



O QUE ESTÁ SENDO PROPOSTO QUANDO SE FALA EM

Autores:

PATRICIA DAFLON DOS SANTOS - Universidade Federal Fluminense - patdsantos@gmail.com

Resumo:

O presente artigo tem como objetivo uma primeira aproximação a um aporte teórico-conceitual que auxilie na discussão acerca da relação entre os projetos e modelos de educação urbana e processos de governança territorial. Nesse contexto, busca-se analisar de forma crítica o contraponto, muitas vezes encontrado, entre as perspectivas que envolvem tais temáticas, além de uma análise crítica aos modelos de projetos de educação urbana, importados e muitas vezes aplicados de forma equivocada e distanciada tanto dos problemas locais quanto dos processos que o causaram, dos sujeitos que o vivenciam, como dos possíveis agentes propositores de ações. Desta forma, faz-se necessário problematizar de que forma as políticas públicas, neste caso relacionadas tanto ao planejamento urbano como de gestão, podem viabilizar novas práticas.

O QUE ESTÁ SENDO PROPOSTO QUANDO SE FALA EM "EDUCAR PARA A VIDA URBANA?"

O contexto histórico das últimas décadas nos remete às descobertas científicas e desenvolvimentos tecnológicos observados principalmente nos anos posteriores à Segunda Guerra Mundial, geraram uma nova configuração espacial impactada pelas transformações econômicas, pela reestruturação produtiva e nova divisão do trabalho.

O espaço, neste caso o espaço urbano, vem sendo produzido em função de tais novas demandas produtivas e econômicas e seus reflexos foram e são sentidos também em sociedade. Assim, tais demandas requerem um contingente crescente por matérias-primas, um novo padrão de consumo, o acirramento da concorrência, da competição, do individualismo, de segregação socioespacial, da violência, de iniquidade social, a desintegração presente na relação sociedade/natureza.

No livro "O espaço do cidadão" Milton Santos (1987) afirma que "cidadania se aprende e pode se tornar um estado de espírito enraizado na cultura". Com isso, busca-se compreender, assim como descreve Gomes (2002), se no próprio conceito de cidadão existe uma matriz territorial, que faz com que este fenômeno complexo que incide na dinâmica territorial cotidiana da sociedade possa ser refletido por meio de uma metodologia sensível, que vê na educação urbana um estímulo à participação em ações de planejamento e gestão territorial.

Entende-se, portanto, que a proposta de se educar para a vida urbana deva estar diretamente relacionada à perspectiva de seus moradores ou daqueles que utilizam dos espaços da cidade na busca ou na proposição de políticas públicas ou ações territorializadas de forma participativa.

Nesta perspectiva, de participação de sujeitos, a contribuição de autores teórico-conceitual se apresenta fundamental por meio da discussão sobre os conceitos de lugar¹ e espaço².

Para Holzer (2013), os lugares só existem pela possibilidade de compartilhamento das experiências entre aqueles que o vivenciam, por meio da "experiência intersubjetiva compartilhada das coisas e fenômenos para os quais nos voltamos em comum".

O conceito de lugar, como destaca Holzer (1998), "enquanto uma experiência referente, essencialmente, ao espaço como é vivenciado pelos seres humanos", nos permite uma significação a partir da percepção de realidade daqueles que o vivenciam.

A preocupação dos geógrafos humanistas, seguindo os preceitos da fenomenologia, foi de definir o lugar enquanto uma experiência que se refere essencialmente, ao espaço como é vivenciado pelos seres humanos. Um centro

¹ O conceito de lugar pode ser compreendido por meio da perspectiva de Tuan (1978 Apud Holzer, 1998) "O espaço não é uma ideia, mas um conjunto complexo de ideias... o lugar é um espaço estruturado".

² Neste trabalho o conceito pode ser compreendido pela denominação de que o espaço é um agente ativo e dinâmico, com relação direta e influente nas relações sociais (Lefebvre, 2001).

gerador de significados geográficos, que está em relação dialética com o constructo abstrato que denominamos “espaço”. (HOLZER, 1999)

Yi-Fu Tuan (*apud* Holzer, 1999) propõe que, “O lugar não é só um fato a ser explicado na ampla estrutura do espaço, ele é a realidade a ser esclarecida e compreendida sob a perspectiva das pessoas que lhe dão significado”.

Por meio da contribuição de tais autores, a definição do conceito de lugar se aproxima da perspectiva da paisagem uma vez que ela “é composta não apenas por aquilo que está à frente de nossos olhos, mas também por aquilo que se esconde em nossas mentes” (Meinig, 2002), destacando assim, o caráter relacional com os sujeitos que a observam.

No artigo intitulado *O olho que observa: dez versões sobre a paisagem*, Meinig analisa as variadas formas de se observar e descrever uma mesma cena, uma mesma paisagem, por meio da sua essência. Uma das formas descritas é a da “paisagem como lugar”, destacando seu o caráter único, no qual toda paisagem seria como uma “peça individual no mosaico infinitamente variável da Terra”. O autor nos traz a visão de uma paisagem ambiente passível de apreensão pelos sentidos, uma paisagem experimentada, vivida. Com isso, a apreensão desta paisagem pelo indivíduo mediada por sua subjetividade, percepção e cultura a torna um lugar particular, dotado de riquezas e potencialidades.

É a paisagem como ambiente, que abrande tudo que vivenciamos e que, como consequência, faz com que o observador cultive a sensibilidade para o detalhe, para a textura a cor, todas as nuances das relações visuais, e mais, porque o ambiente ocupa todos os sentidos, também os sons e odores um inefável sentido de lugar como algo proveitoso. (MEINIG, 2002)

O autor nos traz a visão de uma paisagem ambiente passível de apreensão pelos sentidos, uma paisagem experimentada, vivida. Com isso, a apreensão desta paisagem pelo indivíduo mediada por sua subjetividade, percepção e cultura a torna um lugar particular, dotado de riquezas e potencialidades.

Acrescenta-se à esta discussão a perspectiva de Sauer (*apud* Holzer, 1999) transcende à visão locacional do lugar, além de incorporar o princípio da subjetividade ao conceito de paisagem cultural. Ainda para o autor, o objeto de estudo da Geografia, que estaria relacionado ao conceito de paisagem cultural, no qual “a cultura é o agente, a área natural é o meio, a paisagem cultural é o resultado”. A paisagem cultural desponta, então, como o produto da interação do homem com o seu meio natural, tendo como meio a subjetividade, a percepção dos sujeitos e sua cultura.

Yi-Fu Tuan (1978) inicia o artigo *Espaço, tempo, lugar: um arcabouço humanista* analisando os respectivos conceitos. No texto, tem-se a ideia de tempo como “complexa e esquiva”, o espaço como um “conjunto complexo de ideias”, que teria uma “relação dialética com o lugar”, sendo, na perspectiva do autor, “o oposto ao lugar”. O lugar desponta como “um espaço estruturado”, sendo “qualquer localidade que tem significado para uma pessoa ou um grupo de pessoas”. Nesse sentido, os três conceitos analisados por Tuan aparecem na “experiência vivida como indissolivelmente ligados”, sendo o lugar o termo “mais concreto”.

Tuan (1978) analisa como a relação tempo/espaço se estrutura na cidade, ao descrever que no espaço da cidade “os objetos, espaço e tempo tornam-se visíveis”, “a cidade é tempo tornado visível”,

ela é a “encarnação da história”, ao conservar ou não suas as construções, ao valorizar ou não seu patrimônio.

Desta forma, seus cidadãos poderão ter a oportunidade de (re) conhecer a sua história, por meio da educação. Portanto, é pela atividade educativa que os sujeitos conhecem, aprendem sobre a sua própria história, a história de seus espaços, tornando-os seus lugares ao adquirir um sentido.

Quanto mais tempo permaneceremos em uma localidade melhor a conheceremos e mais profundamente significativa se tornará para nós, ainda que essa seja apenas uma verdade grosseira. Conhecer subconscientemente com os sentidos passivos do corpo — particularmente o olfato e o tato — exige longo tempo de permanência. Conhecer com a visão e a mente exige muito menos tempo. (TUAN, 1978)

A cidade desponta então, como um espaço a ser percebido para além da sua forma e conteúdo, a cidade precisa ser reconhecida também pelos sentidos daqueles que nela permanecem, uma vez que a percepção do espaço como de seus objetos não são distintas. Como uma forma de perceber as cidades, Tuan (2013) propõe classificá-las a partir do seu grau de distanciamento da natureza e de como os seus cidadãos mantêm o contato com o meio natural.

Numa das extremidades da escala nós temos a vila subordinada à natureza, e na outra temos a cidade que não sabe como se alimenta, que se torna viva no inverno e que menospreza o curso diário do sol. Esses três critérios físicos são medidas convenientes para media a distância que percorremos da natureza para o artifício. (TUAN, 2013)

Com base nesta escala de grau de artificialização das cidades sugerida por Tuan (2013) podemos encontrar cidades e cidadãos cada vez mais distantes da natureza e mais próximos das experiências mediadas pela tecnologia.

O processo de construção da paisagem, da paisagem cultural deve partir do contato, da percepção, do convívio e da significação daqueles que a vivenciam e no espaço urbano, especialmente na escala intraurbana, isto é, no espaço do cotidiano, do encontro, do convívio, das relações com o lugar, sua identidade, história e sentimento de pertencimento e configuram em importantes ferramentas de análise para este trabalho. Concordando com Cavalcanti (2008) é nessa escala que *“a vida cotidiana e a relação entre cidade, cultura e cidadania podem ser analisadas com maior profundidade”*.

É nesse espaço, do cotidiano, que as relações e disputas se estabelecem, espaço representado como arena da luta pelo acesso ao solo urbano, acesso aos bens naturais, acesso à cultura, lazer, saúde e moradia, direitos essenciais e básicos aos indivíduos, ou seja, à cidadania.

A cidadania significa o exercício de direitos é reconhecer a busca permanente das condições de sua realização na vida em sociedade. E, quando vivemos em sociedades marcadas por profundas desigualdades sociais e distinções territoriais de direitos, o tema da justiça social assume dimensões amplas e profundas, dialogando com o princípio da igualdade como condição ao exercício da cidadania. (BARBOSA, 2010)

Jacobi (2003) por sua vez, sinaliza que o desafio da construção de uma cidadania ativa configura-se num elemento fundamental tanto para a constituição como para o fortalecimento de sujeitos cidadãos que, ao se tornarem portadores de direitos e deveres, estarão mais próximos de se tornarem agentes na abertura de novos espaços de participação.

O autor Paulo César da Costa Gomes, no livro “A Condição Urbana (2002), descreve que:

A cidadania é concebida como algo que se traduz no cotidiano e nas ações mais habituais do cenário e da vida política, ou seja, onde há vida pública há discussão e conflitos, que, de uma forma ou de outra, traduzem-se em uma disputa territorial. Dentro desta perspectiva, cidadania e democracia não podem ser pensadas sem refletirmos sobre a noção de espaço público e sobre as dinâmicas sociais que aí se desenvolvem.

Sendo assim, ao refletir que tipo de cidade se deseja, torna-se fundamental analisar o conceito de cidadania, para a compreensão da cidade e de seus habitantes, seus cidadãos, tanto no que diz respeito aos aspectos práticos da vida pública e coletiva, quanto no exercício de seus direitos e deveres.

Entendemos cidadania como uma dada condição humana - de consciência política e social - que traz em si um ideal de bem-estar e felicidade que tem variado historicamente, de acordo com a diversidade das culturas. Como elementos desta condição temos: a participação e o nível de consciência política, o grau de igualdade ou equidade, o grau de liberdade, o nível de garantia de um conjunto de direitos, o grau de acessibilidade a bens, serviços e equipamentos sociais. (PIÑON, 1999)

Os ideais de cidadania coletiva, de prática solidária e valores sociais na cidade, se opõem à tendência da racionalidade de nossa sociedade que cultiva e instiga o individualismo o fortalecimento da vida privada, práticas contrárias aos valores e ações coletivos. Nesse sentido, Cavalcanti (2008) postula que uma forma de resistência à tendência individualista, tão presente na cidade, seria buscar ampliar a função das cidades como espaços educativos. Segundo Morigi (2016), a cidade teria o papel educativo, na medida em que se objetiva ao “desenvolvimento e comportamentos que implementem a qualidade de vida de seus cidadãos, constituindo-se como uma proposta integradora de vida comunitária”.

O projeto “Cidades Educadoras” desponta no Relatório da UNESCO de 1974 e relaciona as noções de educação e cidadania, qualidade de vida, motivação e emprego, instituição escolar e cooperação internacional (Rosas, 2016).

A cidade educadora aparece como uma proposta de desconstrução da escola como instituição hegemônica no processo de educação e de valorização de instrumentos não escolares para pensar uma sociedade capaz de ser educativa via seus meios, instituições e formas de organização. (ROSAS, 2016)

Em 1990 na cidade de Barcelona, na Espanha, realizou-se o primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras (AICE), onde foi concebido o projeto “Cidades Educadoras”. Tal congresso gerou como produto uma Carta de Princípios Básicos que caracterizam uma cidade que educa. Tal Carta é o documento-base para as cidades que desejam seguir tal “modelo”, onde o final do século XX, essa experiência se espalha rapidamente pelas cidades de vários países. Atualmente, 483 cidades fazem

parte da Associação Internacional de Cidades Educadoras. Granell e Vila (2001) destacam que “apostar seriamente na educação exige articular um sistema amplo de participação que permita a vinculação dos diferentes agentes educativos que atuam na comunidade ou no território em um “Projeto Educativo de Cidade”.”

No “Manifesto das Cidades Educadoras”, citado por Gadotti (2005), enfatiza-se que os municípios devem ofertar espaços, equipamentos e serviços adequados ao *desenvolvimento social, moral e cultural, a serem partilhadas por outras gerações*”. Ainda de acordo com o Manifesto:

Todos os habitantes da cidade têm o direito de refletir e participar na criação de programas educativos e culturais, e a dispor dos instrumentos necessários que lhe permitam descobrir um projeto educativo, na estrutura e na gestão da sua cidade, nos valores que esta fomenta, na qualidade de vida que oferece, nas festas que organiza, nas campanhas que prepara, no interesse que manifeste por eles e na forma de os escutar.

Originalmente o Projeto se apoia na *Carta das Cidades Educadoras* em que se instituíram vinte princípios norteadores “*para formar o perfil educativo da cidade*”, tais como:

- A cidade deverá encarar as oportunidades de formação de modo global;
- Para que a ação seja adequada, os responsáveis pela política municipal da cidade devem ter conhecimento direto da situação das necessidades dos seus habitantes;
- No quadro das suas competências, o município deve conhecer – encorajando a inovação – o desenvolvimento da ação formativa que se realiza nos centros de ensino estruturados da sua cidade, sejam estes de âmbito local, nacional, público ou privado;
- A transformação e o crescimento de uma cidade deverão ser regidos pela harmonia entre as novas necessidades e a perpetuação de construções de símbolos que constituem claras referências do seu passado e da sua existência. O planeamento urbano deverá ter em conta o impacto deste no desenvolvimento de todos os indivíduos, a integração das suas aspirações pessoais e sociais e deverá agir contra a segregação de gerações, as quais têm muito a aprender mutuamente;
- Uma cidade educadora deverá saber encontrar, preservar e divulgar a sua própria identidade. (...) A valorização dos seus costumes e das origens, deve ser compatível com os modos de vida internacional.

Nota-se que este último princípio citado suscita a discussão proposta para este artigo, de como é possível uma cidade poderá preservar a sua identidade, adequando-a a um “modo de vida internacional” ?.

Surge assim uma observação quanto a importação de modelos de educação urbana ou de projetos para tal fim, podem impactar diretamente na construção de cidade que não perpassa pela construção coletiva de seus habitantes, ampliando o distanciamento dos cidadãos, bem como a sua percepção de/da cidade.

Andrade & Franceschini (2017) corroboram com tal crítica aos modelos de projetos relacionados às Agendas urbanas, entre eles o Cidades Educadoras, ao destacar que:

Vários modelos são propostos por organizações internacionais, e há que considerar sua relevância ao nível local. São também atravessados por interesses de agências financiadoras ou pela opinião de especialistas. Há também que compreender seus pressupostos: que modelo de desenvolvimento humano e social, e que concepção de sujeito e cidadania consideram?

Com isso, os princípios contidos na Carta das “Cidades Educadoras”, mundialmente difundidos e propostos como um modelo de educação urbana, passa a ser um conflito com a prerrogativa de que para que uma cidade ou espaço seja realmente educativo é preciso que os princípios sejam construídos e (re)conhecidos pelos sujeitos dos lugares.

Nesse contexto torna-se necessário uma aproximação, discussão e fomento de políticas públicas territorializadas, com base no “lugar”, onde a identificação e proposição de práticas perpassa as ações coletivas dos seus habitantes. Acrescenta-se a importância do espaço e da sociedade, para “a compreensão dos processos de elaboração e dos resultados de políticas públicas” (Rodrigues, 2014).

A discussão sobre políticas públicas perpassa a dimensão espacial, também pelo viés da perspectiva das “três dimensões das estruturas e das dinâmicas do território” tal como descreve José Reis (2015), são elas: a de *proximidade, densidade e polimorfismo estrutural*.

Segundo o autor, as dimensões de proximidade e densidade representam a “identidade, a copresença e a capacidade dinâmica”, tais dimensões se relacionam ao conceito de *território-proximidade* ao viabilizar as práticas dos atores, bem como proporcionar sua organicidade, sua capacidade de aglomeração, para a proposição de políticas.

Considera-se ainda que políticas territoriais pressuponham ações coordenadas por seus atores com base em seu território. Segundo Planche (Apud Rodrigues, 2014) “a territorialização de políticas públicas compreende também o que se convencionou chamar de *governança territorial*”.

Para o autor Joaquim Farinós Dasi (2008), o conceito de governança se define como “a emergência de um novo sistema de relações mais complexo que inclui novos atores emergentes externos a arena política. A governança representa, por tanto, um modelo alternativo de gestão dos assuntos públicos”. Farinós (2008) defende que por meio da governança territorial, os territórios poderiam alcançar seus objetivos políticos.

A governança territorial se entende como uma prática/processo de organização de múltiplas relações que caracterizam as interações entre atores e interesses diversos presentes no território. O resultado desta organização é a elaboração de uma visão territorial compartilhada, sustentada pela identificação e valorização do capital territorial, necessário para conseguir a coesão territorial sustentável em diferentes níveis, desde o local até o supranacional. (FARINÓS, 2008)

Nesta abordagem, o conceito de governança se aproxima da perspectiva de projetos relacionados à educação urbana, mesmo o “Cidades Educadoras”, uma vez que estes pressupõem a cooperação e organização em rede dos diversos agentes da cidade em prol de uma política pública, que seja capaz de exprimir as demandas do território, em práticas constituídas “de baixo para cima”.

O autor Ash Amin (1999) em seu artigo *Una perspectiva institucionalista sobre el desarrollo econômico regional* disserta sobre via alternativa de desenvolvimento econômico, baseado na riqueza das regiões às quais seriam “a principal fonte de desenvolvimento e renovação”.

O processo de reforma institucional deve ir além da descentralização e democratização das organizações oficiais de uma região. Em muitas regiões prósperas da Europa se observa a existência de uma política participativa, uma cidadania ativa, um orgulho cívico e uma intensa institucionalização dos interesses coletivos, se trata de regiões em que se devolveu a arte de governar à sociedade. (AMIN, 1999)

Para a temática deste artigo, corroborando com a crítica ao modelo *Cidades Educadoras*, o autor contribui para a discussão ao afirmar que tal perspectiva alternativa de desenvolvimento, “tende a favorecer políticas aplicadas de baixo para cima, específicas de cada região, em longo prazo e baseadas em uma pluralidade de atores”.

Farinós (2008) afirma que “a participação da população em assuntos públicos, e concretamente nas decisões com impacto sobre o território, passa a ser um dos requisitos da nova governança”. Cabe aos processos de governança territorial viabilizar os processos participativos, fortalecendo os já existentes e fomentando novos canais de participação popular, dando-lhes os meios necessários para a efetiva transformação de seus espaços, neste caso, as práticas formais e não formais de educação urbana representam um importante instrumento de (in)formação.

Assim, como afirma Rodrigues (2014) “privilegiam-se os percursos e os processos de aprendizagem, os contextos históricos, culturais e –acrescentemos – geográficos, nos quais as decisões e ações políticas ganham sentido”. A autora destaca o importante papel das pesquisas geográficas para se analisar as questões político - institucionais.

Se o território se torna referência para se pensar problemas e soluções locais, cabe à geografia contribuir para uma reflexão acerca dos usos e desdobramentos espaciais de processos políticos que ocorrem em recortes territoriais e escalas diferenciados, e que podem contar com a participação dos mais diversos atores – de representantes do Estado, passando por associações de moradores, sindicalistas, empresários e outros setores da sociedade civil organizada. (RODRIGUES, 2014)

Considerações Finais:

O processo de construção da paisagem, da paisagem cultural deve partir do contato, da percepção, do convívio e da significação daqueles que a vivenciam seus espaços, baseadas nas experiências do lugar.

Penso que ao propor uma análise crítica ao projeto “Cidades Educadoras”, por meio do confronto de seu discurso amplamente difundido, por centenas de cidade mundo afora, frente a sua real execução, possa contribuir no longo caminho que ainda precisamos percorrer, em como transformar nossas cidades em espaços mais democráticos, participativos, colaborativos.

As discussões sobre as perspectivas e conceitos apresentados nos aproxima da proposta de uma “educação para a vida urbana” partindo das experiências, do olhar, da apreensão e significado dos sujeitos que vivenciam o lugar e que se configura na paisagem cultural desses indivíduos.

Com isso, os princípios contidos na Carta das Cidades Educadoras, mundialmente difundidos e propostos como um modelo de educação urbana, entram em conflito com a prerrogativa de que para que uma cidade ou espaço seja realmente educativo é preciso que os princípios sejam construídos e (re)conhecidos pelos sujeitos dos lugares.

Assim, mais do que uma cidade utópica precisamos pensar que tipo de cidade desejamos e quem são os habitantes que poderão transformá-la, quais são os conhecimentos e instrumentos necessários para esta transformação. Faz-se necessário portanto, fomentar e fortalecer os canais, os processos de formação e informação dos sujeitos para a sua efetiva participação e proposição de ações e políticas públicas.

São os habitantes de uma cidade que lhe dão vida, ao não se deixar atingir de forma apática pelas práticas espaciais dominantes, uma vez que a construção de uma identidade social, produto de um processo histórico, pressupõe uma conscientização e prática política, além do desejo de participação da própria população envolvida. (LIMONAD, 2005)

Portanto, este artigo representa uma primeira aproximação ao universo conceitual e à reflexão acerca das questões apresentadas.

REFERÊNCIAS

AMIN, Ash. Una perspectiva institucionalista sobre el desarrollo econômico regional. Revista vasca de economía, ISSN 0213-3865, Nº. 41, págs. 68-89 , 1998.

ANDRADE, Elisabeth Agrela de; FRANCESCHINI, Maria Cristina Troussel. O Direito à cidade e as agendas urbanas internacionais: uma análise documental. Ciênc. saúde coletiva [online], vol.22, n.12, pp.3849-3858, 2017. ISSN 1413-8123. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-812320172212.24922017>.

BARBOSA, Jorge Luiz. Política Pública, Gestão Municipal e Participação Social na Construção de uma Agenda de Direitos à Cidade. Revista Eletrônica de Geografia y Ciências Sociales, Universidad de Barcelona. Vol. XIV, núm. 331 (51), 1 de agosto de 2010. <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-331/sn-331-51.htm>

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana, Campinas, SP: Editora Papirus, 2008.

DASÍ, Joaquín Farinós. Governanza Territorial para el desarrollo sostenible: estado de la cuestión y Agenda. Boletim de la A.G.E. Nº.46, Pp. 11-32, 2008

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não formal. Institut International des Droits de L'Enfant (IDE), 2005.

http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institu/SubInstitucional1203023491t003Ps002/Educacao_formal_nao_formal_2005.pdf

GOMES, Paulo César da Costa. A condição Urbana: Ensaio de Geopolítica da Cidade, Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2002.

GRANELL, Carmen Gómez; VILA, Ignácio (org). A Cidade como Projeto Educativo. São Paulo: Editora Artmed, 2001.

HOLZER, Werther. Um estudo fenomenológico da paisagem e do lugar: a crônica dos viajantes no Brasil do século XVI. Tese defendida em 1998. USP.

_____. Sobre Territórios e Lugaridades. Revista Cidades. Vol.10. Nº.17. 2013.

_____. O lugar na Geografia Humanista. Revista Território. Rio de Janeiro. ano IV, nº 7. p. 67-78. jul./dez. 1999.

JACOBI, Pedro. Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. Cadernos de Pesquisa, n. 118 p. 189-205. (2003).

LEFEBVRE, Henry. *O Direito à Cidade*. São Paulo: Editora Centauro, 2001.

LIMONAD, Ester. Estranhos no paraíso (de Barcelona). Impressões de uma Geógrafa e Arquiteta brasileira residente em Barcelona. Revista Bibliográfica de Geografia y Ciências Sociales. Universidad de Barcelona, Vol. X, nº 610, 25 de octubre de 2005. [<http://www.ub.es/geocrit/b3w-610.htm>].

MEINIG, Donald W. O olho que observa: dez versões sobre da mesma cena. Revista Espaço e Cultura, UERJ, RJ. Nº 13. P. 35-46, JAN/JUN de 2002.

MORIGI, Valter. Cidades Educadoras: possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia. Porto Alegre: Sulina, 2016.

PIÑON, Márcio. Um conceito de cidadania para se trabalhar a cidade. GEOgraphia Vol. 1, No 1 (1999).

REIS, José. Território e políticas do território a interpretação e a ação. Finisterra: Lisboa, n. 100, p. 107-122, dez. 2015 .

Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0430-50272015000200010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 ago. 2018.
<http://dx.doi.org/10.18055/Finis7868>.

RODRIGUES, Juliana. Políticas Públicas e Geografia: a retomada de um debate. GEOUSP – Espaço e Tempo (Online), São Paulo, v.18, n.1, p.152-164, 2014. <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.2014.81093>

ROSAS, Gabrielle Mesquita Alves. A escola na escala do bairro: políticas públicas urbano-culturais e o legado do Programa Bairro Escola de Nova Iguaçu. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Escola de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal Fluminense, Abril, 2016.

SANTOS, Milton. Espaço do Cidadão. São Paulo: Nobel, 1987.

TUAN, Yi-Fu. Espaço, tempo, lugar: um arcabouço Humanista. In Revista Geograficidade. V.01, n.01, Inverno 2011.

_____. A cidade: sua distância da natureza. In Revista Geograficidade. V.03, n.01, Verão 2013.

Carta das Cidades Educadoras

<http://www.cm-evora.pt/NR/rdonlyres/00004ead/awtuvhezgywlwffaxvjxlxixzxmcmct/Cartadascidadeseducadoras.pdf>

Acesso em: 20/11/2018.