

## **AS CIDADES EDUCADORAS E OS ESPAÇOS DAS JUVENTUDES**

INGRID WINK

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU - UFRGS

### **RESUMO**

A presente pesquisa vem contribuir para um estudo sobre as Cidades Educadoras, organizadas a partir da Associação Internacional de Cidades Educadoras – AICE. O tema central do trabalho, perpassa pela concepção de Cidade Educadora, nos seus limites e possibilidades enquanto planejamento das políticas públicas voltadas aos jovens da cidade de Gravataí/RS, levando em consideração a diversidade cultural desta população e suas contradições neste território-espaço. Partindo deste recorte investigativo de juventude e permeando o conceito amplo de educação popular baseado na leitura de Gramsci e Freire, este trabalho objetiva-se em perceber onde está o jovem, e como se dá sua participação na cidade, referenciando-se nas categorias de “pertencimento, participação e cidadania emancipatória”. A orientação de pesquisa, delimita-se pelo seguinte problema: na perspectiva da Cidade Educadora, que contribuições as políticas públicas podem trazer para uma cidadania emancipatória, partindo do recorte de juventudes na cidade de Gravataí/RS? O estudo vem sendo realizado como uma pesquisa participante através de grupos de jovens e de pesquisa documental, e tem por objetivo geral, analisar, interpretar e problematizar a relação entre a possibilidade e a materialidade de um trabalho educativo mais amplo, que traz a constituição do ser coletivo no contexto de cidade enquanto política pública, voltado especificamente aos jovens. A investigação proposta explana ainda, uma alternativa na tradicional concepção de educação, através da articulação entre as ideias de organização social, projeto de sociedade, planejamento de políticas públicas e emancipação popular.

Palavras-chave: participação – educação – cidadania – juventude – política.

## **AS CIDADES EDUCADORAS E OS ESPAÇOS DAS JUVENTUDES**

Os espaços urbanos congregam diversos jovens que expressam a diversidade de uma população que cresce nas grandes e médias cidades, e geram alguns questionamentos sobre as formas de organização desta população na localidade onde moram. Muitos debates em torno da juventude e das “juventudes” – considerando que os jovens não são culturalmente todos iguais – vem alimentando o campo de pesquisas no Brasil, especialmente quando nos reportamos às especificidades de uma juventude latinoamericana que já se coloca com raízes e processos históricos diferenciados dos demais jovens do mundo.

Para tanto, o foco do estudo que ainda está em andamento, sobre estes jovens, e sobre como pensar a educação num sentido mais amplo, passando por um olhar pedagógico já no planejamento da gestão municipal enquanto poder público que visa a cidadania integral dos que na cidade vivem, é um desafio para o conceito de Cidade Educadora que o trabalho propõe.

Este estudo situa-se em Gravataí, na região metropolitana de Porto Alegre no Rio Grande do Sul e é cidade filiada à Associação Internacional de Cidades Educadoras – AICE. A cidade tem mais de 250 mil habitantes<sup>1</sup>, sendo uma das maiores economias do Estado<sup>2</sup>.

Trabalhar na perspectiva da Cidade Educadora requer uma importante formulação sobre o que se entende por *educação*, ou seja, problematizar os conceitos políticos e pedagógicos implicados nesta palavra que varia conforme seu uso e intencionalidade. Por esta razão o conceito de educação nesta exposição, buscará ser discutido a partir de um sentido amplo, não apenas na perspectiva escolar, mas a educação presente em todas as dimensões da vida humana.

Ao relacionar a juventude, não se pode deixar de fazer referência à questão da identificação de uma juventude latinoamericana. Não há como negar a mistura dos povos, mas também não há como dizer antropologicamente que os jovens são os mesmos em qualquer lugar. Desta forma, o ser jovem traz também a questão da autoestima. Esta autoestima vem ao encontro do conceito de autonomia de Freire, pois o cidadão que consegue dar-se conta da existência no processo em que está inserido, e do mundo em que vive, também é capaz de identificar opressores e as supressões de sua cultura desde tempos de colonização. E não apenas isso, mas também inventar e reinventar uma possibilidade inovadora ou renovadora de organização social.

“A capacidade de nos amaciar que tem a ideologia, nos faz às vezes mansamente aceitar que a globalização da economia é uma invenção dela mesma ou de um destino que não poderia se evitar, uma quase entidade metafísica e não um momento do desenvolvimento econômico submetido, como toda produção econômica capitalista, a uma certa orientação política ditada pelos interesses dos que detêm o poder.”(FREIRE, 1996, p. 126)

A partir desta passagem, podemos perceber que o trabalho de produção intelectual na América Latina cada vez mais diz respeito ao povo que aqui vive e se constitui. Nesta altura do processo “re-civilizatório” iniciado neste espaço geográfico do planeta, onde uma civilização instituiu seus costumes e sua moral em cima de outra civilização que aqui já vivia, restou-nos processar o momento ímpar que vivemos hoje, e reinventá-lo. Da ideologia amaciadora citada por Freire, talvez sejamos capazes de escrever uma outra história a partir das inúmeras experiências emancipadoras que a América Latina vive e ainda tem possibilidades de construir, a partir de uma consciência humanista da sociedade.

---

<sup>1</sup> Fonte: sítio do IBGE - <http://www.ibge.gov.br/> - último acesso em 18 de janeiro de 2010.

<sup>2</sup> Fonte: sítio do IBGE - <http://www.ibge.gov.br/> - último acesso em 14 de janeiro de 2010.

Daí a relevância de enfatizar a juventude das cidades, mas uma juventude latinoamericana. Pois até mesmo nesta especificidade, a condição em que estamos inseridos no processo de desenvolvimento do capital em Lima no Peru, ou em Berlim na Alemanha, são condições distintas, de países distintos, de níveis diferentes de exploração e histórias diferentes correlacionadas. E isto torna cada vez mais latente a necessidade da construção teórico-intelectual dos próprios povos latinoamericanos. Em torno disto, Gramsci e Paulo Freire, entre outros, são a grande chave da luta não apenas teórica, mas prática das políticas e construções que podemos chamar de revolucionárias.

São revolucionárias no que diz respeito ao levante de uma classe popular, com sua pedagogia crítica que em muito auxilia na auto-organização dos grupos populares que emergem cada vez mais nos espaços deste território em questão, e tentam das mais variadas formas, sobreviver perante à selvageria do capitalismo que se desenvolve.

Na perspectiva da Cidade Educadora, trabalhar a questão da juventude e a inserção política dessa população, sua auto-organização, é um tema que necessariamente interliga-se com as práticas de participação e pronúncia da palavra. Na esfera local, a cidade conta com órgãos públicos de coordenação juvenil, além de pequenos grupos sociais de participação política. Começa a nascer então, uma concepção cada vez mais associativista da existência juvenil, onde muitas práticas de pertencimento cidadão podem ser elaboradas através da proposta político-pedagógica das Cidades Educadoras. Algumas iniciativas já vem ocorrendo, entre elas, o grande propulsor histórico do envolvimento “público-político-cidadão”, é o Orçamento Participativo, entre outras ações.

A Cidade Educadora pode ser uma alternativa ao caráter formalizado centralista e tradicional dos sistemas educativos atuais, onde os jovens não conseguem se ver dentro de uma lógica educativa formal, no sentido de que o espaço escolar é o reflexo de um modelo conservador de sociedade, aplicado e estendido cada vez mais à todas as camadas populacionais. O que em outros momentos era a condição de conduta humana, como privilégio de uma pequena camada da população, até meados do século XX, hoje, início do século XXI, a educação formal traz no seu conceito principal, a ideia de “democracia” ao acesso da escolarização.

A pesquisa tem por objetivo geral, problematizar a relação entre a possibilidade e a materialidade de um trabalho educativo mais amplo, que visa a constituição do ser coletivo no contexto mais geral de cidade, voltado principalmente aos jovens. A investigação proposta traz consigo uma alternativa na tradicional concepção de educação, através da articulação entre as ideias de organização social, políticas públicas e emancipação popular.

A cidade pode ser um lugar agradável para se viver, composta pelos mais diversos elementos e fundamentalmente baseada na participação popular que pode ser construída também via políticas públicas. O pertencimento à sua cidade é um dos principais vínculos para

que o sujeito tenha consciência do espaço que ocupa e da importância de sua existência em relação à cidade e ao contexto mais amplo. Por isso a importância do estudo a partir do olhar Gramsciano da realidade imposta pelas relações de trabalho.

[...]”o significado e o alcance objetivo do fenômeno americano, que é também o maior esforço coletivo até agora realizado para criar, com rapidez inaudita e com uma consciência do objetivo jamais vista na história, um tipo novo de trabalhador e de homem. A expressão ‘consciência do objetivo’ pode parecer pelo menos espirituosa a quem recordar a frase de Taylor sobre o ‘gorila amestrado’. Com efeito, Taylor expressa com brutal cinismo o objetivo da sociedade americana: desenvolver em seu grau máximo, no trabalhador, os comportamentos maquinais e automáticos, quebrar a velha conexão psicofísica do trabalho profissional qualificado, que exigia uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal.”

(GRAMSCI, 2007, pág. 267)

A passagem dialoga com o contexto no qual optei por refletir nestas palavras. Mas, para tanto, considero necessário apresentar uma questão introdutória para a compreensão lógica destas palavras. Assim sendo, trago a questão da centralidade da organização humana através do seu trabalho exercido, na transformação do humano com a natureza e nas relações entre eles. Ora, se o ser humano se organiza conforme suas condições e relações de trabalho, entendendo todas as formas de atividade humana e sobrevivência como trabalho, então, o sistema em que o trabalho se organiza influencia diretamente nas relações humanas.

Desde a construção moral, passando pelas formas sentimentais (ou de espiritualidade humana), até as formas mais materiais de relacionamento inter-subjetiva.

Gramsci, na passagem relacionada, traz o projeto de organização de trabalho que enraíza na organização de vida humana. O processo de industrialização pediu ao longo da sua implementação, que os trabalhadores fossem seres humanos caracterizados como um “novo homem”. Aquele que Ford e Taylor queriam que produzisse cada vez mais, com cada vez menos intervenção espiritual sobre a produção. E isso refletiu-se também nas relações sociais. Nos tratos humanos, nas condições de agrupamentos destes, nas perspectivas morais, nas formas e modelos de vida que sustentassem o perfeito funcionamento das engrenagens de produção.

Ao longo do século passado, algumas contradições foram sendo externalizadas e sucumbindo aos processos produtivos, pois a fórmula “gorila amestrado” apresentou-se e apresenta-se até hoje, com picos de resistência social, não sendo assim tão fácil sua implementação, pois as contradições alavancam acima de qualquer coisa, um motor de luta que

alimenta um processo de resistência humana às mais diversas formas de coerção e opressão. Em torno disso, os mentores da engrenagem da técnica do capital, perceberam que alguns conflitos podem ser utilizados ao seu favor.

Dito isto, podemos perceber diversos movimentos de confusão das lutas sociais, pois o que era tratado como inimigo, hoje é internalizado no discurso do capital, e devolvido aos trabalhadores e à sociedade, de forma assimilada. Por exemplo: o sistema produtivo percebeu que falar em diversidade é necessário, pois a sociedade pede por direitos, pede por igualdades, pede por sustentabilidades, pede por específicas liberdades humanas. Assim, por sua vez, a publicidade do sistema do capital opressor, trata hoje, de discursar sobre estes temas e parecer que o velho capitalismo malvado de outros tempos, hoje importa-se com os seres humanos e com sua integridade física e moral.

Hoje, muitos discursos se confundem com lutas sociais históricas, pois alguns bancos privados falam em “mundo sustentável”, ao passo que se o mundo fosse sustentável, seus motores parariam de funcionar. Assim como a questão das mulheres. Foi-lhes “permitido” o direito de trabalhar e ser mãe, mas ainda recebem muito menos que os homens, e geram diversos problemas com referência à gestação. O que gerar demora, ou desperdício ao lucro, é problema de produtividade, e por sua vez, é crise financeira no mundo dos grandes dragões.

Hoje, o capitalismo veste exatamente do discurso das lutas sociais, para amenizar suas brutalidades, como refere-se Gramsci, e possibilita que nasçam alternativas, que, à primeira vista, parecem sensatas. O debate sobre a “terceira via”, é um deles. Ameniza a ira do capitalismo selvagem, acalma movimentos sociais e devolve à sociedade um capitalismo disfarçado de “bonzinho”.

E assim, as relações sociais e o trato dos seres humanos vai acompanhando a lógica. Assim, os conflitos e as contradições vão se dando, e os discursos nas mais diversas comunidades do globo, vão sendo conduzidos pelas massas que necessitam da organização do trabalho para tirar seu sustento de vida.

Desta forma, o lugar onde alguém não se coloca, no vácuo é que não há de ficar, pois certamente algo planejado para ali, já está. Em torno desta colocação, as Cidades Educadoras aparecem justamente como uma perspectiva de não tirar a suposta neutralidade com que o espaço da cidade aparece, para colocá-la em foco e provocar mudanças ao coletivo.

### **Políticas públicas na concepção do projeto de Cidade Educadora**

O presente item vem dialogar com a centralidade do tema desta proposição de pesquisa, onde trago a cidade como projeto educativo nas experiências de Cidades Educadoras, mais especificamente no que diz respeito às políticas públicas em relação à juventude na cidade de Gravataí-RS.

Gravataí é uma cidade filiada à rede de Cidades Educadoras, a AICE, que foi criada em 1990 a partir de um grupo de cidades que realizaram Seminários Internacionais em Barcelona –

Espanha, considerando a importância do trabalho em rede e trazendo ao debate a questão do trabalho integrado no âmbito da cidade em consonância com as suas mais diversas áreas da administração pública, a fim de promover, impulsionar, dialogar, aprofundar e desenvolver a participação e tentativa de formação integral dos habitantes da cidade.

Desta rede com berço em Barcelona, já tendo ocorrido diversos seminários e encontros pelo mundo inteiro, pode-se considerar que o Brasil conta hoje com diversas cidades filiadas, e o número delas aumenta a cada ano. Dentre estas cidades brasileiras, está Gravataí, situada na região metropolitana de Porto Alegre – RS, que é o foco do estudo.

Há um leque de ideias que acompanham essa integração das cidades, como será falado posteriormente, e que de modo geral, a AICE tem como objetivo, reunir e dialogar com cidades de todo o mundo, que enxergam na educação a principal forma de transformação da sociedade.

As Cidades Educadoras tem alguns objetivos gerais na sua estrutura de organização, como proposta de políticas públicas às cidades da rede, como por exemplo, a contínua articulação dos projetos entre a rede, com a troca de experiências nas gestões da coisa pública: diálogo com diferentes organismos dentro e fora da cidade; a participação cidadã dos diversos setores da cidade – entre eles, o poder público, empresas, sociedade civil e organismos não-governamentais; a concepção de participação e interferência do todo nas decisões e melhorias de interesse da cidade; entre outros. Além disso, a AICE possui uma carta de princípios da Cidade Educadora, onde podem estes princípios<sup>3</sup> ser divulgados e problematizados para a participação cada vez maior de cidades a partir destes conceitos, como mostra o resumo a seguir:

Síntese de princípios fundamentais da carta das cidades educadoras

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação para a diversidade e a cooperação internacional</li> <li>• Desenvolvimento de uma política educativa municipal ampla</li> <li>• Colaboração inter-administrativa</li> <li>• Preservar e difundir a identidade da cidade</li> <li>• Potenciar o intercâmbio entre cidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infância e Juventude como construtoras da cidade</li> <li>• Cuidar da qualidade dos espaços, infra-estruturas e serviços</li> <li>• Fomento da informação e do associativismo</li> <li>• Qualidade da vida como objetivo</li> <li>• Integração intergeracional</li> </ul>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Ayuntamiento de Barcelona, 1991, in VILLAR, pág. 23, 2007

Dizer que a educação pública hoje é para “todos”, pode trazer os mais diversos significados, entre eles, o direito ao acesso para todos, mas não a permanência, nem tampouco a finalidade dela. Pois para uns, sua finalidade pode ser a construção do sujeito jovem futuro médico, e para outros, a construção do sujeito jovem futuro desempregado. Portanto, a afirmação de que a educação é para todos, traz consigo um limite muito forte entre o que se

<sup>3</sup> Os princípios da Carta das Cidades Educadoras podem ser encontrados nas publicações dos Congressos bianuais (em 2010 está previsto que seja realizado em Guadalajara, México), bem como em algumas publicações como *Cidade Educadora: princípios e experiências*, organizado por Moacir Gadotti, Paulo Roberto Padilha e Alicia Cabezudo. São Paulo: Cortez, 2004.

entende por educação, atribuindo-a apenas ao espaço escolar e ao que se aprende dentro dele, e por outro lado, a intencionalidade do acesso para todos, e o desafio da permanência efetiva dos mesmos.

Como falar em finalidade da educação é sinônimo de compreendê-la enquanto processo acabado, volta-se a ressaltar a importância da construção do sujeito em contínua aprendizagem e troca dialógica.

“[...]a cidade favorece a aprendizagem permanente de novas linguagens e oferece oportunidades para o conhecimento do mundo, o enriquecimento individual e a possibilidade de soluções solidárias.” (CABEZUDO, 2004, p. 12)

Pensar uma cidade que se educa, significa também, desconstruir uma lógica onde a educação está centralizada em uma ou outra instituição, muito pelo contrário, ela se dá tanto em casa, quanto na rua em que as crianças brincam, na praça que os jovens se encontram, na escola, nos espaços que estão no contexto das comunidades das cidades, nos projetos de políticas públicas, na interdisciplinaridade da perspectiva pedagógica no pensar da política pública, na participação popular em decisões, tanto de políticas quanto de destino orçamentário, nas instituições religiosas, e em tudo que uma cidade pode desenvolver localmente.

A base desse pressuposto traz consigo um importante conceito no estudo de Cidade Educadora, que é a categoria de pertencimento.

“É preciso reconhecer quais são os direitos e deveres que todos, como cidadãos, possuímos, para assim começar a decidir sobre o futuro da cidade. Porque quando dizemos: nossa cidade, nosso bairro, estamos invocando a identidade, a propriedade, o lugar, o pertencimento.” (BRARDA e RÍOS, 2004, p. 32)

A compreensão do espaço e do pertencimento local é um elemento fundamental do processo dialético que pode se potencializar ao trabalhar a noção do particular com relação ao movimento do todo, do geral, do global. Por esta razão, a proposta de Cidade Educadora pode ser um importante fator de transformação social e participação popular.

“Nossa insistência na dimensão social e comunitária da educação se refere sobretudo ao conceito de projeto coletivo e social e, portanto, está estreitamente relacionada com o conceito de participação”. (VINTRÓ, 2001, p. 51)

No contexto da participação e do pertencimento, vão surgindo limites e possibilidades da proposta educativa de formação permanente dos sujeitos da cidade, e Gravataí consolida um espaço onde políticas de formação pedagógica continuada são elementos desse processo em construção, visto que agregam apenas os professores da rede municipal. Para além disso, coloca-se o desafio das políticas públicas de modo mais geral agregando mais espaços da formalidade municipal, bem como a participação dos diferentes grupos associados e população

em geral, e não apenas ações unilaterais do poder executivo. Por estas e outras questões, que esta proposta traz consigo uma série de questionamentos, ao mesmo tempo que trabalha o formato metodológico participante do lugar de onde está a investigação.

Torna-se imprescindível que haja a presença de relações do órgão público compreendendo as alternativas populares e de participação social, além da necessidade de problematização de muitas realidades hoje impostas pelas correlações de poder que em Gravataí se estabelecem. Tratam-se das inter-relações dos setores de mídia, empresas privadas, empresas prestadoras de serviços, poder executivo, poder legislativo, poder judiciário, órgãos não-governamentais, associações de comunidades, comércio, grupos religiosos, partidos políticos, etc. Partindo da delimitação dos espaços, das diferentes atuações destes grupos acima citados, e a forma como estão estruturadas estas relações, existe um grande desafio de correlacionar<sup>4</sup> um e outro numa rede em que a população, a comunidade pense junto nas propostas que trabalhe cada vez mais a cidadania, respeitando acima de tudo o ser humano digno, na integralidade de seus direitos.

### **Relação entre juventude e política**

Situar a categoria de juventude no âmbito das políticas públicas nacionais, sofre variação no que diz respeito à faixa etária desta população. Alguns programas do Governo Federal se estendem para jovens de 18 a 24 anos, como o PROJOVEM, já a participação política no Conselho Nacional de Juventude, compreendem de jovens de até 29 anos. Portanto, não é intenção da pesquisa classificar as idades e analisar sua funcionalidade, pelo contrário, a juventude referenciada neste estudo são os jovens de modo geral, que podem aparecer com idade delimitada em alguns programas ou bibliografias, e em outros ser de alcance etário mais ampliado.

Um estudo feito sobre jovens e política no Brasil, realizado por João Pedro Schmidt (2001) diz que:

“Os jovens se tornaram objeto sistemático de investigação das Ciências Sociais, principalmente da Sociologia e Psicologia Social, a partir dos anos 1920, no momento em que eles começam a constituir um estrato social estável e identificável pelas suas características diferenciadas.” (SCHMIDT, 2001, p. 179)

O autor faz referência ainda, que os temas juvenis começaram a ser foco de estudo, principalmente na corrente funcionalista norte-americana, quando a preocupação se deu pelo

---

<sup>4</sup> Falar nas correlações de poder aqui entre estes grupos citados acima, não significa aceitar passivamente que a ordem exploratória capitalista não entre em debate, nem tampouco achar que uma relação de harmonia entre estes seria o suficiente, pois assim, estaria conservando o sistema do capital que está em vigor. Pelo contrário, a proposta trabalha dialeticamente as mudanças necessárias para que se reinvente a organização da sociedade a partir das/e com as forças populares.

campo da “delinquência” e da “marginalidade”. Assim, a juventude era entendida como um defeito no processo de socialização, uma “disfunção no sistema social”, que precisava ser orientada por “medidas sociopolíticas corretivas.” Boa parte da sociologia da juventude constituía-se como uma “sociologia do desvio”, ou seja, “jovem é aquele que se integra mal, que resiste à ação socializadora, que se desvia do padrão.” (ABRAMO, 1994, p. 14; in SCHMIDT, 2001, p. 180)

Neste resgate histórico, Schmidt contextualiza dizendo que, mais tarde, após a 2ª Guerra Mundial, “a abordagem sociológica da juventude se volta fundamentalmente para o tema da mudança social” (2001, p. 180). Assim, o ápice desta abordagem, se dá em torno de 1960, com as grandes mobilizações juvenis de protesto. Portanto, é neste período que a “Ciência Política – particularmente os estudos de cultura e socialização política – começa a abordar o fenômeno da juventude.” (SCHMIDT, 2001,p. 180)

Deste modo, a juventude passa de uma visão funcionalista como foco de estudo “problemático”, para expandir sua perspectiva como fenômeno de importância na transformação política e social.

Quando é trabalhada a questão da participação e da pronúncia da palavra através do diálogo, se supõe que as diferentes partes que compõem a sociedade, passem a estabelecer-se enquanto ser ativo nos processos da organização social. Assim acontece com homens e mulheres das mais variadas lutas sociais, e assim vem acontecendo historicamente há pouco tempo, com a parcela jovem da população. E essas práticas não vem sozinhas, elas estão em consonância com um projeto maior de sociedade, principalmente por algumas vertentes pedagógicas, onde as próprias crianças já estão sendo inseridas em políticas libertadoras. Porém, fica claro que esta perspectiva não é interesse de todos os que detém o poder e o controle social em suas mãos, ou seja, está se fazendo referência à uma vertente mais direcionada à pedagogia tradicional e pouco participativa.

De um modo ou de outro, há uma forte conexão entre a pedagogia, o conceito amplo de educação, e a forma como se pode tentar viabilizar um projeto de sociedade através do olhar educativo, tanto para jovens, quanto crianças, quanto idosos ou adultos.

Pensar sobre a juventude e pensar sobre a política pública que envolva os jovens, ou até mesmo protagonizar a participação política destes jovens num âmbito municipal – que é o foco para este estudo – passa necessariamente por uma escolha de postura política, uma definição de projeto social. Não o projeto social pronto, mas o projeto social que priorize a participação cidadã que vai definir por sua vez, como pensar as políticas públicas de uma cidade, e fazer com que suas partes, se percebam parte deste processo de vida coletiva.

A juventude perpassa por diversas interpretações do que ela pode ser entendida, e com isso, recebe um olhar especial por se tratar do “futuro”. Já outras referências a tratam como o presente e que necessariamente não se deve pensá-la a tão longo prazo. “Enquanto o adulto vive

ainda sob o impacto de um modelo de sociedade que se decompõe, o jovem já vive em um mundo radicalmente novo”, diz Angelina Peralva (1997, p. 23) in Schmidt (2001, p. 180). Anne Müxel (1997, p.151) in Schmidt (2001, p. 180) reforça este argumento, ao afirmar que “pelo fato de os jovens serem espelho e reflexo da sociedade e ao mesmo tempo antecipação do futuro, o estado de saúde de um sistema político e de uma organização social depende do diagnóstico da relação dos jovens com a política”. Mas os conceitos não se findam:

“Duas idéias básicas costumam estar presentes nas concepções modernas de juventude: a primeira consiste em considerá-la uma fase de *passagem* no ciclo da vida, situada entre o período de dependência, que caracterizaria a infância, e a posterior autonomia adulta. A segunda é a que atribui aos jovens uma *predisposição natural para a rebeldia*, como se fossem portadores de uma essência revolucionária.” (ABRAMO, e VENTURINI, 2000)

Com isso, tanto sob um conceito, quanto outro, a ideia de que a ação despreocupada com a juventude na esfera política, perpassando também pela pedagógica, reflete uma conservação da situação em que o processo do sistema social se encontra, pois se tratarão de métodos e conduções reprodutoras da forma como se vive hoje.

### **Referências Bibliográficas**

- ABRAMO, Helena; VENTURINI, Gustavo. *Juventude, política e cultura* in *Revista Teoria e Debate*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo: 2000
- BRARDA, Analía; RÍOS, Guillermo. *Argumentos e estratégias para a construção da cidade educadora*. In: *Cidade Educadora – princípios e experiências*. São Paulo: Cortez, 2004.
- CABEZUDO, Alicia. *Cidade Educadora: uma proposta para os governos locais*. In: *Cidade Educadora – princípios e experiências*. São Paulo: Cortez, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (orgs.). *Cidade Educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez, 2004.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Vol. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- SCHMIDT, João Pedro. *Juventude e política no Brasil. A socialização política dos jovens na virada do milênio*. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2001.
- VINTRÓ, Eulália. *Educação, escola, cidade: o Projeto Educativo da cidade de Barcelona*. In: *A cidade como projeto educativo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VILLAR, Maria Belén Caballo. *A Cidade Educadora: nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. 2ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.