Movimiento Propuesta Ciudadana, Fundación Rescatemos Guadalajara, CITA Arquitectura, Mi Bici-o, Impulso Integral Universitario, Bien Muchos por la Paz y Red Árbol.

2. Se realiza una caminata inicial con los vecinos de las colonias, en la que se presenta a las instituciones la colonia y la realidad de la misma.

3. Se diseñan diversas actividades e intervenciones creativas y con carácter educador que propicien la convivencia comunitaria. Algunos ejemplos son:

a) “Cuadra”: taller de sensibilización para la apropiación del espacio público. Gracias a la colaboración de un grupo de jóvenes urbanistas, se realiza un diagnóstico de la situación de los espacios públicos de las colonias y se identifican los espacios más significativos con el objetivo de mejorarlos con la colaboración de los vecinos a través de intervenciones y actividades que respeten la identidad de cada barrio.

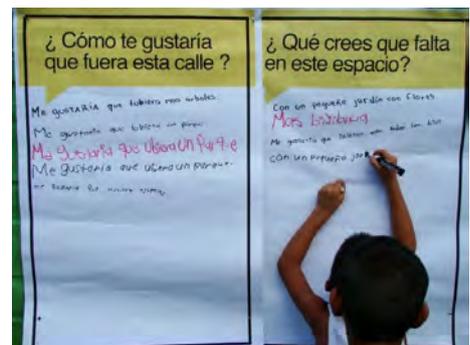
b) “Cine al aire libre”: pase de películas de cine en pantalla gigante en espacios públicos de las colonias participantes. Con el objetivo de generar un encuentro intergeneracional, las películas seleccionadas se dirigen a todos los públicos y transmiten valores familiares.



Noche de cine al aire libre

c) “Pies en mi calle”: caminatas para identificar y reconocer las potencialidades y debilidades del espacio público, el arbolado urbano, exposición de infografías con contenido pedagógico, etc.

d) “Pedaleando mi colonia”: recorridos barriales en bicicleta con el objetivo de incentivar el uso de este medio de transporte y la actividad física. Las bicicletas son prestadas por el gobierno municipal, en los recorridos por la colonia se visitan los lugares emblemáticos y se informa del origen de las construcciones de la zona.



Taller de participación sobre futuros usos del espacio público

e) “Parques libres”: parques temáticos e itinerantes. Se detectan predios de propiedad municipal en estado de abandono para hacer una transformación de los mismos con el apoyo y colaboración vecinal, convirtiéndolos en espacios diseñados por los vecinos. Las actividades se diseñan para cada cuadra. Así, en una cuadra se realizan actividades para niños/as que fomenten y rescaten tradiciones mexicanas: juegos tradicionales como bebe leche, lotería, etc., en otra se realizan actividades para personas adultas: baile, manualidades, intercambio de profesiones, etc.; y en una tercera actividades para jóvenes: torneo deportivo, arte urbano o concurso de grafiti, concursos de bandas musicales, etc.



Nuevos usos de la calle

f) Obras de teatro, clases de baile, intervenciones artísticas, etc.

Contexto social y urbano

Zapopan cuenta con una población de 1.243.538 habitantes (según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México, 2010) y es el municipio con mayor PIB per cápita e Índice de Desarrollo Humano del estado de Jalisco. Forma parte de la zona metropolitana de Guadalajara, la segunda más poblada del país. Sus principales sectores económicos son el sector servicios, el industrial y el agropecuario.

El programa “Unidos en tu Espacio Público” se dirige principalmente a colonias de clase media y clase media baja, ubicadas en diferentes puntos del municipio. Actualmente, la intervención se centra en 20 colonias, con un impacto potencial aproximado de 100.000 habitantes.

Evaluación

El programa “Unidos en tu Espacio Público” está introduciendo cambios en las colonias, está generando comunidad y consolidando lazos de confianza y solidaridad entre los vecinos. También está fomentando la actitud de colaboración para la transformación de las colonias y espacios públicos.

Cabe destacar la alianza sólida con las organizaciones de la sociedad civil que están participando, pues éstas siguen realizando de forma permanente sus actividades y tienen la intención de adoptar nuevas colonias.

El nivel de participación ciudadana se ha incrementado de manera notoria; las actividades e intervenciones realizadas han conseguido reunir un gran número de vecinos en los espacios públicos. El debate constante sobre el ideal de colonia anhelado por parte de los vecinos ha generado propuestas muy sólidas que han impactado y seguirán impactando de forma positiva en las colonias. Un ejemplo de ello es la propuesta de los vecinos de la colonia “San Isidro Ejidal” de peatonalizar una calle, dada la falta de espacios comunitarios de encuentro. Este proyecto ha sido aprobado y se llevará a cabo gracias a la iniciativa privada y ciudadana, quienes aportarán tanto el proyecto formal de obra como los recursos económicos para su realización.



Taller de sensibilización

La principal propuesta de futuro es que esta iniciativa sea acogida y adoptada por otras organizaciones de la sociedad civil con el objetivo de ampliar su impacto y asegurar su continuidad. Se quiere establecer una fuerte alianza con la iniciativa privada, medios de comunicación y universidades, uno de los acuerdos de esta alianza debe ser, sin lugar a duda, el rescate de espacios públicos barriales.



Ciudadanos de todas las edades participan en las actividades

Recursos

Vídeo de la iniciativa “Pedaleando mi colonia”

http://www.dailymotion.com/video/xo7ak6_pedaleando-mi-colonia_news

Contacto

Organización: Gobierno Municipal de Zapopan

Contacto: Sra. Claudia Wvedeliza Domínguez Sánchez

Dirección de Educación Municipal – Directora

Email: cdominguez@zapopan.gob.mx

Teléfono: +52 3338182200 Ext: 3873 o 3893

Web : <http://www.zapopan.gob.mx>

Pueden consultar más de 1.000 experiencias educadoras en la página web del Banco Internacional de Documentos de Ciudades Educadoras (BIDCE):

<http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubPortadaAc.do>

Asociación Internacional de Ciudades Educadoras
www.edcities.org

Experiencia Destacada

nº 9

Banco Internacional de Documentos de
Ciudades Educadoras



Título

Proyecto Castello Alto

Participación de la sociedad civil en la transformación de este barrio de Castelfiorentino

Datos básicos

Ciudad: Castelfiorentino

País: Italia

Número de habitantes: 17.991

Temas: asociacionismo y participación, bienestar social, civismo y convivencia, cultura y ocio, desarrollo personal, formación permanente y salud y deporte.

Principios de la Carta de Ciudades Educadoras: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18 y 20

Resumen

En la zona de Castello Alto, centro histórico de Castelfiorentino, se venía registrando un descontento general por parte de la población, además de algunos desórdenes sociales. El proyecto Castello Alto parte de la voluntad del Ayuntamiento de Castelfiorentino de dar vida a una estrategia común creando sinergias entre las acciones de diferentes asociaciones locales y de la ciudadanía, con el objetivo de realizar una transformación social de esta zona de la ciudad.

La Asociación Kappaerre, una entidad de promoción social que promueve la participación ciudadana, se ha encargado de idear y desarrollar el proyecto, así como de coordinar las asociaciones locales implicadas y los grupos informales de ciudadanos que también participan en el proyecto.

Castello Alto es un área habitada por un alto porcentaje de población inmigrante, con características diferentes comparadas con el resto de la ciudad. Entre 2006 y 2008, el número de inmigrantes en esta zona alcanzó el 40%, un porcentaje muy alto comparado con el promedio nacional. El casco antiguo está muy poblado y se ha convertido en una realidad multicultural y heterogénea, con formas distintas de entender el espacio público y las relaciones sociales, por lo que era necesaria una intervención a fin de prevenir una posible inestabilidad social.

Ofrecer servicios, oportunidades y fomentar la integración social de las personas inmigrantes y minimizar los conflictos sociales es el objetivo principal de este proyecto. En Castello Alto se podía apreciar una sensación de decepción y distanciamiento, especialmente por parte de las personas mayores autóctonas, debido a la transformación multiétnica del barrio. Partiendo de la idea que el camino hacia la inclusión e integración social debe basarse en el intercambio cultural, se vio necesario crear puntos de encuentro y de colaboración que faciliten un diálogo intercultural sobre las normas sociales y el uso compartido de los espacios públicos.



Arco de entrada al Barrio de Castello Alto

Objetivos

El objetivo principal es desarrollar una intervención experimental de participación ciudadana en Castello Alto que implique a diferentes agentes sociales del territorio (instituciones, servicios sociales, asociaciones, grupos informales de ciudadanos, empresas, comercios, etc.) a fin de fomentar la integración de la población inmigrante y la convivencia entre diferentes culturas, además de crear una comisión de intervención coparticipada que dé apoyo a las acciones y recaude fondos para el desarrollo de las actividades.

Objetivos específicos:

- Educar a la población en el civismo y el respeto por lo público, en el sentimiento de comunidad y solidaridad, a fin de promover la inclusión social de todas las personas.
- Responsabilizar a la comunidad en relación al proceso de acogida e integración social de personas cultural, étnica, social y físicamente diferentes.
- Mejorar e incrementar la participación ciudadana en la gestión y uso de los espacios públicos de la ciudad para convertirlos en lugares de juego y de relación e intercambio entre las personas.
- Transformar Castello Alto en un espacio de ciudadanía activa y de colaboración entre los diferentes actores sociales, a fin de crear un puente con la ciudad evitando así que el aislamiento se transforme en degradación.
- Transformar el barrio en un recurso para la ciudad, tanto desde el punto de vista cultural y social, como económico y de desarrollo.

Metodología

La metodología utilizada se basa, por un lado, en la adquisición de habilidades para la vida, las cuales promueven el bienestar personal y social y son necesarias para enfrentarse a los problemas y, por otro, en la participación activa de la ciudadanía, estimulando el sentido crítico, la autonomía, la autogestión y la responsabilidad.

Algunas actividades incluidas en el programa son:

1. ¡Dejémonos llevar por el deporte! (Transportiamoci!):

Proyecto que pretende coordinar todas las entidades deportivas de Castelfiorentino gestionadas por el Centro de la Infancia, Adolescencia y Familia (CIAF). El objetivo principal es acercar el deporte a los niños de Castello Alto y facilitar que se relacionen con otros niños fuera de su entorno social, fomentando, a la vez, la promoción de la salud.



En la piscina

2. Espacio de estudio multicultural:

Educadores y voluntarios, ayudados por mediadores culturales, dan apoyo a las madres de origen árabe para que puedan hacer el seguimiento de las tareas escolares de sus hijos. Además, constituye un espacio de encuentro para tratar aspectos relacionados con la educación de sus hijos y, a la vez, trabajar sobre la autonomía, a través del aprendizaje de la lengua italiana y del conocimiento de los diferentes servicios municipales.

3. Espacio para el encuentro y el juego:

Se trata de un local del Ayuntamiento cedido a los vecinos de Castello Alto, reestructurado con la contribución de los vecinos del barrio, incluidos los niños/as. Está formado por tres espacios distintos donde se realizan diferentes actividades que van cambiando en función de las sugerencias de niños y jóvenes. Educadores y personas voluntarias ayudan en el desarrollo de las actividades. Además, es también un espacio de encuentro para familias y educadores, lo que permite un mayor conocimiento entre todas las partes.



Reformando el centro cedido por el Ayuntamiento

Metodología

4. Cenas de barrio:

El objetivo de esta iniciativa es desarrollar el sentido de comunidad en el barrio y acercar personas autóctonas e inmigrantes así como a jóvenes y mayores. Esta idea surgió del deseo de los niños/as de organizar una cena conjunta de las personas del barrio. La primera cena tuvo lugar en 2011 y se realizó en un pequeño jardín donde habitualmente juegan los niños. La cena fue preparada conjuntamente por todo el vecindario, incluyendo a niños/as, educadores, comerciantes y asociaciones de voluntariado.



Preparativos de la cena comunitaria

5. Talleres con artesanos locales:

A través de esta iniciativa y gracias a la implicación de los artesanos locales, se difunden técnicas y oficios ligados a la tradición local. Se realizan talleres donde niños y jóvenes experimentan el trabajo con diferentes materiales. En el primer taller, que tuvo lugar en 2011, dirigido por artesanos especializados en la fabricación de belenes, aprendieron a moldear la arcilla. El segundo taller estará dedicado a trabajar la madera con el fin de realizar juegos y mobiliario para los espacios que el Ayuntamiento ha puesto a disposición del proyecto.

6. Comisión de barrio:

El objetivo de este órgano, todavía en vías de construcción, será el de coordinar todas las entidades que colaboran en la organización de las actividades: entidades sociales, educativas, deportivas, juveniles, culturales, comerciales, de voluntariado, etc. y personas que participan a título individual.

Ubicada en las colinas de la región toscana, en la provincia de Florencia, Castelfiorentino alcanza un total de 17.991 habitantes (datos de 2011) y cuenta con una densidad de población de 260 hab./km². La ciudad forma parte de la Mancomunidad de Municipios Empolesa Valdelsa, junto a otros diez municipios.

La población dividida por franjas de edad es la siguiente: de 0 a 18 es del 16,2%, de 19 a 60 del 53,5%, y las personas de más de 60 son el 30,2%.



Panorámica de Castelfiorentino © Saiko

En enero de 2009 se registró en la ciudad un total de 1.998 inmigrantes, 753 de los cuales proceden de Albania, 479 de Marruecos y 238 de China. Respecto a la población menor de 18 años, un 20,99% son personas nacidas en el extranjero o de segunda generación. Estos datos significan que en Castelfiorentino, 1 de cada 5 personas representa una nueva cultura y un grupo étnico diferente. En el barrio de Castello Alto es donde se hacen más evidentes estas cifras, ya que acoge, de forma concentrada, a muchas familias inmigrantes, asumiendo una connotación multicultural formada por una gran variedad de estilos de vida.

En el pasado, el sistema económico de la ciudad se caracterizaba por la producción agrícola y ganadera: frutas, carne, lácteos. La buena comunicación por carretera con ciudades cercanas (Florencia, Pisa, Siena, etc.) facilitaba el transporte de productos de forma sencilla a los mercados. Otros productos comercializados son: vino, cereales, tabaco y aceite.

En la actualidad, entre sus nuevos recursos económicos, Castelfiorentino cuenta con un gran número de pequeñas y medianas empresas dedicadas a la ropa, calzado, muebles, materiales de construcción e ingeniería.

Contexto social y urbano

Evaluación

Se ha detectado una mejora general en la relación entre los niños de origen inmigrante y los autóctonos.

Cabe destacar la implicación de algunos artesanos que por iniciativa propia y de forma desinteresada y gratuita organizan talleres para los niños/as y jóvenes.

Puntos fuertes:

- Aumento del respeto a las normas.
- Capacidad de autogestión del espacio de encuentro facilitado por el Ayuntamiento.
- Restablecimiento del orden público en la zona.
- Aumento de la participación ciudadana: niños/as, jóvenes, familias y vecinos del barrio.

Puntos débiles:

- Se cuenta con pocos recursos económicos, culturales y formativos para dar continuidad al proyecto.
- El espacio de encuentro facilitado por el Ayuntamiento no es suficientemente amplio para albergar a todos los niños/as y jóvenes.

Proyectos de futuro:

- Diversificar las actividades de acuerdo con los diferentes grupos de edad.
- Crear un centro de investigación y documentación con la colaboración de diferentes agentes públicos y privados.
- Existe interés por parte de otras ciudades de la Mancomunidad de Municipios Empolesa Valdelsa, en las que también se ha detectado un cierto descontento de la población en algunos barrios, en desarrollar un proceso educativo y social partiendo del modelo de Castello Alto.



Figuritas de artesanía



Cena comunitaria

Contacto

Organización: Ayuntamiento de Castelfiorentino (Florencia-FI)
Centro de la Infancia, Adolescencia y Familia (CIAF)
Contacto: Sra. Rosa Emilia González
Coordinadora del CIAF - Secretaría de Ciudad Educadora
Email: ciaf@comune.castelfiorentino.fi.it
Teléfono: +39 0571629674
Web : <http://www.comune.castelfiorentino.fi.it>

Pueden consultar más de 1.000 experiencias educadoras en la página web del Banco Internacional de Documentos de Ciudades Educadoras (BIDCE):

<http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubPortadaAc.do>

Asociación Internacional de Ciudades Educadoras
www.edcities.org

Experiencia Destacada

nº 10

Banco Internacional de Documentos de
Ciudades Educadoras



Título

Salones de belleza por la prevención de la violencia doméstica en Caguas

Datos básicos

Ciudad: Caguas

País: Puerto Rico

Número de habitantes: 142.769

Temas: participación de la mujer, igualdad de género, prevención de la violencia, bienestar social, civismo y convivencia, desarrollo personal y formación permanente

Principios de la Carta de Ciudades Educadoras: 1, 2, 4, 9, 14, 17, 19, 20

Resumen

El Programa Servicios para el Desarrollo Integral de la Mujer (PSDIM) es una unidad del Departamento de Servicios al Ciudadano del Municipio Autónomo de Caguas que tiene por misión brindar una calidad de vida óptima a la mujer cagüeña. El PSDIM incluye diferentes proyectos diseñados con la participación de la ciudadanía, con el objetivo de promover el desarrollo integral de la población femenina. Uno de estos proyectos es **“Salones de belleza por la prevención de la violencia doméstica”** iniciado en 2009 con el propósito de apoyar la reducción y erradicación de la violencia doméstica, considerado uno de los principales obstáculos al que se enfrentan las mujeres en todo el país para lograr su bienestar.

El Proyecto surge a partir de consultas realizadas a pequeñas y medianas empresas (PYMES) dedicadas al cuidado estético de la mujer.

De las consultas realizadas en los salones de belleza se desprendió que:

- entre el 75 y 80% de la clientela son mujeres.
- el 95% de los propietarios son mujeres.
- el 98% de los salones consultados indicaron haber tenido clientas que sufren violencia doméstica.
- el 70% de los establecimientos indicaron haber tenido incidentes de violencia doméstica en los mismos locales.
- el 85% de los propietarios señalaron desconocer qué hacer para prevenir o manejar situaciones de violencia doméstica en el trabajo.



El Alcalde de Caguas, Hon. William Miranda Torres, entregando diplomas a los propietarios de los salones de belleza participantes en la 1ª edición del Proyecto

A partir de estos datos, se diseñó junto con las PYMES un proyecto de intervención socioeducativa que se lleva a cabo mientras las clientas reciben algún servicio de cuidado estético.

Entre los logros del Proyecto destacan:

- a) el personal de los salones de belleza muestra interés en desarrollar una política de no tolerancia a la violencia doméstica en sus establecimientos,
- b) se han convertido en portavoces y colaboradores ya que derivan mujeres víctimas de violencia doméstica a los servicios de la municipalidad especializados en esta temática, y
- c) otros salones de belleza se han puesto en contacto con ellos porque están interesados en la experiencia.

Objetivos

- Promover la participación de pequeñas y medianas empresas en iniciativas de reducción y erradicación de la violencia doméstica de la ciudad.
- Incrementar la identificación de víctimas de violencia doméstica o en riesgo de padecerla, por medio de orientaciones en los salones de belleza y derivación a los servicios por parte de los propietarios.
- Promover la implantación del protocolo de gestión de situaciones de violencia doméstica en los lugares de trabajo tal y como establece la Ley 54 de Prevención e Intervención ante la Violencia Doméstica del Estado Libre Asociado de Puerto Rico.
- Difundir los servicios especializados del gobierno municipal entre las víctimas de violencia doméstica
- Fomentar la participación ciudadana en los planes de acción de seguridad de la ciudad.

Metodología

El proyecto “Salones de belleza por la prevención de la violencia doméstica” utiliza modelos que promueven la participación ciudadana a fin de identificar soluciones y estrategias que atiendan a este desafío social. Desde hace varios años, el Ayuntamiento de Caguas ha utilizado el modelo de “gobernanza democrática” (2008), para el desarrollo de todos los planes estratégicos de la ciudad. El PSDIM, como parte del gobierno municipal, utiliza este enfoque para promover la participación de todos los colectivos sociales en la búsqueda de soluciones. Este es el motivo de la inclusión del colectivo de empresarios de la ciudad, como colaboradores en la reducción y eventual erradicación de la violencia doméstica.

Como parte del proceso de contactar e identificar los salones de belleza, los responsables del Proyecto realizan visitas a los/las propietarios/as de los salones. En una reunión conjunta, se entrega a los/las propietarios/as una carpeta con material educativo y de apoyo para su distribución en los salones. Asimismo, los/las propietarios/as participan en un taller sobre el Protocolo de prevención de la violencia doméstica en el lugar de trabajo, en el que se abordan temas como: conceptos básicos, perfil de la víctima, perfil de la persona agresora, efectos, indicadores de peligrosidad, servicios de apoyo y protección que ofrece la ley. Los propietarios/as pueden llamar a los responsables del Proyecto siempre que tengan dudas y cuando detectan una situación de violencia.

En los salones de belleza se pueden realizar diferentes actividades de sensibilización. El formato de cada actividad se determina mediante una visita al salón por parte del personal del proyecto y de acuerdo con la persona administradora o propietaria. También se evalúa si se han producido situaciones de violencia doméstica en el salón, a fin de considerar los aspectos a fortalecer mediante talleres e intervenciones educativas.



Presentación del proyecto a los propietarios/as de los salones de belleza



Formación sobre prevención de violencia doméstica

Actividades que se realizan en los salones de belleza:

-Teatro Foro: realización de un monólogo que promueve la participación de las clientas de los salones de belleza en la representación teatral, haciendo a la audiencia parte activa de la situación recreada.

-Temas Generadores: se llevan a cabo diálogos enfocados a la transformación de modelos culturales que son opresivos para las mujeres y que constituyen un obstáculo para la búsqueda de ayuda.

-Cine Foro: se comparte con las clientas vídeos situacionales a fin de reflexionar sobre el tema y las formas de prevenir la violencia doméstica en la vida cotidiana.

El reconocimiento de la colaboración ciudadanía-empresa-gobierno ha estimulado el interés de otros establecimientos de belleza a integrarse a la iniciativa.

Gracias a estas estrategias, se ha logrado identificar víctimas de violencia doméstica potenciales, desarrollando planes de seguridad e intervenciones de apoyo emocional. Por otra parte, el Proyecto ha generado una importante colaboración y camaradería entre los establecimientos participantes que trabajan por un mismo fin común, aun cuando son competidores.

Además, el PSDIM cuenta con alianzas entre los distintos sectores sociales de la ciudad, los cuales también están al servicio de este proyecto: albergues para víctimas de violencia doméstica, programas de intercesoras legales, unidad especializada de violencia doméstica de la Policía Estatal, organizaciones de base de fe, juntas de residentes y otras organizaciones comunitarias, y ciudadanos y ciudadanas a título individual que brindan servicios de voluntariado.

Caguas es un municipio autónomo ubicado en la región centro oriental de Puerto Rico. Ocupa una extensión de 152 km² y cuenta con una población de 142.893 habitantes, de los cuales el 52% son mujeres. La ciudad se divide en 11 barrios. 4 de ellos están implicados en la iniciativa; en ellos residen 35.383 mujeres.

Esta iniciativa va dirigida a la prevención y atención de la violencia doméstica en mujeres desde los 15 años de edad, residentes en la ciudad de Caguas.



Actuación de una monologuista



Conversaciones sobre violencia doméstica en un salón de belleza



Sesión de cine foro en uno de los establecimientos participantes



Visión aérea de Caguas

Evaluación

Entre los indicadores de evaluación más relevantes del Proyecto se encuentran:

- El aumento de salones de belleza y de clientas que participan en las intervenciones.
- La identificación y derivación de clientas a servicios municipales de atención a las víctimas de violencia doméstica.
- La adhesión de los salones de belleza participantes a una política empresarial de no tolerancia a la violencia doméstica.



Clienta contestando una encuesta

Puntos fuertes:

- El desarrollo de intervenciones socioeducativas para la prevención de la violencia doméstica en escenarios no tradicionales, como son los salones de belleza, lo que facilita un mayor alcance de posibles participantes que de otro modo, no sería posible orientar.
- La inclusión de pequeñas y medianas empresas en proyectos sociales, como agentes de cambio en un problema social apremiante en el país.
- La buena disposición y el deseo de los/las propietarios/as de los salones de belleza de apoyar proyectos de interés para la comunidad.
- Si bien no se han erradicado los episodios de violencia doméstica, este Proyecto junto a otros incluidos en el PSDIM han logrado reducir la mortalidad asociada a la violencia doméstica al cero por ciento en Caguas. Este es un dato muy alentador ante la realidad cotidiana que experimenta Puerto Rico.
- Ajustar la intervención socioeducativa a la dinámica de un escenario no tradicional y lograr cumplir el propósito de la misma.

Proyectos de futuro:

- Conseguir financiación para expandir geográficamente el Proyecto e incrementar el equipo de dinamizadoras a fin de llegar a más mujeres.
- Utilizar los espacios de los salones de belleza para atender otros temas que inciden en el bienestar de las mujeres.
- Compartir el Proyecto con otros municipios que puedan replicar esta exitosa iniciativa.

Contacto

Organización: Municipio Autónomo de Caguas

Contacto: Sra. Aida Yvette González Santiago

Secretaria de Desarrollo Humano

Email: aida.gonzalez@caguas.gov.pr proyectomujeresadfan@gmail.com

Teléfono: + 1 7877042020

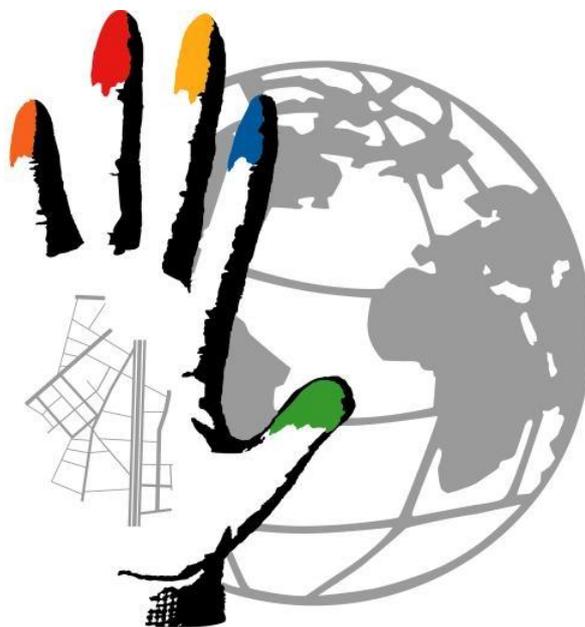
Web : <http://www.caguas.gov.pr>

Pueden consultar más de 1.000 experiencias educadoras en la página web del Banco Internacional de Documentos de Ciudades Educadoras (BIDCE):

<http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubPortadaAc.do>

Asociación Internacional de Ciudades Educadoras
www.edcities.org

International Association of
Educating Cities
Association Internationale des
Villes Éducatrices
Asociación Internacional de
Ciudades Educadoras
Associação Internacional de
Cidades Educadoras



CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS

As cidades representadas no 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, que teve lugar em Barcelona em Novembro de 1990, reuniram na Carta inicial, os princípios essenciais ao impulso educador da cidade. Elas partiam do princípio que o desenvolvimento dos seus habitantes não podia ser deixado ao acaso. Esta Carta foi revista no III Congresso Internacional (Bolonha, 1994) e no de Génova (2004), a fim de adaptar as suas abordagens aos novos desafios e necessidades sociais.

A presente 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).

PREÂMBULO

Hoje mais do que nunca as cidades, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, mas podem ser 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 factores deseducativos.

A cidade educadora tem personalidade própria, integrada no país onde se situa é, por consequência, interdependente da do território do qual faz parte. É igualmente uma cidade que se relaciona com o seu meio envolvente, outros centros urbanos do seu território e cidades de outros países. O seu objectivo permanente será o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes.

A cidade educadora deve exercer e desenvolver esta função paralelamente às suas funções tradicionais (económica, social, política de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. Deve ocupar-se prioritariamente com as crianças e jovens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida.

As razões que justificam esta função são de ordem social, económica e política, sobretudo orientadas por um projecto cultural e formativo eficaz e coexistencial. Estes são os grandes desafios do século XXI: Primeiro “investir” na educação de cada pessoa, de maneira a que esta seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu potencial humano, assim como a sua singularidade, a sua criatividade e a sua responsabilidade. Segundo, promover as condições de plena igualdade para que todos possam sentir-se respeitados e serem respeitadores, capazes de diálogo. Terceiro, conjugar todos os factores possíveis para que se possa construir, cidade a cidade, uma verdadeira sociedade do conhecimento sem exclusões, para a qual é preciso providenciar, entre outros, o acesso fácil de toda a população às tecnologias da informação e das comunicações que permitam o seu desenvolvimento.

As cidades educadoras, com suas instituições educativas formais, suas intervenções não formais (de uma intencionalidade educadora para além da educação formal) e informais (não intencionais ou planificadas), deverão colaborar, bilateral ou multilateralmente, tornando realidade a troca de experiências. Com espírito de cooperação, apoiarão mutuamente os projectos de estudo e investimento, seja sob a forma de colaboração directa ou em colaboração com organismos internacionais.

Actualmente, a humanidade, não vive somente uma etapa de mudanças, mas uma verdadeira mudança de etapa. As pessoas devem formar-se para uma adaptação crítica e uma participação activa face aos desafios e possibilidades que se abrem graças à globalização dos processos económicos e sociais, a fim de poderem intervir, a partir do mundo local, na complexidade mundial, mantendo a sua autonomia face a uma informação transbordante e controlada por certos centros de poder económico e político.

Por outro lado, as crianças e os jovens não são mais protagonistas passivos da vida social e, por consequência, da cidade. A Convenção das Nações Unidas de 20 de Novembro de 1989, que desenvolve e considera constrangedores os princípios da Declaração Universal de 1959, tornou-os cidadãos e cidadãs de pleno direito ao outorgar-lhes direitos civis e políticos. Podem associar-se e participar em função do seu grau de maturidade.

A protecção das crianças e jovens na cidade não consiste somente no privilegiar a sua condição, é preciso cada vez mais encontrar o lugar que na realidade lhes cabe, ao lado dos adultos que possuem como cidadã a satisfação que deve presidir à coexistência entre gerações. No início do século XXI, as crianças e os adultos parecem necessitar de uma educação ao longo da vida, de uma formação sempre renovada.

A cidadania global vai-se configurando sem que exista ainda um espaço global democrático, sem que numerosos países tenham atingido uma democracia eficaz respeitadora dos seus verdadeiros padrões sociais e culturais e sem que as democracias de longa tradição possam sentir-se satisfeitas com a qualidade dos seus sistemas. Neste contexto, as cidades de todos os países, devem agir desde a sua dimensão local, enquanto plataformas de experimentação e consolidação duma plena cidadania democrática e promover uma coexistência pacífica graças à formação em valores éticos e cívicos, o respeito pela pluralidade dos diferentes modelos possíveis de governo, estimulando mecanismos representativos e participativos de qualidade.

A diversidade é inerente às cidades actuais e prevê-se que aumentará ainda mais no futuro. Por esta razão, um dos desafios da cidade educadora é o de promover o equilíbrio e a harmonia entre identidade e diversidade, salvaguardando os contributos das comunidades que a integram e o direito de todos aqueles que a habitam, sentindo-se reconhecidos a partir da sua identidade cultural.

Vivemos num mundo de incerteza que privilegia a procura da segurança, que se exprime muitas vezes como a negação e uma desconfiança mútua. A cidade educadora, consciente deste facto, não procura soluções unilaterais simples, aceita a contradição e propõe processos de conhecimento, diálogo e participação como o caminho adequado à coexistência na e com a incerteza.

Confirma-se o direito a uma cidade educadora, que deve ser considerado como uma extensão efectiva do direito fundamental à educação. Deve produzir-se, então uma verdadeira fusão da etapa educativa formal com a vida adulta, dos recursos e do potencial formativo da cidade com o normal desenvolvimento do sistema educativo, laboral e social.

O direito a uma cidade educadora deve ser uma garantia relevante dos princípios de igualdade entre todas as pessoas, de justiça social e de equilíbrio territorial.

Esta acentua a responsabilidade dos governos locais no sentido do desenvolvimento de todas as potencialidades educativas que a cidade contém, incorporando no seu projecto político os princípios da cidade educadora.

PRINCÍPIOS

I – O DIREITO A UMA CIDADE EDUCADORA

-1-

Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece. O direito a uma cidade educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação. A cidade educadora renova permanentemente o seu compromisso em formar nos aspectos, os mais diversos, os seus habitantes ao longo da vida. E para que isto seja possível, deverá ter em conta todos os grupos, com suas necessidades particulares.

Para o planeamento e governo da cidade, tomar-se-ão as medidas necessárias tendo por objectivo o suprimir os obstáculos de todos os tipos incluindo as barreiras físicas que impedem o exercício do direito à igualdade. Serão responsáveis tanto a administração municipal, como outras administrações que têm uma influência na cidade, e os seus habitantes deverão igualmente comprometerem-se neste empreendimento, não só ao nível pessoal como através de diferentes associações a que pertençam.

- 2-

A cidade deverá promover a educação na diversidade para a compreensão, a cooperação solidária internacional e a paz no mundo. Uma educação que deverá combater toda a forma de discriminação. Deverá favorecer a liberdade de expressão, a diversidade cultural e o diálogo em condições de igualdade. Deverá acolher tanto as iniciativas inovadoras como as da cultura popular, independentemente da sua origem. Deverá contribuir para a correcção das desigualdades que surjam então da promoção cultural, devido a critérios exclusivamente mercantis.

- 3-

A cidade educadora deverá encorajar o diálogo entre gerações, não somente enquanto fórmula de coexistência pacífica, mas como procura de projectos comuns e partilhados entre grupos de pessoas de idades diferentes. Estes projectos, deverão ser orientados para a realização de iniciativas e acções cívicas, cujo valor consistirá precisamente no carácter intergeracional e na exploração das respectivas capacidades e valores próprios de cada idade.

- 4-

As políticas municipais de carácter educativo devem ser sempre entendidas no seu contexto mais amplo inspirado nos princípios de justiça social, de civismo democrático, da qualidade de vida e da promoção dos seus habitantes.

- 5-

Os municípios deverão exercer com eficácia as competências que lhes cabem em matéria de educação. Qualquer que seja o alcance destas competências, elas deverão prever uma política educativa ampla, com carácter transversal e inovador, compreendendo todas as modalidades de educação formal, não formal e informal, assim como as diferentes manifestações culturais, fontes de informação e vias de descoberta da realidade que se produzam na cidade.

O papel da administração municipal é o de definir as políticas locais que se revelarão possíveis e o de avaliar a sua eficácia, assim como de obter as normas legislativas oportunas de outras administrações, centrais ou regionais.

- 6-

Com o fim de levar a cabo uma actuação adequada, os responsáveis pela política municipal numa cidade deverão possuir uma informação precisa sobre a situação e as necessidades dos seus habitantes. Com este objectivo, deverão realizar estudos que manterão actualizados e tornarão públicos, e prever canais abertos (meios de comunicação) permanentes com os indivíduos e os grupos que permitirão a formulação de projectos concretos e de política geral.

Da mesma maneira, o município face a processos de tomada de decisões em cada um dos seus domínios de responsabilidade, deverá ter em conta o seu impacto educador e formativo.

2 – O COMPROMISSO DA CIDADE

- 7-

A cidade deve saber encontrar, preservar e apresentar sua identidade pessoal e complexa. Esta a tornará única e será a base dum diálogo fecundo com ela mesma e com outras cidades. A valorização dos seus costumes e suas origens deve ser compatível com os modos de vida internacionais. Poderá assim oferecer uma imagem atraente sem desvirtuar o seu enquadramento natural e social.

À partida, deverá promover o conhecimento, a aprendizagem e a utilização das línguas presentes na cidade enquanto elemento integrador e factor de coesão entre as pessoas.

- 8-

A transformação e o crescimento duma cidade devem ser presididos por uma harmonia entre as novas necessidades e a perpetuação de construções e símbolos que constituam referências claras ao seu passado e à sua existência. O planeamento urbano deverá ter em conta as fortes repercussões do ambiente urbano no desenvolvimento de todos os indivíduos, na integração das suas aspirações pessoais e sociais e deverá agir contra toda a segregação das gerações e pessoas de diferentes culturas, que têm muito a aprender umas com as outras.

O ordenamento do espaço físico urbano deverá estar atento às necessidades de acessibilidade, encontro, relação, jogo e lazer e duma maior aproximação à natureza. A cidade educadora deverá conceder um cuidado especial às necessidades das pessoas com dependência no planeamento urbanístico de equipamentos e serviços, a fim de lhes garantir um enquadramento amável e respeitador das limitações que podem apresentar sem que tenham que renunciar à maior autonomia possível.

- 9-

A cidade educadora deverá fomentar a participação cidadã com uma perspectiva crítica e co-responsável. Para este efeito, o governo local deverá oferecer a informação necessária e promover, na transversalidade, as orientações e as actividades de formação em valores éticos e cívicos.

Deverá estimular, ao mesmo, a participação cidadã no projecto colectivo a partir das instituições e organizações civis e sociais, tendo em conta as iniciativas privadas e outros modos de participação espontânea.

- 10-

O governo municipal deverá dotar a cidade de espaços, equipamentos e serviços públicos adequados ao desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural de todos os seus habitantes, prestando uma atenção especial à infância e à juventude.

- 11-

A cidade deverá garantir a qualidade de vida de todos os seus habitantes. Significa isto, um equilíbrio com o ambiente natural, o direito a um ambiente sadio, além do direito ao alojamento, ao trabalho, aos lazeres e aos transportes públicos, entre outros. Deverá promover activamente a educação para a saúde e a participação de todos os seus habitantes nas boas práticas de desenvolvimento sustentável.

- 12-

O projecto educador explícito e implícito na estrutura e no governo da cidade, os valores que esta encoraja, a qualidade de vida que oferece, as manifestações que organiza, as campanhas e os projectos de todos os tipos que prepara, deverão ser objecto de reflexão e de participação, graças à utilização dos instrumentos necessários que permitam ajudar os indivíduos a crescer pessoal e colectivamente.

3 – AO SERVIÇO INTEGRAL DAS PESSOAS

- 13-

O município deverá avaliar o impacto das ofertas culturais, recreativas, informativas, publicitárias ou de outro tipo e as realidades que as crianças e jovens recebem sem qualquer intermediário. Neste caso, deverá empreender, sem dirigismos acções com uma explicação ou uma interpretação razoáveis. Vigiará a que se estabeleça um equilíbrio entre a necessidade de protecção e a autonomia necessária à descoberta. Oferecerá, igualmente espaços de formação e de debate, incluindo os intercâmbios entre cidades, para que todos os seus habitantes possam assumir plenamente as inovações que aquelas geram.

- 14-

A cidade deverá procurar que todas as famílias recebam uma formação que lhes permitirá ajudar os seus filhos a crescer e a apreender a cidade, num espírito de respeito mútuo. Neste mesmo sentido, deverá promover projectos de formação destinados aos educadores em geral e aos indivíduos (particulares ou pessoal pertencente aos serviços públicos) que intervêm na cidade, sem estarem conscientes das funções educadoras. Atenderá igualmente para que os corpos de segurança e protecção civil que dependem directamente do município, ajam em conformidade com estes projectos.

- 15-

A cidade deverá oferecer aos seus habitantes a possibilidade de ocuparem um lugar na sociedade, dar-lhes-á os conselhos necessários à sua orientação pessoal e profissional e tornará possível a sua participação em actividades sociais. No domínio específico das relações escola-trabalho, é preciso assinalar a relação estreita que se deverá estabelecer entre o planeamento educativo e as necessidades do mercado de trabalho.

Para este efeito, as cidades deverão definir estratégias de formação que tenham em conta a procura social e colaborar com as organizações sindicais e empresas na criação de postos de trabalho e de actividades formativas de carácter formal e não formal, sempre ao longo da vida.

- 16-

As cidades deverão estar conscientes dos mecanismos de exclusão e marginalização que as afectam e as modalidades que eles apresentam assim como desenvolver as políticas de acção afirmativa necessárias. Deverão, em particular, ocupar-se dos recém-chegados, imigrantes ou refugiados , que têm o direito de sentir com toda a liberdade, que a cidade lhes pertence. Deverão consagrar todos os seus esforços no encorajar a coesão social entre os bairros e os seus habitantes, de todas as condições.

- 17-

As intervenções destinadas a resolver desigualdades podem adquirir formas múltiplas, mas deverão partir duma visão global da pessoa, dum parâmetro configurado pelos interesses de cada uma destas e pelo conjunto de direitos que a todos assistem. Toda a intervenção significativa deve garantir a coordenação entre as administrações envolvidas e seus serviços. É preciso, igualmente, encorajar a colaboração das administrações com a sociedade civil livre e democraticamente organizada em instituições do chamado sector terciário, organizações não governamentais e associações análogas.

- 18-

A cidade deverá estimular o associativismo enquanto modo de participação e corresponsabilidade cívica com o objectivo de analisar as intervenções para o serviço da comunidade e de obter e difundir a informação, os materiais e as ideias, permitindo o desenvolvimento social, moral e cultural das pessoas. Por seu lado, deverá contribuir na formação para a participação nos processos de tomada de decisões, de planeamento e gestão que exige a vida associativa.

- 19-

O município deverá garantir uma informação suficiente e compreensível e encorajar os seus habitantes a informarem-se. Atenta ao valor que significa seleccionar, compreender e tratar a grande quantidade de informação actualmente disponível , a cidade educadora deverá oferecer os recursos que estarão ao alcance de todos. O município deverá identificar os grupos que necessitam de uma ajuda personalizada e colocar à sua disposição pontos de informação, orientação e acompanhamento especializados.

Ao mesmo tempo, deverá prever programas formativos nas tecnologias de informação e comunicações dirigidos a todas as idades e grupos sociais a fim de combater as novas formas de exclusão.

- 20-

A cidade educadora deverá oferecer a todos os seus habitantes, enquanto objectivo cada vez mais necessário à comunidade, uma formação sobre os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços.

Esta Carta exprime o compromisso assumido pelas cidades que a subscrevem com todos os valores e princípios que nela se manifestam. Define-se como aberta à sua própria reforma e deverá ser adequada aos aspectos que a rápida evolução social exigirá no futuro.

ESTATUTOS DE LA ASOCIACION INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS

TITULO I : DENOMINACION

- **CAPITULO I : Constitución y fines de la Asociación**
 - Del Artículo 1 al Artículo 6
- **CAPITULO II : De los miembros de la AICE, sus derechos y obligaciones**
 - Del Artículo 7 al Artículo 10

TITULO II : DE LA ORGANIZACIÓN Y EL FUNCIONAMIENTO DE LA AICE

- Artículo 11
- **CAPÍTULO I : De la Asamblea o Asamblea General**
 - Del Artículo 12 al Artículo 18
- **CAPITULO II : Del Comité Ejecutivo**
 - Del Artículo 19 al Artículo 24
- **CAPITULO III : Del/la Presidente/a y del/la Vicepresidente/a**
 - Artículo 25
- **CAPITULO IV : De la Secretaría y Secretaria/o General**
 - Artículo 26 y Artículo 27
- **CAPITULO V : Del/la Tesorero/a**
 - Artículo 28
- **CAPITULO VI : Delegaciones, Redes Territoriales, Redes Temáticas y otras Agrupaciones**
 - Artículo 29

TITULO III : DEL REGIMEN ECONOMICO DE LA AICE

- Del Artículo 30 al Artículo 35

TITULO IV : IDIOMAS Y FACULTAD INTERPRETATIVA

- Artículo 36 y Artículo 37

TITULO V : DEL REGIMEN DISCIPLINARIO

- Artículo 38 y Artículo 39

TITULO VI : DE LA DISOLUCION DE LA AICE

- Artículo 40 y Artículo 41

TITULO VII: ARBITRAJE

- Artículo 42

ESTATUTOS

ASOCIACION INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS

TITULO I

Denominación

CAPITULO I

Constitución y fines de la Asociación

ARTICULO 1º.- Se constituye por tiempo indefinido la "Asociación Internacional de Ciudades Educadoras" –de aquí en adelante denominada AICE- en régimen de autonomía y en el marco delimitado por la legislación vigente en España. (En inglés International Association of Educating Cities y en francés Association Internationale des Villes Educatrices).

ARTICULO 2º: La AICE se regirá por estos estatutos y demás normas que los desarrollen, y en lo no previsto expresamente en ellos, se aplicará la legislación española vigente en cada momento.

ARTICULO 3º.- La AICE es una asociación de gobiernos locales sin finalidad de lucro que tiene la personalidad jurídica, conforme a la ley española, y capacidad plena de obrar para llevar a cabo los fines que se propone así como administrar y disponer de sus bienes.

ARTICULO 4º.- La AICE se constituye como una estructura permanente de colaboración entre los gobiernos de las ciudades, interesados en el cumplimiento de los principios establecidos en la Carta de Ciudades Educadoras, documento que se acompaña como Anexo I, formando parte integrante de los presentes estatutos.

Los fines por los cuales la AICE se constituye son:

- a) Proclamar y reclamar la importancia de la educación en la ciudad.
- b) Poner de relieve las vertientes educativas de los proyectos políticos de las ciudades asociadas.
- c) Promover, inspirar, fomentar, velar por el cumplimiento de los principios recogidos en la Carta de Ciudades Educadoras (Declaración de Barcelona) en las ciudades miembros, así como asesorar e informar a los miembros sobre el fomento e implantación de los mismos.
- d) Representar a los Asociados en la ejecución de los fines asociativos, relacionándose y colaborando con organizaciones internacionales, estados, entidades territoriales de todo tipo, de manera que la AICE sea un interlocutor válido y significativo en los procesos de influencia, negociación, decisión y redacción.
- e) Establecer relación y colaboración con otras asociaciones, federaciones, agrupaciones o redes territoriales y, en especial, de ciudades, en ámbitos de acción similares, complementarios o concurrentes.

- f) Cooperar en todos los ámbitos territoriales en el marco de los fines de la presente asociación.
- g) Impulsar la adhesión a la Asociación de ciudades de todo el mundo.
- h) Impulsar la profundización del concepto de Ciudad Educadora y sus aplicaciones concretas en las políticas de las ciudades a través de intercambios, de encuentros, de proyectos comunes, de congresos y de todas las actividades e iniciativas que refuercen los lazos entre las ciudades asociadas, en el ámbito de las delegaciones, redes territoriales, redes temáticas, y otras agrupaciones.

ARTICULO 5º. - La AICE desarrollará sus actividades en todos los países del mundo.

Su sede social está situada en Calle Avinyó, 15 – 08002-Barcelona (España). El cambio de sede social dentro del territorio español¹ requerirá la decisión del pleno del Comité Ejecutivo, mediante acuerdo unánime de todos sus miembros, debiéndolo poner en conocimiento de la primera Asamblea General que se celebre para su ratificación. Dicho cambio será comunicado al Registro Nacional de Asociaciones, mediante certificado del acuerdo correspondiente.

Asimismo promoverá, en lo posible, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para la organización y funcionamiento de la propia asociación.

ARTÍCULO 6º. - La Asociación podrá constituirse en federación o confederación, y unirse con terceros en federaciones, confederaciones, agrupaciones o uniones, por acuerdo expreso y con el voto favorable de dos tercios del órgano competente.

CAPITULO II

De los miembros de la AICE, sus derechos y obligaciones.

ARTICULO 7º. - Todas las ciudades del mundo pueden adherirse a la AICE a través de sus gobiernos locales, de acuerdo con el procedimiento establecido en el Reglamento Interno.

ARTICULO 8º. - Los derechos que corresponden a los miembros de la AICE son los siguientes:

- a) Participar en la dirección, la gestión y en las actividades de la AICE.
- b) Asistir a las reuniones de la Asamblea General con voz y voto.
- c) Elegir los miembros del Comité Ejecutivo.
- d) Presentar su candidatura a cualquier cargo de los órganos de gobierno de la AICE.
- e) Solicitar información relativa al desarrollo de la actividad de la Asociación, a la gestión del Comité Ejecutivo, y sobre el estado de cuentas y administración de la AICE, de acuerdo con lo que se prevea en el Reglamento Interno.

¹ Solamente es posible el cambio de sede o domicilio social dentro del territorio español, ya que la AICE es una sociedad constituida conforme a la legislación española, la cual exige que toda asociación inscrita en España tenga su sede social en este territorio.

- f) Tener acceso al Banco Internacional de Documentos de Ciudades Educadoras para la consulta de datos y la aportación de nuevas experiencias y poder disponer de una página web propia en el portal de la Asociación para informar de las actividades de la ciudad en la línea de la Carta
- g) Obtener información relativa a las actividades de la AICE.
- h) Presentar su candidatura a la organización de un Congreso Internacional de Ciudades Educadoras.
- i) Obtener tutela y asesoramiento de la Asociación en el desarrollo e implantación de los principios recogidos en la Carta de Ciudades Educadoras (Declaración de Barcelona).
- j) Ser oído con carácter previo a la adopción de medidas sancionadoras (disciplinarias) y ser informado de los hechos que den lugar a tales medidas, debiendo ser motivado el acuerdo que, en su caso, determine su eventual adopción.

ARTICULO 9º. - Los miembros de la AICE tendrán las siguientes obligaciones:

- a) Respetar, promover y desarrollar los principios de la Carta de Ciudades Educadoras en su ámbito de influencia.
- b) Asistir a los actos de la AICE y cumplir los acuerdos adoptados en la Asamblea General y en el Comité Ejecutivo.
- c) Satisfacer puntualmente las cuotas que se establezcan. Las consecuencias de su incumplimiento están descritas en el Reglamento Interno.
- d) Ajustar su actuación a las normas legales y/o estatutarias de la AICE, así como cumplir el resto de las obligaciones que resulten de las mismas.

De igual forma, los miembros de la AICE se comprometen a:

- a) Mantener la colaboración necesaria en interés del buen funcionamiento de la AICE.
- b) Participar en la elaboración de informes y otros documentos necesarios para la Asociación.
- c) Informar a la Secretaría por escrito, por los medios y en el formato que determine el Comité Ejecutivo, al menos una vez al año, de las iniciativas, actividades, programas, etc. puestos en marcha por la propia ciudad o en colaboración con otras ciudades asociadas, de conformidad con el Reglamento Interno.
- d) Acceder a la página web de la AICE, www.edcities.org, para: (i) conocer las normas de la AICE (ley, estatutos, reglamentos, etc.) vigentes en todo momento; (ii) ser informado de las convocatorias de la Asamblea, (iii) acceder al contenido de las actas aprobadas por la Asamblea; (iv) seguimiento de las actividades y demás noticias de la asociación.
- e) Ejercer las funciones y representaciones que les sean confiadas por los órganos de gobierno de la AICE.

ARTICULO 10º. - Son causa de baja, voluntaria o forzosa, como miembro de la AICE:

- La dimisión: declaración expresa de la propia ciudad, comunicada por escrito al Comité Ejecutivo, en la misma forma prevista para el alta en el Reglamento Interno.
- El cese: separación o expulsión de un miembro por el incumplimiento de las obligaciones y compromisos estatutarios y en especial por el impago de las cuotas de la AICE, de acuerdo con lo previsto en el Reglamento Interno.

TITULO II

De la organización y el funcionamiento de la AICE.

ARTICULO 11º.- Los órganos de gobierno de la AICE son la Asamblea General y el Comité Ejecutivo.

CAPITULO I

De la Asamblea o Asamblea General

ARTICULO 12º.- La Asamblea General es el órgano supremo de AICE y esta integrada por todos los asociados. Sus miembros forman parte por derecho propio e irrenunciable y serán los representantes de las distintas ciudades asociadas. Cada ciudad tendrá derecho a un único voto y se expresará a través de un portavoz que deberá haberse acreditado como tal, de acuerdo con lo previsto en el Reglamento Interno.

Las decisiones de la Asamblea obligarán a todas las ciudades asociadas, incluyendo a las que hubieren emitido voto discrepante, en blanco, se hubieren abstenido de votar y/o no hubieren asistido.

ARTICULO 13º.- Funciones de la Asamblea General.-

- a) Elección del/la Presidente/a.
- b) Elección o sustitución de los miembros del Comité Ejecutivo, según lo previsto en estos Estatutos.
- c) Decisión o ratificación de las adhesiones y bajas de los miembros de la AICE que proponga el Comité Ejecutivo.
- d) Modificación de los estatutos de la AICE y aprobación del Reglamento Interno, y demás normas que los desarrollen.
- e) Aprobación de las memorias de actividades, que presente el Comité Ejecutivo y control de la ejecución de las mismas.
- f) Aprobación de la gestión del Comité Ejecutivo.
- g) Aprobación de las propuestas de acción destinadas a desarrollar los objetivos de la AICE, contenidas en el Plan de Acción, presentado por el Comité Ejecutivo.

- h) Aprobación del importe anual de las cuotas.
- i) Aprobación de las cuentas de gastos e ingresos del ejercicio, así como la aprobación de los presupuestos y el seguimiento de su cumplimiento.
- j) Acordar la fusión, disolución y liquidación de la AICE.
- k) Acordar la asociación, federación y cualquier otra forma de unión con terceros.
- l) Aprobación de cualquier modificación del sistema de organización y funcionamiento de la AICE, incluido el cambio a federación o confederación.
- m) Decidir la Declaración de utilidad pública.

ARTICULO 14º.- Reuniones

Las reuniones de la Asamblea General serán ordinarias y extraordinarias. La ordinaria se debe celebrar una vez al año; las extraordinarias, en los supuestos previstos por la ley, previa convocatoria por el Comité Ejecutivo, o cuando lo proponga por escrito el propio Comité, el Presidente o un número de asociados no inferior a dos terceras partes de la AICE.

Las reuniones de la Asamblea General serán presididas por la ciudad que ostente la Presidencia de la AICE. En caso de ausencia, le sustituirán, en primer lugar, la ciudad que ostente la Vicepresidencia, o por el miembro de la ciudad con mayor antigüedad en el Comité Ejecutivo.

ARTICULO 15º.- Convocatorias

La Asamblea General, tanto en sesión ordinaria como extraordinaria, se convocará por el Comité Ejecutivo mediante una convocatoria que deberá ser por escrito y como mínimo con 20 días naturales de antelación al día de su celebración. Las convocatorias deberán contener, como mínimo, la fecha, hora y el lugar de la reunión, así como el orden del día, y se dirigirán a la ciudad miembro, en el domicilio que conste a estos efectos en la asociación.

La lista definitiva de las Ciudades miembros se cerrará 30 días naturales antes de la fecha de la Asamblea General.

La documentación deberá estar a disposición de los miembros de la AICE quince días naturales antes de la Asamblea General.

Los temas complementarios que presenten las ciudades miembros se incluirán en el orden del día, siempre que hayan sido comunicados al Comité Ejecutivo dentro de los plazos establecidos, de acuerdo con lo previsto en el Reglamento Interno.

El Acta de la reunión (extractos de las deliberaciones, texto de los acuerdos adoptados y resultados de las votaciones), se notificará a todos los miembros de la Asamblea General en el plazo de tres meses. El Comité Ejecutivo decidirá en cada momento el conducto de notificaciones adecuado, de acuerdo con lo previsto en el Reglamento Interno, llegando a servir como notificación oficial la inclusión del acta en la web de la AICE. Las ciudades dispondrán de un mes para dirigir sus observaciones a la Secretaría, que deberán referirse a aquellos puntos del acta que no reproduzcan fiel y lealmente lo acordado en la Asamblea.

El Acta de la reunión precedente será ratificada al comienzo de la siguiente sesión de la Asamblea General.

ARTICULO 16°.- La Asamblea General se considerará válidamente constituida en primera convocatoria si están presentes por lo menos la mitad de sus miembros o si están representados según las disposiciones del artículo 17.

También quedará válidamente constituida en segunda convocatoria con independencia del quórum de asistencia. La reunión en segunda convocatoria se tendrá que celebrar quince minutos después de la primera y en el mismo lugar, y deberá haber figurado en el anuncio de la convocatoria.

ARTICULO 17°.- En las reuniones de la Asamblea General, cada ciudad asociada tendrá un voto. En caso de no poder asistir a la reunión, los miembros de la AICE pueden delegar su voto a otro miembro de la asociación. El número máximo de votos delegados que puede recibir una ciudad no superará los diez.

Las votaciones generalmente se harán a mano alzada. El/La Presidente/a podrá proponer votaciones secretas si lo cree oportuno; también podrán proponerse a petición de cómo mínimo una cuarta parte de los miembros.

ARTÍCULO 18°.- Salvo para la adopción de aquellos acuerdos que expresamente requieran para su aprobación un quórum reforzado, las decisiones se tomarán por mayoría simple de las ciudades miembro presentes o debidamente representadas en la Asamblea, en los temas que figuren en el orden del día.

Sin embargo, para la baja forzosa de uno de los miembros, la disolución y liquidación de la Asociación, la fusión, unión o integración en una organización ya existente o creada al efecto, la modificación de los Estatutos o de la Carta de Ciudades Educadoras, serán necesarios un número de votos igual a los dos tercios de los sufragios emitidos por los miembros presentes en la Asamblea.

CAPITULO II

Del Comité Ejecutivo

ARTICULO 19°.- Las funciones de dirección, gestión, ejecución y representación de la AICE corresponden al Comité Ejecutivo, integrado por un número de miembros determinado por la Asamblea General, que no podrá ser inferior a 11 ni superior a 15.

El Comité Ejecutivo estará compuesto por : miembros ordinarios, miembros asociados y miembros fundadores.

- Miembros ordinarios: En la medida de lo posible, el Comité Ejecutivo estará integrado por, como mínimo, una ciudad miembro de cada continente. Los miembros ordinarios pueden ser: (i) ciudades miembros de la AICE, que han sido elegidas directamente en la Asamblea por haber presentado éstas su candidatura y; (ii) ciudades representantes de redes territoriales y/o delegaciones.
- Miembros asociados: Serán las ciudades organizadoras del último Congreso y del siguiente. Su mandato comienza en el momento de su designación por parte del Comité Ejecutivo y termina cuatro años más tarde. Su número máximo será de 2 ciudades, y tendrán derecho de asistencia a las reuniones del Comité Ejecutivo y voz en las sesiones del mismo pero carecerán de derecho a voto.

- Miembros fundadores: Son las ciudades miembro presentes en el Comité Ejecutivo desde la firma del Protocolo de Colaboración para la Constitución de la AICE, es decir Barcelona, Rennes y Turín. La duración de su mandato es permanente.

El Comité Ejecutivo estará compuesto por los cargos siguientes, que serán decididos por el propio Comité, salvo el/la Presidente/a que se elegirá por la Asamblea General:

- Presidente/a
- Vicepresidente/a
- Secretaría
- Tesorero/a
- Vocales

La Presidencia del Comité Ejecutivo será ejercida por la ciudad que ostente la Presidencia de la AICE.

Una misma ciudad podrá ostentar a la vez el cargo de Secretaría con cualquier otro cargo, pero su voto nunca podrá ser superior a uno.

El Comité Ejecutivo podrá invitar a sus sesiones a cualquier otro miembro de la Asociación o a otra persona física o jurídica, siempre que así lo considere oportuno por la especialidad del tema a tratar. Dicho interviniente tendrá derecho a voz, únicamente cuando se le conceda la palabra.

ARTICULO 20º.- Los miembros ordinarios del Comité Ejecutivo ejercerán el cargo durante un periodo de cuatro años y podrán ser reelegidos consecutivamente, aunque se estimulará la renovación parcial del Comité.

La elección de los miembros del Comité Ejecutivo se hará en la Asamblea General por votación favorable de la mitad más uno de los socios presentes en la misma. Los miembros elegidos tomarán posesión de su cargo después de haberlo aceptado, conforme se dispone en el Reglamento Interno de la Asociación.

Todo miembro del Comité Ejecutivo podrá causar baja en el cargo antes de extinguirse el plazo reglamentario por dimisión voluntaria presentada mediante escrito, razonando los motivos, o, por su baja forzosa aprobada por la Asamblea General. Dicha baja podrá debatirse y aprobarse en cualquier Asamblea aun cuando la misma no conste en el Orden del Día.

Las vacantes que se produzcan en el Comité Ejecutivo se cubrirán en la primera Asamblea General que se celebre.

ARTICULO 21º.- El Comité Ejecutivo tiene las siguientes atribuciones:

21.1.- En materia de representación:

- a) Designar de entre sus miembros, los cargos de Vicepresidente/a, Tesorero/a y Secretaría.
- b) Ratificar al/la Secretario/a General.
- c) Ejercer la representación de la AICE y llevar su administración, ejecutar las decisiones tomadas por la Asamblea General y de acuerdo con las normas, las instrucciones y las directrices generales que esta Asamblea General establezca.

- d) Tomar los acuerdos que sean necesarios en relación a la comparecencia de la AICE ante los organismos públicos y para ejercer todo tipo de acciones legales e interponer los recursos pertinentes.
- e) Tomar las decisiones necesarias en referencia a la representación legal y la defensa de los intereses de sus miembros.
- f) Resolver provisionalmente las cuestiones no previstas en estos Estatutos ni en el Reglamento Interno y dar cuenta de ellas en la próxima Asamblea General.
- g) Ejercer las competencias no asignadas expresamente en estos Estatutos o en el Reglamento Interno, y las que los órganos de gobierno deleguen de manera expresa en el Comité Ejecutivo.

21.2.- En materia de Congresos.-

- a) Seleccionar la ciudad sede del próximo Congreso Internacional y de la Asamblea General entre las candidaturas recibidas.
- b) Seleccionar los temas de los congresos y verificar que la organización coincida con los objetivos de la Asociación. En caso contrario, el Comité Ejecutivo se reserva el derecho de retirar el apoyo de la AICE.

21.3.- En materia de responsabilidades y actividades diversas.-

- a) Proponer a la Asamblea General el Plan de Acción.
- b) Desarrollar y ejecutar los acuerdos tomados en la Asamblea General.
- c) Analizar, evaluar y difundir los informes de las ciudades y de las distintas delegaciones, redes u otras agrupaciones (Art. 29).
- d) Validar todas las publicaciones de la Asociación.
- e) Constituir grupos de trabajo para conseguir, de la manera más eficiente y eficaz posible, los fines de la AICE, autorizar los actos que estos grupos proyecten realizar, y nombrar a un vocal del Comité Ejecutivo como responsable de cada grupo de trabajo.

21.4.- En materia de Asamblea General.-

- a) Convocar las Asambleas Generales y verificar que se respeten las decisiones que adoptan.
- b) Proponer la celebración de las Asambleas Generales Extraordinarias que tenga por conveniente.
- c) Proponer a la Asamblea General la defensa de los intereses de la AICE.
- d) Preparar los informes de actividad, y redactar el informe de valoraciones al término del Plan de Acción.
- e) Proponer a la Asamblea General el importe de las cuotas de los miembros de la AICE, justificándolo.

21.5.- En materia de presupuesto.-

- a) Presentar el balance, el estado de cuentas de cada ejercicio y preparar los presupuestos del ejercicio siguiente.
- b) Llevar a cabo las gestiones necesarias ante los organismos públicos, entidades y otras personas para obtener subvenciones, otras ayudas y el uso de locales o edificios.
- c) Abrir cuentas corrientes y libretas de ahorro en cualquier establecimiento de crédito, disponer de los fondos, así como adquirir y disponer de los bienes de la AICE, de acuerdo con lo establecido en el artículo 35.

21.6.- En materia de administración.-

- a) Delegar en la Secretaría aquellas actividades que convenga para el funcionamiento ordinario de la Asociación.

21.7.- Asimismo ejercerá todas aquellas competencias no atribuidas expresamente en estos Estatutos o en el Reglamento Interno.

ARTICULO 22º.- El Comité Ejecutivo, convocado previamente por el/la Presidente/a o por la persona en quien delegue, se reunirá en sesión ordinaria con la periodicidad que sus miembros decidan, que no será inferior a una vez al año.

Se reunirá en sesión extraordinaria cuando así se convoque con este carácter por el Presidente o bien lo soliciten *como mínimo* la mitad de los miembros que lo componen.

ARTICULO 23º.- El Comité Ejecutivo quedará constituido de manera válida con la convocatoria previa en los plazos que se establezcan reglamentariamente, y siempre que asistan la mitad de sus miembros en primera convocatoria, y cualesquiera de ellos en segunda.

Los miembros del Comité Ejecutivo están obligados a asistir a todas las reuniones que se convoquen.

ARTICULO 24º.- El Comité Ejecutivo tomará los acuerdos por mayoría simple de votos de los miembros presentes en sus reuniones. No obstante, deberá decidir por voto favorable de la mitad más uno de los presentes la asignación de los cargos de Vicepresidente/a, Tesorero/a y Secretaría de entre sus miembros.

CAPITULO III

Del/la Presidente/a y del/la Vicepresidente/a

ARTICULO 25º.- El/La Presidente/a de la AICE ejercerá, a su vez, la Presidencia del Comité Ejecutivo. Su elección se realizará en la Asamblea General por acuerdo de dos terceras partes de los socios presentes en la misma, a propuesta del Comité Ejecutivo. La duración de su mandato será de cuatro años, y su renovación podrá ser indefinida, salvo que instare su cambio dos terceras partes de los asociados.

Son propias del/la Presidente/a las funciones siguientes:

- a) La dirección y representación de la AICE.

- b) La Presidencia y dirección de los debates, tanto de la Asamblea General como del Comité Ejecutivo.
- c) La ejecución de los acuerdos de la Asamblea General y del Comité Ejecutivo.
- d) La proposición de las reuniones de la Asamblea General y del Comité Ejecutivo, para su convocatoria por el órgano correspondiente.
- e) La aprobación de las actas.
- f) El ejercicio de las funciones propias del cargo, que le haya delegado la Asamblea General o el Comité Ejecutivo.

En caso de empate de votos en la Asamblea General o en el Comité Ejecutivo, puede ejercer el voto de calidad.

A la ciudad que ostente la Presidencia le sustituirá la Vicepresidencia o la ciudad Vocal de más antigüedad en el Comité Ejecutivo, por este orden correlativo.

CAPITULO IV

De la Secretaría y Secretaria/o General

ARTICULO 26º.- La ciudad que ostente el cargo se elegirá por el Comité ejecutivo de entre sus miembros por acuerdo de la mitad más uno de los socios presentes en la reunión. La duración del cargo será de cuatro años, pero la renovación podrá ser indefinida, salvo que instare su cambio dos tercios de los miembros del Comité Ejecutivo.

El alcalde de la ciudad que ostente el cargo de Secretaría designará a una persona a la que se le denominará Secretaria/o General, que deberá ser ratificada por el Comité Ejecutivo.

La Secretaría dispondrá de una oficina administrativa, al frente de la cual estará el/la Secretario/a General. La persona que ostente el cargo de Secretario/a General será la representante ordinaria de la Asociación.

La oficina administrativa se ubicará en la misma ciudad que ostente la Secretaría, y será ésta última la responsable de la misma. La sede de la oficina administrativa se establece en Barcelona, pero podrá domiciliarse en otra ciudad, por petición expresa de la Ciudad de Barcelona.

La nueva sede será escogida entre las ciudades candidatas, miembros del Comité Ejecutivo. Caso que ningún miembro del Comité ofreciera su candidatura, la elección se trasladará a la Asamblea General, que decidirá por mayoría simple de presentes, de entre las ciudades que se ofrezcan candidatas. La ciudad que resulte elegida pasará a formar parte del Comité ejecutivo, aunque ello suponga aumentar en uno el número de miembros del mismo.

ARTICULO 27º.- Son propias del cargo de la Secretaría las siguientes funciones:

- a) La gestión cotidiana de la AICE y principalmente el cumplimiento del programa de actuación acordado por el Comité Ejecutivo.
- b) Asegurar la conservación de los documentos y archivos de la AICE.

- c) Levantar, redactar y firmar las actas de la Asamblea General y del Comité Ejecutivo.
- d) Coordinar las reuniones del Comité Ejecutivo.
- e) Redactar y autorizar las certificaciones que sea necesario expedir, así como llevar el libro Registro de Socios de la AICE.
- f) Administrar y gestionar las subvenciones y cuotas de la AICE.
- g) Dar soporte logístico y administrativo a las ciudades organizadoras de los Congresos de la AICE.
- h) La correspondencia e información periódica a las ciudades asociadas así como todo tipo de iniciativas destinadas a la captación de nuevas ciudades.
- i) El mantenimiento y funcionamiento del Banco Internacional de Documentos de Ciudades Educadoras.
- j) La ejecución de todas las tareas que le delegue el Comité Ejecutivo.
- k) Contratar a las personas empleadas de la AICE.

CAPITULO V

Del/la Tesorero/a

ARTICULO 28º.- El/la Tesorero/a tendrá como función la gestión y el control de los recursos de la AICE y la elaboración del presupuesto, el balance y en general de las cuentas anuales, a fin de presentarlas al Comité Ejecutivo para que éste las proponga para su aprobación a la Asamblea General.

Llevará un libro de caja. Firmará los documentos de Tesorería. La disposición de los bienes de la AICE se determina en el artículo 35 de estos Estatutos.

CAPITULO VI

Delegaciones, Redes Temáticas, Redes Territoriales y otras Agrupaciones

ARTICULO 29º.- Con el fin de desarrollar la AICE y reforzar los intercambios, la cooperación, los proyectos comunes y las experiencias colectivas sobre la base de los principios anunciados en la Carta de Ciudades Educadoras, el Comité Ejecutivo impulsará la creación de Delegaciones, Redes Territoriales, Redes Temáticas y cualesquiera otras agrupaciones diversas.

Se entiende por Delegación : Oficina de representación de la AICE para un determinado territorio, que puede englobar diversos países. Creada por el Comité Ejecutivo en colaboración con uno de sus miembros. Sus competencias son la extensión y consolidación de la AICE en ese territorio y todas aquellas otras que le delegue el Comité Ejecutivo.

Se entiende por Red Territorial : agrupación que reúne a un conjunto de un mínimo de 5 ciudades miembro de un determinado país.

Se entiende por Red Temática : agrupación que reúne a un conjunto de ciudades miembro, unidas en torno a una temática concreta. Su actividad es limitada en el tiempo.

Salvo en el caso de las delegaciones, los miembros de la AICE que deseen constituir una de estas agrupaciones, deberán presentar su proyecto para aprobación al Comité Ejecutivo, de acuerdo con los requisitos previstos en el Reglamento Interno.

El Comité Ejecutivo podrá proponer y constituir directamente alguna de las agrupaciones enumeradas en el párrafo primero de este artículo.

TITULO III

Del régimen económico de la AICE

ARTICULO 30º.- Atendida su naturaleza, la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) tiene patrimonio fundacional.

ARTICULO 31º.- Todos los balances y presupuestos a presentar frente a la Asamblea General se facilitarán en Euros.

ARTICULO 32º.- Los recursos económicos de la AICE provendrán:

- a) De las cuotas de sus miembros.
- b) De las subvenciones públicas y privadas.
- c) De donaciones, herencias o legados.
- d) De las rentas del patrimonio propio o bien de otros ingresos que puedan obtenerse.

ARTICULO 33º.- Todos los miembros de AICE tienen la obligación de sostenerla económicamente. El Comité Ejecutivo propondrá a la Asamblea General el importe de la cuota anual y ordinaria de sus miembros, y si fuera el caso, podrá proponer el establecimiento de cuotas extraordinarias.

ARTICULO 34º.- El ejercicio económico coincidirá con el año natural cerrado a 31 de Diciembre.

ARTICULO 35º.- Tendrá la facultad de abrir cuentas corrientes o libretas de ahorro en establecimientos de crédito o de ahorro, el/la Presidente/a, el/la Tesorero/a, el/la Secretario/a General o cualquier Vocal del Comité Ejecutivo, de forma indistinta.

Para poder disponer de los fondos depositados en entidades bancarias será suficiente con dos firmas, de las cuales una deberá ser necesariamente la de la del/la Presidente/a, el/la Tesorero/a, Secretaría o el/la Secretario/a General y otra, la de cualquier otro miembro del Comité Ejecutivo, salvo los miembros asociados. No obstante, el/la Secretario/a General, con su sola firma, podrá disponer de un monto cuyo importe máximo será fijado anualmente por el Comité Ejecutivo.

Toda disposición de fondos de la AICE quedará debidamente consignada por quien corresponda en sus libros contables para su revisión anual. La Secretaría procurará que, en la medida de lo posible, los gastos propios de la AICE sean lo menos gravosos posibles para ésta, atendiendo a criterios de calidad, precio, garantía y demás condiciones inherentes al bien o servicio que se pretenda adquirir y al momento en que se desee contratar.

Podrán aceptar la adquisición lucrativa de todo tipo de bienes las ciudades que ostenten el cargo de Presidente/a, VicePresidente/a, Tesorero/a o Secretaría, debiendo firmar mancomunadamente dos de ellas.

La disposición de los bienes muebles e inmuebles de la AICE sólo se podrá realizar por el Comité Ejecutivo, mediante acuerdo de las dos terceras partes de los miembros presentes.

TITULO IV

Idiomas y Facultad interpretativa

ARTICULO 36º.- Los idiomas oficiales de la Asociación serán el inglés, francés y español.

No obstante lo dispuesto en el párrafo anterior, en caso de duda interpretativa de cualquier término o aspecto de los presentes estatutos y su desarrollo reglamentario, la Carta de Ciudades Educadoras o de cualquier documento que emita un órgano de la AICE, prevalecerá la versión redactada en español.

Las reuniones del Comité Ejecutivo se celebrarán en aquél o aquéllos idiomas oficiales que escoja el propio Comité Ejecutivo.

ARTÍCULO 37º.- La interpretación de los presentes Estatutos corresponde a la Asamblea General, que decidirá el sentido interpretativo de los artículos por acuerdo que requerirá el mismo quórum de votos que la modificación de los estatutos.

TITULO V

Del régimen disciplinario

ARTICULO 38º.- El control del cumplimiento de los Estatutos corresponde a la Asamblea General y al Comité ejecutivo, de acuerdo con lo establecido en el Reglamento Interno, los cuales pueden sancionar a los socios que incumplan sus obligaciones.

ARTICULO 39º.- Los órganos de gobierno descritos en el artículo anterior pueden sancionar las infracciones cometidas por los socios que incumplan sus obligaciones.

Dichas infracciones pueden calificarse de leves, graves y muy graves, y las sanciones correspondientes pueden ir desde una amonestación a la expulsión de la AICE, según lo que establezca el Reglamento Interno.

TITULO VI

De la disolución de la AICE

ARTICULO 40º.- La AICE podrá ser disuelta si así lo acuerda debidamente la Asamblea General, convocada expresamente para este fin.

ARTICULO 41º.- Una vez acordada la disolución, la Asamblea General tomará las medidas oportunas en lo que se refiere a la liquidación de bienes, derechos y operaciones en curso. La Asamblea estará facultada para elegir una Comisión Liquidadora, si lo cree necesario

Los miembros de la AICE, por el mero hecho de serlo, están exentos de responsabilidad personal, pero estarán sujetos en todo caso a la eventual responsabilidad que se derive de su propia actuación.

El remanente neto que resulte de la liquidación se entregará directamente a la entidad pública o privada sin ánimo de lucro acordada por la Asamblea General o la Comisión Liquidadora.

Las funciones de liquidación y ejecución de los acuerdos a que se refieren los párrafos anteriores de este mismo artículo serán competencia del Comité Ejecutivo, si la Asamblea General no ha delegado esta misión a una Comisión Liquidadora especialmente designada para ello.

TITULO VII

Arbitraje

ARTICULO 42º.- Todas las cuestiones litigiosas que se planteen en el seno de la AICE entre ésta y sus asociados, entre éstos y los miembros del Comité Ejecutivo, o entre los asociados entre sí, se someten al arbitraje institucional del Tribunal Arbitral de Barcelona, de la Asociación Catalana para el Arbitraje, encargándole la designación de árbitros y administración del arbitraje de acuerdo con su Reglamento. Se exceptúan de esta sumisión aquellas cuestiones que no sean de libre disposición. El arbitraje será de equidad y el tribunal arbitral estará compuesto por tres árbitros.