

CORPOREIDADE DAS PALAVRAS PELO EXEMPLO E A PERSPECTIVA DAS CIDADES EDUCADORAS: APROXIMAÇÕES FREIRIANAS

*CORPOREITY OF WORDS BY EXAMPLE AND THE PERSPECTIVE OF EDUCATING
CITIES: FREIRIANAS APPROACHES*

*CORPOREIDAD DE LAS PALABRAS A TRAVÉS DEL EJEMPLO Y LA PERSPECTIVA DE
LAS CIUDADES EDUCADORAS: APROXIMACIONES FREIRIANAS*

Luís Fernando Lopes¹
Alceli Ribeiro Alves²
Marli Kaczmarek³

Resumo

Este estudo de caráter bibliográfico e documental teve como objetivo analisar dois aspectos relacionados à Carta da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE): 1) a relação sujeito e objeto sob um olhar da categoria intenção-compreensão; 2) algumas percepções acerca do conteúdo da Carta da AICE na relação entre conceito e realidade. Considerou-se o contexto das práticas pedagógicas de propagandas envolvendo campanhas intituladas: “tampinhas solidárias”. A perspectiva de análise é fenomenológica ancorada sobretudo nos aportes teóricos freirianos. A problemática central que guiou o desenvolvimento do estudo interrogou: quem ou o que pode estar faltando nas campanhas das tampinhas solidárias que envolvem o conteúdo da Carta da AICE? Os resultados indicam que diferentes abordagens envolvendo os termos “solidária” e “educadora”, quando compreendidas a partir das relações humanas podem se modificar repercutindo nas relações sujeito e objeto, na intenção-compreensão humana e, inevitavelmente, no processo da corporeidade das palavras pelo exemplo.

Palavras-chaves: Cidades Educadoras. Educação. Corporeificação. Paulo Freire.

Abstract

This bibliographic and documentary study aimed to analyze two aspects related to the Charter of the International Association of Educating Cities (AICE): 1) the subject-object relationship under the perspective of the intention-understanding category; 2) some perceptions about the content of the AICE Charter in the relationship between concept and reality. The context of the pedagogical practices of advertisements involving campaigns entitled: “solidarity caps” was considered. The analysis perspective is phenomenological, mainly anchored in Freire's theoretical contributions. The central issue that guided the development of the study questioned: who or what may be missing from the solidarity caps campaigns that involve the content of the Charter of AICE? The results indicate that different approaches involving the terms "solidarity" and "educator", when understood from the point of view of human relations, can change, having repercussions on the subject and object relations, on the human intention-understanding and, inevitably, on the process of the corporeality of words by the human being. example.

Keywords: Educating Cities. Education. Embodiment. Paulo Freire.

Resumen

Este estudio de carácter bibliográfico y documental tuvo como objetivo analizar dos aspectos relacionados con la Carta de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE): 1) la relación sujeto y objeto desde la perspectiva de la categoría intención-comprensión; 2) algunas percepciones sobre el contenido de la Carta de la

¹Professor do Centro Universitário Internacional Uninter. E-mail: luis.l@uninter.com

²Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Geografia pela Queen Mary University (QMUL), Universidade Federal de Londres. Graduado em licenciatura e bacharelado em Geografia pela UFPR. Professor do PPGENT UNINTER. E-mail: alceli.a@uninter.com

³Licenciada em Letras. Advogada, professora da Educação Básica. Mestranda em Educação e Novas Tecnologias no PPGENT UNINTER. E-mail: marlikaczmarek@gmail.com

AICE en la relación entre concepto y realidad. Se consideró el contexto de las prácticas pedagógicas de campañas publicitarias que involucran iniciativas tituladas: "tapitas solidarias". La perspectiva de análisis es fenomenológica, en gran parte fundamentada en las contribuciones teóricas de Paulo Freire. El problema central que guió el desarrollo del estudio planteó la pregunta: ¿quién o qué podría estar ausente en las campañas de "tapitas solidarias" que involucran el contenido de la Carta de la AICE? Los resultados indican que diferentes enfoques que involucran los términos "solidaria" y "educadora", cuando se comprenden a partir de las relaciones humanas, pueden cambiar y tener un impacto en las relaciones entre sujeto y objeto, en la intención-comprensión humana y, inevitablemente, en el proceso de corporización de las palabras mediante el ejemplo.

Palabras clave: Cidades Educadoras. Educación. Corporización. Paulo Freire.

1 Introdução

No contexto educacional, vários são os recursos didático-pedagógicos que podem ser utilizados, produzidos e reproduzidos. Um desses recursos refere-se a um produto industrializado, que se apresenta na forma de uma cesta de frutas e que provoca o trabalho e a percepção visual. Na proposta pedagógica, dentre outras possibilidades de ensino e aprendizagem, a chamada refere-se a seguinte pergunta: “quem está faltando na cesta de frutas”?

Com isso, podemos refletir se o apropriado seria nos questionar acerca de quem ou o que está faltando. Neste ponto de partida, encontramos também constantes propagandas de campanhas envolvendo a temática das “tampinhas solidárias”, o que pode parecer igualmente necessário na busca pela compreensão do sentido e do significado dessa narrativa, dada a natureza que podemos entender como distinta entre sujeito e objeto.

Por sua vez, a Carta das Cidades Educadoras da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), fundada em 1994, baseia-se em várias convenções, acordos, declarações e pactos de importância internacional, sendo o conteúdo da Carta a expressão dos desejos dos governantes associados, mediante pagamento de quotas. Em 2020, essa associação já reunia mais de 500 (quinhentas) cidades de 36 (trinta e seis) países, conforme consta no site da AICE.

A intenção não é a desconsiderar o significado de vários princípios constantes na Carta da AICE, mas reafirmar sua relevância, uma vez que incentiva e norteia a realização de projetos nas mais diferentes áreas impulsionando o caráter educativo nas cidades. Na medida em que as pessoas (crianças, jovens e adultos) tomam consciência de que vivem e percebem a cidade, são capazes de compreender que exercem papel de protagonistas em suas aprendizagens, ao longo de toda a vida e em todas as instâncias sociais, podendo conceber e transformar as cidades a partir de seus próprios contextos, realidades e experiências (Alves; Castanheira, 2021, p. 1010).⁴

⁴ Alves e Brandenburg (2018), e Alves e Castanheira (2021) também abordam essa questão no contexto da representatividade e da participação, trazidos no contexto da análise do projeto: *Nosotros proponemos*, projeto esse conduzido sob a bandeira das

Nesse contexto, diante das práticas sociais pedagógicas e de propagandas envolvendo campanhas de tampinhas solidárias, partimos de questões elementares para tentar compreender dois aspectos relacionados à Carta da AICE, a saber:

- 1) a relação sujeito e objeto sob um olhar da categoria intenção-compreensão;
- 2) algumas percepções acerca do conteúdo da Carta da AICE na relação entre conceito e realidade.

A partir desse recorte, inspiramo-nos na perspectiva Freiriana, sobretudo nos conhecimentos que nos auxiliam a compreender a necessidade da corporeificação das palavras pelo exemplo. Assim, podemos incluir nossas práticas sociais e, principalmente, as práticas sociais de nossos representantes governamentais.

2 A relação sujeito e objeto sob um olhar da categoria intenção-compreensão

A dívida histórica com um número incontável de pessoas, incluindo Paulo Freire, pode ser ainda maior quando refletimos sobre os direitos, bens materiais, imateriais e formais que foram produzidos ao longo da história e dos quais hoje podemos usufruir. Contraditoriamente, alguns legados irrefletidos também deixaram suas marcas e consequências nessa trajetória, sendo uma delas a exclusão articulada própria da sociedade capitalista que ocasiona a distribuição desigual desses direitos e bens produzidos socialmente.

Ao nos aproximarmos de algumas das mais de 40 (quarenta) obras teórico-práticas produzidas por Paulo Freire, passamos a buscar compreendê-las, ainda que possamos cometer equívocos. Dessa forma, partindo do exemplo de um produto didático pedagógico envolvendo uma atividade de percepção visual, contendo imagens de frutas, o destaque vem com a seguinte chamada: “Quem está faltando”?

No contato com esse recurso, e sua forma de apresentação, ao se referir a produtos alimentícios como se fossem “quem” e não “o que”, entendemos que, para ser válida, “a educação deve considerar a vocação ontológica do homem — vocação de ser sujeito — e as condições em que ele vive: em tal lugar exato, em tal momento, em tal contexto” (Freire, 1981, p. 34). Ao refletirmos, então, sobre a ontologia humana no sentido de sermos sujeitos e não objetos, alguns desafios se apresentam na relação com o meio em que estamos inseridos, e um deles diz respeito ao contexto educacional formal, no qual:

Em minha visão, “ser” no mundo significa transformar e retransformar o mundo, e não adaptar-se a ele. Como seres humanos, não resta dúvida de que nossas principais

responsabilidades consistem em intervir na realidade e manter nossa esperança [...]. Temos de nos esforçar para criar um contexto em que as pessoas possam questionar as percepções fatalistas das circunstâncias nas quais se encontram, de modo que todos possamos cumprir nosso papel como participantes ativos da história (Freire, 2001, p. 50-51).

Manter a esperança de que é possível intervir no mundo, em contraposição de apenas nos adaptar a ele, pode ser uma das possibilidades para criarmos contextos em que seja possível questionar e sermos questionados. Ao assim proceder, questionamos e somos questionados em relação às circunstâncias e às condições nas quais nos encontramos no contexto educacional na era da globalização, onde a existência dos sujeitos se dá de maneira concreta, pois “não existe homem no vazio” (Freire, 2001, p. 34).

Inexistindo ser humano no vazio e, para buscarmos formas de superação de condições de vida que ainda aceitamos, como a de pessoas em situação de rua, fome, preconceito de classe, entre outros problemas sociais, parece-nos que não temos caminhado por vias da democratização do saber científico diante de um contexto já explicitado por Freire. Freire (1996), ao se referir a sua abertura ao mundo, à curiosidade, à receptividade aos outros enquanto caminhava com um amigo pelas ruas de Olinda, expõe:

Os moradores de toda esta redondeza ‘pesquisam’ no lixo o que comer, o que vestir, o que os mantenha vivos”. Foi desse horrendo aterro que há dois anos uma família retirou de lixo hospitalar pedaços de seio amputado com que preparou seu almoço domingueiro. A imprensa noticiou o fato que citei horrorizado e pleno de justa raiva no meu último livro *A sombra desta mangueira*. É possível que a notícia tenha provocado em pragmáticos neoliberais sua reação habitual e fatalista em favor sempre dos poderosos (Freire, 1996, p. 83).

Nesse contexto em que se pode ser por alguns ignorado ou ser tratado como se fosse à parte da sociedade, podemos afirmar que ter ou não o que comer faz diferença na vida de toda pessoa. Em que pese a necessidade e a importância da solidariedade em uma sociedade marcada pela distribuição desigual dos bens materiais e imateriais⁵ construídos pela humanidade, Paulo Freire nos advertiu que

O verdadeiro compromisso é a solidariedade, e não a solidariedade com os que negam o compromisso solidário, mas com aqueles que, na situação concreta, se encontram convertidos em "coisas". Comprometer-se com a desumanização é assumi-la e, inexoravelmente, desumanizar-se também (Freire, 1980, p. 19).

⁵ A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece no artigo 216 que: constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais (BRASIL, 1988).

Nessa perspectiva, podemos entender que a solidariedade não pode ser confundida e limitada a atos unilaterais de falsa generosidade, mas sim deve contar com o efetivo compromisso recíproco. Do contrário, poderá converter a existência humana a quase coisas, o que nos impele a refletir sobre a realidade social e a subjetividade humana em que relações antagônicas e contraditórias se refletem nas formas de estar no mundo e com o mundo.

Em consonância ao aporte teórico-metodológico aqui considerado, Dartigues (1992, p. 13) explicita que “a tarefa efetiva da fenomenologia será, pois, analisar as vivências intencionais da consciência para perceber como aí se produz o sentido dos fenômenos, o sentido desse fenômeno global que se chama mundo”. A título ilustrativo, pode-se considerar a reflexão acerca de um fenômeno como a percepção de uma cidade. Decorrendo do princípio da intencionalidade, cuja estrutura da vivência comporta elementos reais e irrealis, um primeiro elemento real seria a abertura da consciência para o objeto, no caso, para a cidade. Por outro lado, poderia ser diferente, se considerássemos memória, criatividade, entre outros elementos que partem da consciência do sujeito para se direcionar ao objeto, bem como a sequência de sensações dessa cidade: bonita, grande, pequena, com infraestrutura precária etc.

Essas características constituem elementos da cidade que podem estar na consciência. Mas, afinal, o que é a cidade nesse contexto? Essa questão pode ser colocada porque talvez não consigamos abandonar a atitude natural de concebemos a cidade como algo construído na consciência das pessoas, desconsiderando que ela possa existir fora do campo da consciência. Para Carlos (2020, p. 32), no entanto, “apesar de construída na consciência das pessoas, a cidade existe independentemente desta, visto que ela não é fruto de uma abstração intelectual existindo fora do indivíduo”.

Na realidade, a cidade percebida não existe enquanto apenas percebida, cuja percepção pode ainda ser isolada, de modo que Freire (2001, p. 09), ao relacionar o que é estudar e aprender, afirma que “é preciso que nosso corpo, que socialmente vai se tornando atuante, consciente, falante, leitor e ‘escritor’ se aproprie criticamente de sua forma de vir, sendo que faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se”.

Com relação a esse processo de estar sendo, cuja intenção e compreensão nos constituem enquanto sujeitos, Dartigues (1992, p. 24) explicita que, desde o século XIX, a temática "compreender", enquanto método científico, embora não tenha sido impulsionada pela fenomenologia, deu ensejo a inúmeros debates, requerendo muito estudo para uma síntese textual, daí a sua opção pela ideia de intenção encontrada no fundamento do compreender nas ciências humanas.

O princípio da intencionalidade é que a consciência, é sempre "consciência de alguma coisa", que ela só é consciência estando dirigida a um objeto (sentido de intendo). Por sua vez, o objeto pode ser definido em sua relação à consciência, ele é sempre objeto-para-um-sujeito (Dartigues, 1992, p. 11).

Nessa percepção, podemos compreender que a consciência pressupõe a existência de alguma coisa, inexistindo consciência vazia. Se afirmamos que temos consciência, então essa consciência é sobre algo, mas não que esse algo em si possua consciência, de modo que os sentidos e significados conceituais podem possuir dimensões multifatoriais acerca da consciência que se possa ter sobre algo.

Qual seria a essência da cidade educadora? Podemos dizer que a essência da cidade educadora envolve prioritariamente a ação humana que educa, ou seja, não é a cidade em si que educa, como poderíamos admitir a partir da leitura da obra de Trilla Bernet (1997). Para este autor, a Cidade Educadora *per se* já educa, mas que, de maneira normativa, precisa considerar alguns critérios fundamentais com o objetivo de otimizar sua projeção educativa.

A justificativa para assumirmos esse posicionamento se baseia na compreensão de que não podemos entender a cidade como possuidora de consciência, de intencionalidade e compreensão humana. A partir desse entendimento, qual seria, então, a essência das tampinhas? Podemos dizer que a essência das tampinhas envolve igualmente vários elementos necessários à sua produção, excetuando a consciência em si de solidariedade, pois, sendo objetos, nos parecem desprovidos de tal característica essencial.

Nesse contexto, qual seria a essência de um produto didático pedagógico constando uma linguagem escrita ao referir-se a frutas enquanto sujeitos, ignorando o sentido e o significado, ainda que, simbolicamente, da ausência de condições alimentares dignas na vida real em que milhões de pessoas passam fome? Contraditoriamente, podemos refletir acerca de algumas formas de compreensão:

a) Os sentidos e significados que podemos atribuir às coisas, aos objetos, podem representar a ideia que temos sobre esses objetos de forma indistinta da existência de sujeitos, cujos atributos e ações eminentemente humanas como a consciência e o pensamento fizessem parte da essência desses objetos, sendo eles, por si só, subjetivos. Talvez essa forma de compreensão possa traduzir-se em que tampinhas e cidades, por si mesmas, solidarizam-se e são capazes de educar, uma vez que prescindem a existência e essência humana. Nessa forma de percepção, podemos compreender a relação sujeito e objeto fundindo-se e tornando-se indissociáveis, de onde podemos ilustrar como sendo: sujeito igual objeto.

b) Podemos compreender, no sentido de buscar nos objetivarmos de fato da essência, da existência e da subjetividade que nos faz essencialmente humanos, como a consciência e a

intencionalidade, diferenciando-nos das coisas, dos objetos. Nesse caso, podemos considerar que tampinhas não possuem consciência e intencionalidade para serem ou não solidárias, tanto quanto a cidade não possui consciência e intencionalidade para ser ou não educadora, não podendo, nessa forma de compreensão, prescindir a existência e essência humanas. Nessa forma de percepção, sujeito e objeto são considerados de forma dissociáveis sem, no entanto, desconsiderar relações possíveis, podemos assim compreender: sujeito diferente de objeto;

c) Outra forma de compreensão relaciona-se com a possibilidade de que o sujeito, por meio da consciência intencional, possa atribuir valor objetivo e subjetivo aos objetos, estando para esses e não esses para o sujeito. Nessa possibilidade, o valor objetivo e subjetivo atribuído pode interferir na própria constituição da subjetividade e modos de pensamento que atendam apenas a interesses próprios, o que podemos refletir no sentido do risco de que interesses coletivos possam ser desconsiderados. Aqui podemos compreender: sujeito para o objeto.

d) Também podemos compreender no sentido da relação de interdependência sujeito e objeto, em que, por meio da consciência, do sentido e significados atribuídos para a existência e essência humanas, não pode prescindir a existência e essência dos objetos, pois, para constituição da condição de sujeito, considera-se que não há como prescindir do objeto inserindo-se aspectos materiais indispensáveis. Podemos assim entender: sujeito está para o objeto e este está para o sujeito.

e) Uma outra forma, diversa das anteriores, a que podemos nos referir, relaciona-se ao fato de que não podemos considerar a condição de que o objeto, mesmo não sendo dotado de consciência, intencionalidade e compreensão, está para o sujeito, independentemente deste. O valor material e imaterial que pode ser atribuído ao objeto pode tornar dispensável a existência e essência humana, em que a subjetivação das coisas pode resultar em coisificação da subjetividade humana, cujos riscos podem ser incalculáveis. Podemos assim refletir: o objeto, por si só, está para o sujeito.

Longe de elucidar completamente essas reflexões, mas almejando ampliá-las e buscar outras questões relacionadas ao contexto educacional, podemos refletir no sentido de que, ainda que no âmbito da educação infantil, as coisas e os objetos parecem ganhar vida própria no sentido imaginário. Objetos e coisas podem ser representados por brinquedos e brincadeiras, características inerentes que constituem a infância, na qual podemos, também, considerar a importância de alguns cuidados pedagógicos no uso de narrativas para cumprir com a função social educacional e formativa, na perspectiva ética e de humanização das relações sociais.

Excetuando essas características na existência que fazem parte da essência para o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, Freire (1981, p. 37), ao pesquisar sobre

a sociedade em transição, explica que as elites acham um absurdo que as massas queiram participar mais da sociedade e procuram “tratá-las como crianças para que continuem sendo crianças”. Complementa, ainda, que “uma sociedade justa dá oportunidade às massas para que tenham opções e não a opção que a elite tem, mas a própria opção das massas. A consciência criadora e comunicativa é democrática” (Freire, 1981, p. 38).

Ao retomarmos com a discussão em torno das frutas, poderíamos então no questionar se essas são sujeitos ou produtos alimentícios? As tampinhas são dotadas de intencionalidade? São as tampinhas solidárias⁶ ou essas são ações que envolvem a consciência humana? São as cidades intencionais ou a intenção-compreensão é uma categoria eminentemente humana? São as cidades ou as pessoas que educam? A respeito desses e outros questionamentos no âmbito da fenomenologia, Dartigues (1992, p. 19) considera que:

[...] enquanto não tivermos, através de uma reflexão sobre nossa experiência da imagem, sobre nossa experiência da percepção, dado um sentido coerente e válido a essas diferentes noções, não saberemos o que querem dizer e o que provam nossas experiências sobre a percepção ou sobre a imagem.

Buscando dar um sentido minimamente coerente e válido sobre o sentido dos tempos e dos espaços da educação nas cidades, será que ao reconhecermos a existência de “tampinhas solidárias” ou “cidades educadoras” não estaríamos assumindo uma neutralidade diante da dimensão complexa da condição inerentemente humana?

A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este medo quase sempre resulta de um "compromisso" contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros. Estão "comprometidos" consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível (Freire, 1981, p. 19).

Diante de eventual neutralidade que pode mascarar o medo de revelarmos o compromisso histórico da educação, narrativas como a que se refere ao fato de “quem está faltando nas tampinhas solidárias das cidades educadoras” podem ser abordagens alienadas. Além disso, a cidade, *per se*, é um objeto ou fenômeno que representa muito mais que um simples aglomerado de edifícios e construções, nos termos da importante análise de Lencioni (2008, p. 9):

⁶ Podemos referenciar que o artigo 3º da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988 expressa que um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil é construir uma sociedade livre, justa e solidária [...]. Contraditoriamente, encontramos apenas essa menção ao termo solidariedade e outra referindo-se ao controle interno dos três poderes. Além disso, podemos refletir acerca da solidariedade entre gerações quando nos referimos à previdência social.

Ao falarmos em cidade no Brasil estamos nos referindo a um aglomerado sedentário que se caracteriza pela presença de mercado (troca) e que possui uma administração pública. Lembrando as sete observações. Com isso sobre os conceitos, vemos, claramente, que o conceito de cidade no Brasil é posterior à própria constituição da cidade (primeira observação), que esse conceito busca refletir o real (segunda observação) sendo ao mesmo tempo objetivo e subjetivo; ou seja, relativo a um conteúdo do real, mas também subjetivo, porque se relaciona ao pensamento sobre ele (terceira observação). Ainda, o conceito de cidade é infinitamente mais pobre que o real ao qual ele se refere (quarta observação) e existe em movimento (quinta observação), ou seja, se altera segundo referências e segundo o tempo histórico. E, podemos perceber também que o conceito de cidade se relaciona a outros conceitos (sexta observação) e só existe se for definido enquanto tal (sétima observação).

Ainda que o conceito de cidade possa relacionar-se a sentidos e significados a partir do real, abarcando um conteúdo subjetivo, tal conteúdo conceitual se relaciona ao pensamento, à consciência que se tem da cidade. Não que a cidade em si seja subjetiva, pois a subjetividade faz parte da essência humana e não das coisas. Podemos reconhecer, assim, que a cidade precisa de pessoas que realizem ações e sejam educadoras, e não que a cidade em si educa⁷.

Consideremos, por exemplo, que a cidade educadora refere-se a uma categoria de ação humana na qual busca-se respeito, reconhecimento, valorização e investimento público no campo das ciências.

Saber igualmente fundamental à prática educativa do professor ou da professora é o que diz respeito à força, à vez maior do que pensamos, da ideologia. E o que nos advierte de suas manhas, das armadilhas em que nos faz cair. É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna “míopes” (Freire, 1996, p. 141-142).

Ao reconhecermos o poder das ideologias dominantes, faz-se oportuno revisitar a análise de Almeida e Silva (2021, p. 03), sobretudo ao tratarem do currículo de maneira relacionada a fluidez econômica e política, assinalando que “mais do que nunca é relevante inserir as questões curriculares nos contextos da economia e da política, já que o conhecimento é impregnado de dimensões políticas e marcado por finalidades econômicas”.

Como podemos observar, o termo “cidade educadora”, assim como a campanhas das “tampinhas solidárias” podem evocar finalidades políticas e econômicas nas quais a inserção de conteúdos educacionais pode denotar um ser menos do sujeito, em oposição a um quase ser mais dos objetos. Em certa medida, poderíamos refletir no sentido de que, quanto maior a possibilidade de acesso aos bens produzidos historicamente pela humanidade, maior poderia ser a implicação em relação ao compromisso ético, cultural e histórico na forma de relações que

⁷ Podemos entender que a educação se faz com pessoas, sujeitos, na qual poderíamos refletir acerca dos meios e fins, no entanto, consideramos essa ser ainda uma discussão a ser aprofundada, registrando-se nesse breve estudo essa possível necessidade.

nos constituem como seres humanos, de modo que

[...] o papel da autoridade democrática não é, transformando a existência humana num calendário escolar tradicional, marcar as lições de vida para as liberdades mas, mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume. No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente (Freire, 1996, p. 105-106).

Ao tentar buscar continuamente a superação das desigualdades materiais, imateriais e formais no processo de ensino e aprendizagem, é possível repensar as relações entre autoridade e liberdade refletindo em que medida podemos testemunhar, por meio da corporeificação pelo exemplo, nossas práticas sociais, incluindo-se aqui as práticas sociais dos governantes, que representam os anseios da nação. Como na lição de Freire (1996),

[...] o bom seria que experimentássemos o confronto realmente tenso em que a autoridade de um lado e a liberdade do outro, medindo-se, se avaliassem e fossem aprendendo a ser ou a estar sendo elas mesmas, na produção de situações dialógicas. Para isto, o indispensável é que ambas, autoridade e liberdade, vão se tornando cada vez mais convertidas ao ideal do respeito comum somente como podem autenticar-se (Freire, 1996, p. 46).

Diante disso, podemos entender que, ao buscarmos relacionar a tensão entre a liberdade e a autoridade em situações dialógicas, praticadas de forma autêntica, estas podem repercutir sobre a forma da busca pelo desenvolvimento integral da personalidade humana como finalidade das cidades, das unidades educacionais, das universidades na era da globalização, para consecução do bem comum, assumindo a categoria do respeito comum como fio condutor para novas concepções, novas agendas urbanas e novas formas de ações governamentais.

Nessa intenção, trataremos a seguir de alguns aspectos relacionados a determinados conceitos e práticas sociais, tendo como pano de fundo a Carta das Cidades Educadoras e os projetos conduzidos sob a bandeira da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE).

3 Conceito e realidade: algumas reflexões acerca do conteúdo da carta da AICE

Ao explorarmos o conteúdo da Carta das Cidades Educadoras, uma das questões que podemos considerar como relevante diz respeito aos pressupostos relacionados ao espaço público habitável nas cidades, considerando que

[...] a cidade deve garantir que os seus habitantes vivam em ambientes onde possam descobrir a beleza. Para tal, introduzirá critérios estéticos e ambientais em todos os seus projetos e envolverá artistas no ordenamento e concepção dos espaços públicos (AICE, 2020, p. 14).

A partir disso, podemos depreender que, para descobrir a beleza que circunda a cidade inserindo critérios estéticos e ambientais, podemos inserir a concepção do paradigma de design de desenho universal para a consecução de projetos arquitetônicos e ergonômicos que atendam à diversidade, respeitando todas as diferenças nos espaços das cidades. Assim, podemos afirmar que o conceito de inclusão pode, muitas vezes, ser confundido com o conceito de integração, conforme nos apresenta a reflexão de Vivarta (2003).

A título de exemplo poderíamos citar o caso de uma empresa que contrata um intérprete de Libras para os empregados surdos, mas não prepara o ambiente profissional para uma inclusão efetiva. No dia em que o tradutor falta, os outros empregados não conseguem se comunicar com as pessoas surdas. Embora a decisão da empresa tenha sido correta, ela se ressentida da ausência de uma reflexão mais aprofundada sobre a diversidade, o que reduz o seu alcance ao limite de providência pontual, descontextualizada de uma verdadeira perspectiva da inclusão (Vivarta, 2003, p. 26).

A abordagem da pesquisa patrocinada pela Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI) e Fundação Banco do Brasil apresenta algumas diferenças teóricas e práticas para a eliminação de barreiras por meio de adaptações razoáveis (desenho adaptável) em alguns espaços e a concepção de ambientes e espaços adequados e a não-inserção de barreiras (desenho acessível), argumentando que

[...] a principal diferença entre esses dois conceitos é que, no primeiro, a preocupação é no sentido de adaptar os ambientes obstrutivos. No segundo, a meta está em exigir que os arquitetos, engenheiros, urbanistas e desenhistas industriais não incorporem elementos obstrutivos nos projetos de construção de ambientes e de utensílios. “Desenho universal” é a terminologia mais usada hoje em dia e se refere a um ambiente que leve em conta toda e qualquer diferença (Vivarta, 2003, p. 26).

Nesse sentido, “a diversidade é inerente à vida e, obviamente, às cidades dos nossos dias” (AICE, 2020, p. 7), de modo que, sob o crivo de uma ética da diversidade, uma “ampla releitura das relações que regem a construção de uma sociedade democrática, se alinhando no fluxo de um crescente movimento internacional de luta contra todas as formas de exclusão social, das mais explícitas às mais sutis e veladas” (Vivarta, 2003, p. 6).

O convite a uma ampla releitura das relações contemporâneas para a busca de uma sociedade democrática e participativa nos remete ao fato de que, sem desconsiderar os avanços históricos alcançados, é preciso reconhecer que nosso país “[...] não é considerado uma nação

que garante plenamente o exercício dos direitos humanos. Os problemas vão desde o baixo índice de desenvolvimento humano (IDH), pobreza extrema, desigualdade, censura, preconceitos, perseguições ideológicas, ódio de classe, intolerância religiosa, entre outros” (Moser; Lopes, 2022, p. 7).

Nesse sentido, destaca-se a influente obra de Westheimer e Kahne (2004), na perspectiva da educação para a cidadania. A análise de Westheimer e Kahne chama a atenção para o espectro de ideias presentes nos programas de educação sobre o que é uma “boa cidadania” e “o que os bons cidadãos fazem”. Com base na análise da teoria democrática e de um estudo de dois anos envolvendo programas educacionais que visam promover a democracia, os autores estabelecem três visões do que significa “bom” cidadão.

A primeira visão entende que a cidadania só pode ser bem exercida quando o cidadão se entende como “pessoalmente responsável” pelas mudanças que podem ser promovidas em sua comunidade. A segunda considera a cidadania “participativa”, que pode ser realizada a partir do voluntariado, do serviço comunitário, abrangendo outras pedagogias. Por fim, há a terceira visão, a da cidadania “orientada para a justiça social”, quando se busca promover mudanças nas comunidades por meio de ações individuais ou coletivas.

Westheimer e Kahne (2004) demonstram que a estreita e, muitas vezes, ideológica concepção conservadora de cidadania reflete escolhas que não podem ser consideradas como arbitrárias, mas sim como escolhas políticas que se desdobram em consequências políticas. Mais recentemente, e com forte apelo para que as escolas se tornem mais envolventes, democráticas e educativas, Westheimer escreveu outra obra importante, que se propõe a discutir sobre as mais variadas e poderosas maneiras de ensinar crianças, jovens e adultos a se engajar criticamente, a pensar sobre questões sociais e participar de um debate autêntico que reconheça que adultos inteligentes podem ter opiniões diferentes (Westheimer, 2015).

Outra consideração importante acerca da Cidade Educadora se refere ao seu caráter propositivo e à capacidade de mobilizar pessoas. Conforme argumentam Alves e Castanheira (2021, p. 1001), “além de ser uma proposta pedagógica que conduz à aprendizagem significativa, a Cidade Educadora pode ser entendida também como proposta política transformadora da educação e das cidades no século XXI”.

Essa reflexão pode nos levar a repensar sobre a necessidade de incluir de forma mais específica questões relacionadas à área de direitos humanos, pois estas pertencem a uma área do direito internacional e visam a igualdade e a proteção da dignidade humana. Dessa forma, almeja-se, entre outros fins, que abusos de poder de seres humanos sobre seres humanos sejam evitados (Moser; Lopes, 2022). Assim, podemos mencionar que a AICE baseia o conteúdo da

Carta em pressupostos contidos em documentos, como

[...] a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); na Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965); no Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966); na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); na 4ª Conferência Mundial sobre a Mulher celebrada em Pequim (1995); na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001); na Carta Mundial pela Direito à Cidade (2005); na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006); no Acordo de Paris sobre o Clima (2015) e na Agenda 2030 sobre o Desenvolvimento Sustentável (2015) (AICE, 2022 s/p).

Considerando, então, a base de documentos internacionais que dão sustentação ao conteúdo da Carta da AICE, podemos repensar as intencionalidades que ainda podem reproduzir práticas e formas de exclusão que precisam ser superadas. Ressalta-se que algumas dessas intencionalidades podem configurar abusos de poder, interferindo negativamente nas expectativas de um processo efetivamente democrático e que, principalmente, possa inserir de forma expressa no conteúdo da Carta supramencionada a necessidade e importância de políticas públicas de Estado. Políticas públicas que possam favorecer a população no sentido numérico/quantitativo e no sentido de povo, ou seja, de cidadãos e cidadãs.

Nessa expectativa de perspectivas, também podemos considerar o que expressa o texto preambular da Constituição da República de 1988, no sentido de apontar a necessidade de as políticas públicas incidirem e serem implementadas nos mais diversos setores da administração pública, beneficiando todos e atingindo sobretudo aqueles que mais necessitam.

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Ao compreendermos o texto preambular da Constituição da República Federativa do Brasil, ressalte-se, chamada de “cidadã”, percebe-se a matriz orientadora para a implementação de políticas públicas condizentes com os propósitos de uma sociedade que se pretende democrática de direito. Quiçá seja possível vislumbrar que o respeito comum enquanto categoria fundante do bem comum configura uma das possibilidades para disseminar a essência da expressão pretendida com a publicação da Carta da AICE.

Desse modo, podemos entender como necessária a busca de uma abordagem conceitual

como leitura da realidade com vistas a superação acerca do fenômeno da corrupção⁸, cujos sentidos e significados possam converter-se em práticas sociais éticas por meio da corporeidade pelo exemplo em ações governamentais, incidindo no processo educacional e no conjunto da sociedade. Necessitamos acreditar ainda que essa abordagem possa repercutir, principalmente, na forma de condução das políticas públicas educacionais no atual cenário brasileiro, que se encontra imerso em fragilidades epistemológicas e éticas.

Ao analisarem políticas públicas de Governo e de Estado, Bittencourt e Reck (2021) apresentam argumentos acerca da necessidade de diferenciação entre modelos decisórios, arranjos institucionais e objetivos de políticas públicas de Governo e Estado. Especificamente sobre os objetivos, ponderam que, em relação aos objetivos gerais das políticas públicas, estes podem ser visualizados em política de Estado, praticamente inexistindo em política pública de Governo; já em relação aos objetivos específicos, observam um cenário diferente:

Com relação aos objetivos específicos, o assunto rende mais apontamentos. De fato, podem existir objetivos específicos de Estado e objetivos específicos de Governo, e, nesse sentido, a precisão, especificação e complexidade das distinções ajudam ao observador das políticas públicas (Bittencourt; Reck, 2021, p. 25).

Ao buscarmos a categoria “objetivos” no conteúdo da Carta da AICE, a única menção localizada refere-se à diversidade e não discriminação, podendo denotar um compromisso de todos sem incidir direta e primeiramente na responsabilidade governamental.

A cidade promoverá a educação na diversidade para a compreensão, cooperação solidária internacional, reconhecimento e respeito pelos povos indígenas e outros grupos étnicos objeto de discriminação, bem como a paz no mundo. Uma educação que combata qualquer forma de discriminação promoverá a liberdade de expressão e religião, a diversidade cultural, o diálogo e a escuta ativa em condições de igualdade. Acolherá todas as iniciativas consistentes com estes objetivos, independentemente da sua origem (AICE, 2020, p. 11).

Dessa forma, encontramos, no estatuto da AICE, artigo 4º, que um dos fins pelos quais se constitui a AICE, é o de “proclamar e reivindicar a importância da educação na cidade”. Com isso, podemos perceber que, na realidade concreta, o direito à educação deve ser efetivado e não apenas proclamado e reivindicado por nossos representantes, que são os responsáveis pela sua oferta pública, de qualidade e já custeada com a receita tributária compulsória e solidária.

Ainda que de forma elementar, podemos entender que os objetivos gerais e específicos

⁸ Em que pese os esforços em traçar o conceito de corrupção, uma vez que se apresenta em contextos variados e de modo diverso na avaliação que os cidadãos possuem do fenômeno, ninguém parece discordar de que um dos efeitos mais perversos se refere à violação a direitos humanos, o que tem preocupado instituições internacionais (Organização das Nações Unidas, Organização dos Estados Americanos, Transparência Internacional, Conselho da Europa, entre outras (Fernandes, 2019, p. 2).

relacionados às políticas públicas educacionais, aos tributos, impostos e medidas que possam inibir eventuais possibilidades de pessoas que possam configurar meio para fins específicos, ainda representa uma necessidade de expressão compreensiva na carta da AICE. Nesse sentido, podemos refletir que os meios utilizados sejam em prol de cada e de todas as pessoas, de todos os sujeitos.

É possível observar, ainda, a ausência de forma expressa no conteúdo da Carta da AICE acerca de questões relacionadas à transparência⁹ pública em relação a destinação dos recursos provenientes dos valores públicos pagos pelos e para os governos¹⁰ manterem-se na AICE, ainda que o Estatuto da AICE trate minimamente dessa questão. Como ensina Freire (1996, p. 19) “quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo”.

Por meio dessas reflexões elementares, encontramos, na Carta da AICE (2020, p. 06), que os principais desafios a serem enfrentados são o investimento na educação; a promoção da condição de plena igualdade para que todas as pessoas se sintam respeitadas e sejam respeitadoras; a construção da sociedade do conhecimento, sem exclusões e, desenvolver a consciência da comunidade, em condições de igualdade e justiça.

Dessa forma, buscamos entender que juntamente com os sentidos e significados de “investir” e “reformular” pode ser inserido o “novo”, no seu sentido de evolução como possibilidade de transformação, viabilizando o acesso aos bens materiais e imateriais na vida concreta, com sujeitos concretos, tornando-se um desafio central no processo de humanização das relações sociais.

Ainda que os remetentes da Carta da AICE estejam em condições formais, materiais e imateriais antagônicas em relação aos seus destinatários, podemos observar que há um movimento possível para que as intencionalidades de ambos possam convergir naquilo que for possível. Dialética e contraditoriamente, também podemos encontrar alguns pressupostos na Carta de Paulo Freire aos professores, cujo remetente foi um sujeito concreto sendo os destinatários também sujeitos concretos e influenciados pela hegemonia ideológica do poder dominante.

Diante disso, parece que continuamos a temer o reconhecimento das narrativas tendentes a atribuir a responsabilidade às questões pessoais relacionadas às competências,

⁹ O Regulamento da AICE, ao dispor sobre o regime econômico no artigo 54, estabelece que “O pagamento das quotas anuais efetuar-se-á por débito bancário ou transferência, e cada cidade-membro receberá o recibo de pagamento das mesmas se assim o solicitar ao Secretariado”.

¹⁰ O estatuto da AICE, no artigo 3º, dispõe que “A AICE é uma associação de governos locais sem fins lucrativos que possui personalidade jurídica, em conformidade com a lei espanhola, e plena capacidade para agir de acordo com os fins que se proponha, tais como administrar e dispor dos seus bens”.

desconsiderando-se as condições concretas de existência humana. Na perspectiva de Alves e Castanheira (2021) intencionalidade nesse contexto da cidade que educa e transforma necessariamente envolve ação, ou seja, engajamento para a prática social.

A compreensão de cidade como território do aprender vai além do ambiente vivido e percebido. É o lugar onde crianças, jovens e adultos tomam consciência de sua capacidade de ação para transformar o ambiente e, ao assim pensarem e agirem, podem conceber a cidade a partir de suas próprias realidades, experiências, interação com o meio em que vivem etc. (Alves; Castanheira, 2021, p. 14-15).

Ainda nesse sentido, podemos destacar que é a partir da ética universal do ser que devemos pensar todas as relações dos humanos entre si e destes com a natureza e com a vida, pois, conforme nos ensina Freire,

[...] pensar, por exemplo, que o pensar certo a ser ensinado concomitantemente com o ensino dos conteúdos não é um pensar formalmente anterior ao e desgarrado do fazer certo. Neste sentido é que ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele – o pensar certo – é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho (Freire, 1996, p. 20).

Nessa expectativa que podemos depositar na ética, a qual entendemos impossível economizar, mas sim buscá-la incansavelmente nas múltiplas relações que podemos estabelecer. Nesse entendimento, Freire argumenta que

[...] se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a ferir com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele (Freire, 1996, p. 58).

Nessa tentativa de procurar “falar com”, podemos nos flagrar “falando para”, no entanto, podemos considerar também essa possibilidade como parte da relação dialógica. “Até quando, necessariamente, fala contraposições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso” (Freire, 1996, p. 58). Assim, o horizonte das múltiplas possibilidades que a temática relacionada ao contexto de cidades educadoras pode ser discutido, incluindo a corporeificação das palavras pelo exemplo, pode nos levar a repensarmos sobre a necessidade e importância de seu estudo.

Afinal, quem não sonha ou imagina que as cidades, as escolas e as universidades na era da globalização possam ser um lugar melhor para se viver, ensinar e aprender? Em razão disso, tentamos buscar compreender que “a mudança do mundo implica a dialetização entre a

denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho” (Freire, 1996, p. 88).

4 Considerações finais

As diferentes narrativas podem ocasionar armadilhas conceituais ideológicas, que talvez não consigamos identificar quão presentes se mostram na realidade concreta, pois as violências simbólicas que podem ser geradas e planejadas na era da globalização podem invadir todas as formas de comunicação em diversos espaços e tempos sociais. Buscamos a intenção enquanto categoria principiológica, que se encontra no fundamento do compreender nas ciências humanas, auxiliando-nos em práticas sociais mais conscientes e responsáveis. Práticas que produzam, como consequência do exercício da liberdade social, autênticas relações de autonomia, evitando relações de dependência.

A partir da análise que envolve um produto didático pedagógico, oriundo da campanha das “tampinhas solidárias”, e relacionando-o à perspectiva de “Cidades Educadoras”, é possível considerar que essas reflexões nos auxiliam e instigam a buscar interagir com alguns pressupostos epistemológicos, sobretudo na perspectiva de Freire.

Ao revisitarmos aspectos conceituais, que podem influenciar nas concepções e práticas sociais, foi possível identificar que diferentes abordagens envolvendo os termos “solidária” e “educadora”, quando compreendidas a partir de atividades inerentemente humanas, as relações sujeito e objeto podem se modificar. Enquanto o objeto pode tratar de coisas (sem vida), a concepção de sujeito envolve intencionalidade, responsabilidade, previsibilidade da ação humana (vida) sobre o objeto, repercutindo na intenção-compreensão humana e, inevitavelmente, na corporeidade do exemplo.

Assim, ao nos referirmos à vida nas cidades, podemos perceber que os desafios podem assumir uma dimensão que ainda depende de aprofundamento, de uma reflexão necessária no campo da ética e da alteridade. Ainda que se rotule como utópica e holística, tal iniciativa é necessária para a construção de um processo educacional não apenas pautado nas cidades que educam, mas que abarque também todos os espaços e tempos que constituem a vida.

Os investimentos em discursos e campanhas eleitorais no acesso e manutenção do poder no contexto brasileiro não são acompanhados com a mesma intensidade que se revelam necessários os investimentos em políticas públicas educacionais. Daí a importância da educação para a cidadania como um caminho que se constrói ao percorrê-lo, nas cidades, nas escolas e universidade, educando nossas crianças e jovens para o bem comum.

Referências

ASSOCIAÇÃO Internacional de Cidades Educadoras (AICE). **Carta das Cidades Educadoras**. Barcelona, Espanha, 2020. Disponível em: <https://www.edcities.org/wp>. Acesso em: 18 ago. 2022.

ASSOCIAÇÃO Internacional de Cidades Educadoras (AICE). **Estatuto da Associação Internacional de Cidades Educadoras**. 2019. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt>. Acesso em: 18 ago. 2022.

ALMEIDA, Fernando José de, SILVA, Maria da Graça da. Currículo, tecnologia e projeto de nação. **Revista Intersaberes**, Curitiba, set./dez. 2021. v. 16, n. 39, p. 1049-1071. Disponível em: <https://doi.org/10.22169/revint.v16i39.2211>. Acesso em: 17 ago. 2022.

ALVES, Alceli Ribeiro; BRANDENBURG, Elena Justen. **Cidades Educadoras: um olhar acerca da cidade que educa**. Curitiba: Intersaberes, 2018.

ALVES, Alceli Ribeiro, CASTANHEIRA, Nelson Pereira. Projetos inovadores, contextos fundamentais e lacunas de pesquisa na perspectiva das cidades educadoras. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 16, n. 39. set./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22169/revint.v16i39.2197>. Acesso em: 16 ago. 2022.

BITTENCOURT, Caroline Müller; RECK, Janriê Rodrigues. Políticas públicas de Governo e de Estado – uma distinção um pouco complexa: necessidade de diferenciação entre modelos decisórios, arranjos institucionais e objetivos de políticas públicas de Governo e Estado. **Revista de Direito Econômico e Socioambiental**, Curitiba, v. 12, n. 3, p. 631-667, set./dez, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8255862>. Acesso em: 17 ago. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 16 ago. 2022.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A cidade**. 9 ed. 5ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2020.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de Teoria Geral do Estado**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

DARTIGUES, André. **O que é a fenomenologia?** 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1992.

FERNANDES, João Marcelo Negreiros. Corrupção e violação a direitos humanos: obstáculos ao desenvolvimento brasileiro no século XXI. **Revista Acadêmica Escola Superior do Ministério Público do Ceará**. 2019. Disponível em: <https://revistaacademica.mpce.mp.br/revista/article/view/68/60>. Acesso em: 17 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. Coleção Educação e Mudança, vol. 1.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Coleção Educação e

Comunicação: v. 15. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores - ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. **Ensino básico- Estud. Av.** 15(42), agosto, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>. Acesso em: 17 ago. 2022.

LENCIONI, Sandra. **Observações sobre o conceito de cidade e urbano**. GEOUSP - Espaço e Tempo, São Paulo, n.º 24, p. 109-123, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.2008.74098>. Acesso em: 17 ago. 2022.

MOSER, Alvino; LOPES, Luís Fernando. Tecnologias digitais, Direitos humanos, religião e democracia: desafios e possibilidades no Brasil Contemporâneo. **Revista Brasileira de História das religiões**, ANPUH, Ano XV, n.º 43, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhranpuh.v15i43.62391>. Acesso em: 16 ago. 2022.

TRILLA BERNET, Jaume. Ciudades Educadoras: bases conceptuales. *In*: ZAINKO, Maria Amélia Sabbag (org). **Cidades Educadoras**. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

VIVARTA, Veet. **Mídia e Deficiência**. Brasília: Andi; Fundação Banco do Brasil, 2003. (Série Diversidade).

WESTHEIMER, Joel; KAHNE, Joseph. What kind of citizen? The politics of educating for democracy. **American educational research journal**, v. 41, n. 2, p. 237-269, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>. Acesso em: 18 ago. 2022.

WESTHEIMER, Joel. **What kind of citizen?** educating our children for the common good. Teachers College Press: Nova Iorque, 2015.